

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO EM MÚSICA
Milena Castilho Meyer

Aulas individuais de canto popular para crianças: um estudo multicasos com professores.

CURITIBA

2023

MILENA CASTILHO MEYER

Aulas individuais de canto popular para crianças: um estudo multicasos com professores.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música, Cultura e Sociedade como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Orientadora: Dra. Ana Paula Peters.

CURITIBA

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Meyer, Milena Castilho

Aulas individuais de canto popular para crianças:
um estudo multicasos com professores. / Milena
Castilho Meyer. -- Curitiba-PR, 2023.
72 f.: il.

Orientador: Ana Paula Peters.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Música) -- Universidade Estadual do
Paraná, 2023.

1. Aulas de canto para crianças. 2. Educação
musical. I - Peters, Ana Paula (orient). II -
Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

MILENA CASTILHO MEYER

“Aulas individuais de canto popular para crianças: um estudo
multicasos com professores”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música Cultura e Sociedade, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof^ª Dr^ª Ana Paula Peters

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná



Prof. Dr. Flávio Denis Dias Veloso

PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná



Prof. Dr. Rafael Stefanichen Ferronato

UFPR - Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 03 de outubro de 2023.

Para meu filho, Benedito.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, minha inspiração, e suas famílias. Mais uma vez grata pela confiança.

À minha orientadora Ana Paula Peters por não deixar o samba, o choro e a minha pesquisa morrer. Grata por me acolher sempre sorridente e otimista e permitir não somente que eu concluísse a minha pesquisa, mas continuasse sendo mãe, professora, autora de livro, cantora de coro, de duo, de ópera e de tantas outras boas experiências que pude viver durante o mestrado.

Aos professores entrevistados, toda a minha admiração e grata pela generosidade de contribuir com essa pesquisa.

À CAPES pela bolsa que trouxe um respiro durante esse processo.

Ao Rafael Ferronato por mais uma vez estar presente em uma etapa tão importante da minha trajetória. Grata pelo suporte e pela generosidade durante este processo.

Ao Tiago Madalozzo, professor que tanto admiro, por toda a contribuição e incentivo.

À Raquel Loner, pela amizade, parceria na vida acadêmica, projetos e fazer artístico. Sou imensamente grata por cada troca, cada desabafo, cada risada... e por tudo o que ainda vamos viver juntas.

À Camila Guiesi, pela amizade, pela sensibilidade e vontade de tornar a universidade um local mais respeitoso e acolhedor.

Ao professor Alisson Alípio pela clareza em tudo o que ensinou, e pela disponibilidade para sempre ajudar.

Ao professor André Egg pela excelência na disciplina que ministrou, por me incentivar e aos meus colegas, por me ouvir e me fazer ouvida nas reuniões de colegiado.

Ao meu irmão Gustavo Meyer, pelos conselhos indispensáveis para que eu seguisse em frente com a minha pesquisa, de cabeça erguida e coração tranquilo.

Ao meu filho Benedito Castilho Meyer presente em mais essa conquista.

Aos condôminos do Le Village Niterói, Fabiola S. Costa, Sandro Ripoll, Eduardo C. Ripoll, Gabriela C. Ripoll, Tiamat C. Ripoll, Fernanda Santos, Lucas Madeira, Gabriel Faria e Filipe Madeira, por todo o carinho e suporte.

Às minhas amigas que me inspiraram tanto durante este processo, pelos conselhos, risadas e aprendizado: Andrezza Prodossimo, Tassia Valente, Ivana Lemos, Natália Prates, Thais Alencar Goulart, Karina Campos e Mariana Stocchero.

Rudson Malheiros por estar sempre presente.

À Camila Bomfim pelo acolhimento e amizade em mais este momento da minha história.

À Mariah Araujo, que ensinou o meu filho a andar de bicicleta enquanto eu terminava de escrever a dissertação.

As minhas irmãs Clara e Ana Maria Meyer, e minha prima Bárbara Castilho que acompanharam de perto essa saga, e a toda a minha família que eu amo de todo o meu coração.

Ao PROFCEM, grupo de pesquisa que me recebeu de braços abertos, onde aprendi e aprendo muito. Em especial à Maitê V. Alonso e ao Yohan S. Souza, porque suas pesquisas foram inspiração para este trabalho.

A todos os demais colegas de mestrado, com os quais dividi risadas e angústias durante esta etapa da nossa trajetória acadêmica.

É muito bom não estar sozinha ♡

Quem tem um amigo tem tudo.
(Emicida)

RESUMO

Após a estreia do programa *The Voice Kids Brasil*, em 2016, percebeu-se um aumento na demanda por aulas de canto para crianças. Este fato trouxe também uma quebra de paradigma em relação ao ensino de canto. A presente pesquisa tem temática central o ensino individual de canto popular para crianças, e tem como objetivo compreender de que maneira professores estão conduzindo pedagogicamente as aulas de canto para crianças. Foram analisadas publicações brasileiras sobre o ensino de canto dentro das seguintes temáticas: O desenvolvimento vocal infantil; Pedagogia vocal; A formação do indivíduo musical a partir do canto coral; e Repertório. A metodologia escolhida foi o estudo de caso. Foram entrevistados três professores que atuam com aulas individuais de canto para crianças na cidade de Curitiba. Após a organização, categorização e análise dos dados da pesquisa, surgiram novas questões emergentes em relação ao ensino de canto e em muitos pontos a fala dos professores não dialogava com a literatura selecionada para este trabalho.

Palavras-chave: Aulas de canto para crianças, Educação Musical, *The Voice Kids Brasil*.

ABSTRACT

After the premiere of the program *The Voice Kids Brasil*, in 2016, an increase in demand for singing lessons for children was noticed. This fact also brought a paradigm shift in relation to singing teaching. The present research has the central theme of individual teaching of popular singing for children, and aims to understand how teachers are pedagogically conducting singing classes for children. Brazilian publications on singing teaching were analyzed within the following themes: Children's vocal development and the school context; Vocal pedagogy; The formation of the musical individual through choral singing; and Repertoire. The chosen methodology was the case study. Three teachers who work with individual singing classes for children in the city of Curitiba were interviewed. After organizing, categorizing and analyzing the research data, new emerging questions arose in relation to singing teaching and at many points the teachers' speech did not dialogue with the literature selected for this work.

Keywords: Singing lessons for children, Musical Education, *The Voice Kids Brasil*.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Perfil dos entrevistados	39
TABELA 2 – Principais enunciados	60

SUMÁRIO

1. Apresentação	13
2. Introdução	16
3. O ensino de canto na literatura especializada	22
3.1 O desenvolvimento vocal infantil	26
3.2 Pedagogia vocal	27
3.3 A formação do indivíduo musical a partir do canto coral	30
3.4 Repertório	32
4. Metodologia	34
5. Com a palavra, os professores	37
5.1 Demanda antes da decisão	40
5.2 Expectativas	41
5.3 <i>Made in Brazil</i>	46
5.4 Bagagem musical que as crianças trazem	48
5.5 “Eu não sei se vai ter um dia que eu vou ter maturidade pra não fazer uma brincadeira numa aula”	48
5.6 “Eu tenho uma aversão a métodos musicais”	50
5.7 A escolha das músicas	53
5.8 Sobre as alegrias	54
5.9 Afinação não é um problema	55
5.10 “Se eu tivesse filho, eu jamais mandaria para o The Voice”	57
5.11 Resumo dos resultados	59
6. Considerações finais	61
7. Bibliografia	64
8. Apêndice	69
8.1 Roteiro de perguntas das entrevistas	69
8.2 Termo de consentimento Livre Esclarecido	71

1. Apresentação

A voz é uma expressão sonora absolutamente individual, podendo ser comparada a uma impressão digital. Cada voz é única e possui peculiaridades, de modo que as características vocais de uma pessoa se devem, em parte, às suas características anatômicas, como tamanho do trato vocal, dimensão das pregas, formação da estrutura da face etc. No entanto, a identidade vocal não se limita apenas às configurações anatômicas, já que a história pessoal, os relacionamentos interpessoais, a idade, as condições ambientais, a saúde física, a situação e o contexto de comunicação são fatores determinantes na constituição da identidade vocal de cada um. A voz é também um meio de comunicação capaz de promover a inter-relação entre os seres humanos (COSTA & ZANINI, 2017, p. 120).

Assim como a voz é algo único de cada indivíduo, a trajetória de cantores e professores de canto também é. Minha formação como musicista, cantora e professora de canto popular, teve algumas particularidades. Sou filha de um violoncelista e de uma cantora lírica e cresci assistindo a ensaios, concertos e óperas. O repertório de música barroca, em especial, marcou os meus primeiros anos de vida.

Na minha infância, aos oito anos, tive aulas de musicalização e flauta doce em um curso de extensão¹. Com a mesma idade também ingressei em um coral infantil, o *Coral Curumim*, no qual permaneci pelos oito anos seguintes. Em seguida também participei de alguns grupos corais adultos, com repertório de música popular e erudita. Durante a minha trajetória, também tive aulas de violoncelo, piano, violão e percussão, porém, sem desenvolver uma identidade aprofundada com nenhum deles.

Aos treze anos, iniciei meus estudos de canto lírico, influenciada pelos ambientes que costumava frequentar com minha mãe. Durante alguns anos, desenvolvi um trabalho vocal com repertório erudito, frequentando oficinas, um curso de extensão² e posteriormente (por cerca de um semestre), um curso superior em canto lírico³. No mesmo ano de ingresso na faculdade, me aproximei da música popular, trabalhando como vocalista em um grupo de samba, o que me levou abandonar, temporariamente, os estudos formais de canto lírico.

Minha carreira como cantora seguiu com apresentações de músicas popular em diferentes estilos e formações, atuando principalmente em eventos e bares, participação em oficinas, festivais, concursos e programa de televisão. Retomei os estudos de canto lírico em 2018 e, atualmente, a minha atuação transita pelas duas áreas: erudita e popular.

¹ Formação Musical I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP). Curitiba - PR.

² Formação Musical II / Canto (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP). Curitiba - PR.

³ Curso Superior de Canto (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP). Curitiba - PR.

Já a minha atuação como professora teve início durante a faculdade de Licenciatura em Música, quando fiz estágio em duas escolas regulares, auxiliando nas aulas extracurriculares de musicalização, canto coral e em um grupo de percussão. Essa diversidade de experiências me proporcionou uma visão mais ampla do desenvolvimento musical infantil em diferentes contextos, com o foco ora na canção, ora na percepção rítmica, ora na performance em grupo. Procuro trazer essa pluralidade para as minhas aulas e pesquisa.

Durante o curso de Licenciatura em Música pela UFPR⁴, me encantei, particularmente, com as disciplinas das áreas de Educação e de metodologia do ensino da música, identificando significativas lacunas da minha formação musical, quando criança. Durante a graduação, além das apresentações frequentes de música popular, trabalhei como estagiária em duas escolas regulares, auxiliando nas aulas extracurriculares de musicalização, canto coral e em um grupo de percussão. Essa experiência me proporcionou uma visão mais ampla do desenvolvimento musical infantil em diferentes contextos, com o foco ora na canção, ora na percepção rítmica, ora na performance em grupo, ora na brincadeira.

Nessa época, ainda não tinha a intenção de trabalhar como professora de canto. O interesse por esta área emergiu quando entendi que poderia enfocar o meu trabalho pedagógico com o público infantil, aliando as minhas experiências de cantora e educadora musical. O meu ingresso nesta área se deu junto com uma quebra de paradigma em relação ao ensino de canto para crianças em 2016, a partir da primeira temporada do programa *The Voice Kids Brasil*, apresentado pela Rede Globo.

Em meu trabalho de conclusão de curso (2014) realizei a pesquisa intitulada *A prática de musical: uma proposta pedagógica aliando música, dança e teatro para alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental*. Para escrever o capítulo sobre voz de criança tive bastante dificuldade em encontrar referências bibliográficas específicas. Essa dificuldade é compartilhada com colegas de profissão, e me trouxe o desejo de me aprofundar nesse assunto e poder contribuir com a área.

Após a faculdade, continuei trabalhando em escolas regulares como professora de música e regente coral. O início do meu trabalho como professora de canto se deu em 2016, mesmo ano da primeira temporada do programa *The Voice Kids Brasil*. O programa influenciou num aumento na procura por aulas individuais de canto para crianças e eu me interessei pela área quando entendi que poderia enfocar o meu trabalho pedagógico com o

⁴ Universidade Federal do Paraná. Curitiba - PR.

público infantil, aliando as minhas experiências de cantora e educadora musical. Atualmente trabalho somente com aulas de canto, de forma autônoma.

Quando procurada por colegas professores de canto que queriam dicas e sugestão de materiais para trabalhar com crianças, minha indicação sempre foi para procurarem materiais de Educação Musical, e adaptarem para as suas aulas. Quando não havia tantas crianças fazendo aulas individuais de canto, o seu desenvolvimento vocal se dava em grupos corais ou até mesmo em aulas de musicalização nas quais a voz pode ser um dos principais instrumentos.

O anseio por contribuir com a literatura sobre aulas individuais pra crianças me levou à realização da presente pesquisa e também à publicação do meu livro *Voz de Criança: Técnica vocal para pequenos e grandinhos* (Tupi, 2023).

2. Introdução

Para falarmos sobre crianças cantantes, começaremos definindo “criança”. Segundo Hanne Warming (2021), esta palavra pode ter diferentes significados, sob diferentes óticas:

(...) o significado de ser criança não é apenas cultural e historicamente específico, mas também pode variar entre diferentes contextos. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, a ordem social é continuamente remodelada, desafiada e potencialmente alterada por meio de negociações (que podem ser verbais) ou de ações. Visto de ambas as perspectivas sobre ordens sociais, desordem e processos de ordenação, o significado de ser criança não tem uma essência fixa, além da dialética com o ‘adulto’, que não tem significado fixo – e mesmo essa dialética pode ser desafiada. (WARMING, 2021, p.121-122)

Já Magda Sarat (2009) define a infância como

(...) um dos períodos mais instigantes da vida humana, considerando o volume das descobertas, dos desvelamentos do mundo, das intensas novidades e surpresas a que a criança está exposta e que precisa assimilar para se adequar ao modelo social do qual faz parte. Os estímulos nesse período são fundamentais para que a criança esteja em contato com os objetos do conhecimento (SARAT, 2009, p.02).

Na presente pesquisa, delimitamos uma faixa etária entre seis e doze anos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990), “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” A faixa etária em questão, também é equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano).

São essas crianças, entre seis e doze anos que buscam aulas de canto com o desejo de participar do programa *The Voice Kids Brasil*. A partir da estreia do programa, em 2016, após esse aumento na demanda por aulas individuais de canto para crianças, houve uma quebra de paradigma no ensino de canto.

O programa teve uma visibilidade maior do que os programas com crianças cantando exibidos até então na televisão brasileira – como o *Gente Inocente*, também da rede Globo, e o já tradicional o programa *Raul Gil* – possivelmente por apresentar a narrativa dos participantes, o que envolve afetivamente crianças e adultos. Segundo Patricia Dias, ao “assistir um *talent show* não há como dissociar a narrativa dos personagens, afinal o enredo só existe através deles. Esses personagens possibilitam a identificação afetiva e intelectual dos telespectadores porque eles dão vida à narrativa” (DIAS, 2017, p. 65).

A competição é composta por cinco etapas (audições às cegas, batalhas, shows ao vivo, semifinal e final) e seleciona crianças entre nove e quinze anos que buscam pelo prêmio de melhor voz do país, contando com a interação dos participantes, jurados famosos e do público expectador que pode votar nos seus candidatos favoritos. Dias descreve:

Pessoas que tem o sonho de seguirem carreira musical se inscrevem e passam por seletivas até serem escolhidas para participarem do programa. Enfim, o momento em que aparecem na televisão, sendo treinadas por artistas conhecidos e duelando entre si. O público é convidado, em algumas etapas, a participar através de votações para escolher os cantores que gostaria que ganhasse (DIAS, 2017, p. 40).

O programa, classificado pela emissora como um *reality show*, trouxe um novo olhar para a performance vocal infantil, abrindo possibilidades de um trabalho técnico-musical diferenciado, uma vez que, influenciou muitas famílias a buscarem aulas individuais de canto para as crianças. Anteriormente ao programa, esta não era uma prática muito comum, pois o desenvolvimento vocal das crianças se dava, principalmente, em grupos corais.

Desde 2016, mesmo ano de estreia programa *The Voice Kids Brasil*, tenho atuado como professora de canto popular, com alunos de Curitiba (PR), e também de diferentes cidades (na modalidade *online*). No meu trabalho, percebo que a maioria das crianças manifesta o desejo de participar da competição. Algumas ingressam com este objetivo, outras falam sobre o assunto após algum tempo frequentando as aulas, quando se sente mais segura. Em Curitiba, muitas crianças tem como referência a curitibana Rafa Gomes, finalista da primeira temporada do programa, tornando o sonho de participar do programa algo mais próximo.

Em entrevista para o jornal *Folha de São Paulo*⁵, em 2021, o músico e jurado do programa, Carlinhos Brown afirma que “as crianças estão chegando à competição cada vez mais seguras e confiantes” e, segundo o músico, isso é resultado de uma melhor preparação antes mesmo do ingresso no programa, pois uma boa parte delas já faz aulas de canto e sessões de fonoaudiologia. Isso mostra que muitas crianças do país, inspiradas pelo programa, estão buscando aulas para aprimorar suas performances vocais. Essa informação nos traz o questionamento sobre o encaminhamento pedagógico que vem sendo construído a partir dessa nova demanda por aulas de canto.

⁵ Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2021/06/carlinhos-brown-diz-que-criancas-do-novo-voice-kids-estao-mais-preparadas.shtml>

Algumas questões emergem em relação ao desenvolvimento da performance vocal de crianças, que é um trabalho bastante delicado, por se tratar de um aparelho fonador ainda em formação, exigindo conhecimentos do docente acerca dos cuidados necessários para que essa voz se desenvolva de forma saudável, além de questões sobre o desenvolvimento musical da criança, que deve se dar da maneira mais rica possível.

Nem os conteúdos e procedimentos metodológicos trabalhados com grupos corais infantis, nem os trabalhados em aulas de canto para adultos, podem ser diretamente aplicados em aulas individuais de canto para crianças. É necessário que seja feita uma adaptação bastante cuidadosa, ou que novos materiais sejam criados, pois ainda há pouco material pedagógico e pesquisas acadêmicas voltadas especificamente para o ensino individual de canto para crianças.

Mesmo com o grande sucesso do programa *The Voice Kids Brasil*, o objetivo das crianças e suas famílias quando buscam as aulas individuais de canto dificilmente está direcionado para uma atuação profissional, mas sim pelo desejo de um desenvolvimento vocal-musical pleno e prazeroso. Segundo Keith Swanwick:

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (SWANWICK, 2003, p. 72).

Com o aumento da busca por aulas individuais de canto para crianças, muitos professores começaram a trabalhar com este novo público, sem ter tido uma preparação prévia específica. A tradição das aulas para aperfeiçoamento vocal vem da música erudita, que é, de modo geral, focada na técnica. Mas esse modelo não se aplica às crianças, nem tecnicamente e nem pedagogicamente. Não há uma formação específica para se trabalhar com vozes infantis e os professores devem ter cuidado para não reproduzir fórmulas prontas de ensino, pois estas, quando não acolhem as particularidades de cada indivíduo, podem resultar em frustração e um desinteresse por continuar se desenvolvendo musicalmente.

Uma aula focada somente na técnica vocal e na execução do repertório pode limitar o aprendizado e desenvolvimento musical das crianças, impedindo-as de terem uma formação musical mais completa, criativa, com atividades variadas e que promovam a autonomia desse indivíduo musical. Marisa Fonterrada (2008, p. 103) aponta que “Torna-se cada vez mais evidente que os antigos métodos de ensino já não podem cumprir integralmente sua função, tendo que se adaptar à nova realidade”, e Magda Sarat (2008, p. 93) reforça que: “Muito mais

do que ser apenas um período definido biologicamente como parte do início da vida, a infância é uma construção cultural, social e histórica, definida em cada período histórico a partir de diferentes representações”. Assim, é importante que as crianças tenham uma vivência voltada para a construção de indivíduos musicais e não somente músicos *performers*.

O trabalho do professor de canto pode ser bastante solitário, se não houver uma interação com outros profissionais, uma vez que a troca de experiências com os pares possibilita a construção de novas perspectivas de ensino. Com isso cada professor tem o trabalho de criar as próprias estratégias, que, se não forem divulgadas ou compartilhadas, ficam restritas ao público das suas aulas.

Outra questão que emerge a partir dessa nova demanda por aulas individuais de canto para crianças é em relação à idealização de um modelo vocal muito distante da realidade das crianças brasileiras, como descrevo a seguir:

Um dos principais desafios que encontro ao dar aulas de canto para crianças que desejam participar do *The Voice Kids*, é que muitas delas chegam nas primeiras aulas com um modelo vocal já estabelecido, e uma ideia limitada do que seria ‘cantar bem’. O estilo escolhido pelas crianças muitas vezes é construído a partir de referências adultas e norte americanas, que não condizem com a voz de uma criança brasileira. (MEYER, 2021, p. 06).

Além de questões técnicas e metodológicas que professores precisam desenvolver para se trabalhar com vozes de crianças, existem também as questões em relação às expectativas criadas em relação ao canto. Como atender a estas expectativas sem descaracterizar a voz infantil? Ou como apresentar diferentes possibilidades sem frustrar essas expectativas? E, principalmente como se dá o desenvolvimento do canto popular brasileiro com as vozes dessas crianças?

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo compreender de que maneira professores estão direcionando pedagogicamente ensino individual de canto para crianças. Para isso foram ouvidas as narrativas de professores de canto que estão atuando com aulas individuais para crianças, traçando um paralelo entre os diálogos emergentes destas falas, a fim de constatar quais atividades são contempladas, o ponto de vista em relação ao trabalho com vozes infantis, os principais conceitos técnicos e musicais que são desenvolvidos, os principais desafios, as expectativas das crianças e das famílias, infraestrutura necessária, rotina, como se dá a avaliação dos alunos, bem como a formação e referências musicais destes profissionais.

A questão de pesquisa se concentra em investigar se essas práticas pedagógicas contemplam atividades que tragam para o universo infantil experiências que contribuam para a formação deste indivíduo musical de forma ampla, respeitando as particularidades das vozes das crianças brasileiras, e proporcionando vivências diversificadas. “Os educadores musicais devem ter, por conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música” (SWANWICK, 2003, p. 46).

Para tanto, professores de canto que desenvolvem um trabalho em aulas individuais com crianças foram convidados a participar voluntariamente dessa pesquisa. O número de participantes previstos era entre dois e quatro. A metodologia foi fundamentada em estudo multicase e a coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista (apêndice, p. 30), dividida em quatro blocos de perguntas, que aborda um panorama de questões relacionadas aos anseios dos professores, dos alunos e das famílias, além de possíveis caminhos metodológicos e dificuldades encontradas por esses professores.

O terceiro capítulo desse trabalho apresenta uma revisão da literatura com autores que falam sobre o ensino individual de canto, práticas corais com crianças, a importância da voz na educação musical, o desenvolvimento vocal infantil, e o repertório.

O quarto capítulo descreve a metodologia empregada. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, considerando as particularidades de cada indivíduo na pesquisa. A organização, sistematização dos dados foi feita a partir de técnicas de análise de conteúdo desenvolvidas por Laurence Bardin.

O quinto capítulo traz as narrativas dos professores em relação às aulas individuais de canto para crianças, organizado, de acordo com a fala dos entrevistados nos seguintes temas: Demanda antes da decisão; Expectativas; Made in *Brazil*; Bagagem musical que as crianças trazem; “Eu não sei se vai ter um dia que eu vou ter maturidade pra não fazer uma brincadeira numa aula”; “Eu tenho uma aversão a métodos musicais”; A escolha das músicas; Sobre as alegrias; Afinação não é um problema; e “Se eu tivesse filho, eu jamais mandaria para o *The Voice*”; e um resumo dos resultados obtidos.

No apêndice, estão o roteiro das entrevistas e o Termo de Consentimento Livre esclarecido. As questões da entrevista elaboradas em quatro blocos, com questões sobre o professor (formação, referências, influências e vivências musicais), sobre a criança (o que busca, expectativa das famílias, aprendizagem, referências), sobre os métodos e recursos utilizados (concepções pedagógico-musicais, objetivos, conteúdos, estudo em casa, materiais utilizados e critérios de avaliação) e sobre a influência do programa *The Voice Kids Brasil* nas

aulas. Essas questões trazem perspectivas diversificadas acerca das práticas pedagógicas utilizadas, a fim de compreender como estão sendo trabalhadas as aulas de canto para crianças e abrir a possibilidade de traçar novos caminhos consistentes com um ensino contemporâneo de música e do canto de forma sadia, através atividades diversificadas, proporcionando uma vivência musical ampla e respeitando as particularidades de cada indivíduo.

3. O ensino de canto na literatura especializada

Materiais voltados para o canto coletivo das crianças são bastante presentes na literatura, tendo autores de destaque como Elvira Drumond e Thelma Chann. Já o ensino individual de canto para crianças é uma área em crescimento, com diferentes pesquisas sendo desenvolvidas recentemente. Durante o processo de elaboração deste trabalho, alguns materiais foram publicados, como por exemplo, os livros *Passaredo*, organizado por Marisa Fonterrada (2021) e *O ensino de canto para crianças e adolescentes*, organizado por Vivianne Aparecida Lopes (2022), que serão abordados mais a diante.

Verônica Kimura fala em sua pesquisa sobre uma primeira geração de professores de canto popular.

(...) o fato de tratar-se de uma primeira geração de professores de canto popular. Entende-se que esta primeira geração, independentemente da idade, não recebeu uma formação específica em canto popular e que as atividades musicais e didáticas destes profissionais tiveram que obrigatoriamente, passar por adaptações (KIMURA, 2015, p. 45).

É possível traçar um paralelo com os argumentos da autora e falar também em uma primeira geração de professores de canto individual para crianças, que, por não receber uma formação específica, precisaram adaptar outros materiais.

O ensino de técnica vocal teve sua origem na tradição do canto lírico. Segundo Costa e Zanini, os *castrati* foram os primeiros professores de canto dos quais se tem registro. “Foram eles os pioneiros responsáveis pelas primeiras tentativas de sistematização de uma didática vocal. Sua didática se baseava em um conhecimento técnico vindo da sua experiência como cantores” (COSTA, ZANINI, 2016, p.121). Souza (2022) confirma que este ensino era baseado no empirismo do professor que, durante a idade média, adotava uma posição de mestre, sendo responsável também por ensinar sobre teoria musical, história e performance (SOUZA, 2022, p. 6-7). Segundo a Pesquisadora Adriana Piccolo, o ensino de canto popular possui influência da tradição do canto lírico: “Todos os professores entrevistados disseram ter aprendido a técnica da escola lírica de canto e, intuitivamente, adaptam essa técnica para ensinar o canto popular” (PICCOLO, 2005, p.409).

Em sua pesquisa sobre obras para o ensino de canto lírico, Yohan Souza faz um levantamento sobre os materiais pedagógicos mais utilizados por professores de canto. A obra mais citada pelos professores entrevistados foi o *Trattato completo dell'arte del canto*, de Manuel Garcia, do ano de 1842. Um ponto importante de ser destacado é o fato de que a obra

mais mencionada tenha sido publicada 180 anos antes do trabalho de Souza. A pesquisa também apontou uma grande presença de materiais de fisiologia vocal mencionados pelos professores:

(...) dos cento e cinquenta e quatro materiais, cento e vinte e quatro eram da área de “pedagogia, fisiologia e ciência vocal”, representando, assim, áreas de destaque não só para essa pesquisa, mas também para perceber que esse tema está fortemente presente nos modos atuais de ensino do canto, visto que todos os professores referenciaram materiais dessa categoria (SOUZA, 2022, p. 54).

Dentre as outras obras mais citadas pelos professores na pesquisa de Souza, está o livro *Músculos intrínsecos da laringe e dinâmica vocal* (2014), da fonoaudióloga Silvia Pinho. O livro apresenta informações técnicas com ilustrações para uma clareza do que está sendo explicado, e também muitos exemplos de exercícios, tornando o material bastante prático para os professores. Mas este é um material de fonoaudiologia, não de música. Ainda que o conhecimento sobre a ciência da voz seja de incontestável importância para o canto, ele não deve estar à cima do fazer musical.

A mesma autora, Silvia Pinho, possui um livro publicado em parceria com outros dois profissionais da voz: o *Manual de saúde vocal infantil* (2004). Neste material, são apresentados aspectos sobre a fisiologia da voz infantil, com imagens ilustrativas, e também orientações para a manutenção de uma boa saúde vocal, com a intenção de prevenir possíveis distúrbios decorrentes de um mau uso do aparelho fonador. Essa prevenção é importante não apenas para o bom desempenho vocal da criança durante a infância, mas também quando chegar à idade adulta. “Quando aprendemos a decifrar a conduta vocal de um indivíduo adulto e a associamos à sua história de vida, compreendemos melhor importância de prevenir condições deficientes ou pouco eficazes de comunicação profissional e/ou social” (PINHO, 2004, n.p.).

Mesmo a fisiologia vocal sendo um conhecimento essencial para professores de canto, é estranho falar em canto sem falar em música. Como complementa Souza:

Sem dúvida, um ponto fundamental do canto é a técnica. Mas a técnica apenas pela técnica pode tornar a interpretação muito fria. Essa deve ser um meio para se atingir algum ideal expressivo. O cantor estuda técnica para realizar com maestria e o maior cuidado possível qualquer ideal interpretativo ou expressivo que busca dentro do seu estilo de canto. Através da comunicação de sentimentos, ou seja, como se interpreta uma música, o cantor visa atingir o seu maior objetivo: transmitir sentimentos e/ou situações aos ouvintes através da música/voz (SOUZA, 2022 p. 56).

Outro material de importante relevância para o campo da ciência vocal é o livro *Ciência da Voz* (2018), de Johan Sundberg. Neste livro, a voz infantil é apresentada dentro do capítulo sobre diversidade na voz. O autor aponta para questões fisiológicas da criança como o comprimento da prega vocal, o consumo de ar e a pressão subglótica e a frequência dos formantes que na criança é mais alta devido ao tamanho do trato vocal. Mais uma vez, se trata de um conhecimento fundamental para profissionais que trabalham com vozes infantis, porém é necessária a busca de utilização também de materiais musicais.

Incomodada com o fato de Sundberg (2018) colocar a voz de criança dentro do capítulo sobre diversidade na voz, realizei uma busca rápida do significado diversidade (Oxford Languages),⁶ e encontrei: “1. qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade. 2. conjunto variado; multiplicidade”. Em seguida busquei os sinônimos para diversidade (Oxford Languages),⁷ encontrando: contradição, divergência, discordância, incompatibilidade, inconformidade, incongruência, oposição, polarização, desinteligência, alteração, diferença. Parece-me muito estranho que a voz de criança seja tratada como algo tão distante dentro da ciência da voz, uma vez que, como bem coloca o autor Antoine Saint Exupery: “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças”⁸.

Dentre os materiais mais recentes, temos o livro *O ensino de canto para crianças e adolescentes* (2021), organizado pela pesquisadora Viviane Aparecida Lopes reúne artigos de diversos autores, trazendo reflexões informações teóricas e exercícios. Os artigos apresentam informações relevantes sobre o ensino de canto para crianças e adolescentes, canto na musicalização e na educação básica, e canto coral. Lopes enfatiza a importância de não se trabalhar com vozes infantis da mesma maneira que se trabalha com adultos:

“(…) contribuir para os profissionais que atuam na área e para se pensar o desenvolvimento de práticas vocais mais balizadas cientificamente e que tenham em conta o que a criança e os adolescentes, naquele momento, podem fazer; sem replicar modelos realizados com adultos; sem adultização vocal. É importante que a criança e o adolescente estudem canto respeitando o processo e o tempo para o desenvolvimento das suas vozes” (LOPES, 2021, p. 10).

Sobre a importância da utilização da voz na educação musical, um dos materiais mais recentes foi organizado por Marisa Fonterrada, Samuel Pontes e Paula Molinari (2021), no livro *Passaredo – os voos da voz na educação musical*, que reúne, principalmente, artigos

⁶ <http://languages.oup.com/google-dictionary-pt>

⁷ <http://languages.oup.com/google-dictionary-pt>

⁸ Do livro *O Pequeno Príncipe*.

que foram apresentados durante a VII Semana de Educação Musical, organizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação Musical, da Unesp.

A reunião desse material tem o propósito de contribuir para a valorização do canto em todas as idades e incentivar educadores musicais – sejam ou não cantores ou regentes corais – que se descubram pássaros canoros, capazes de levar seus passarinhos a experimentar as possibilidades da própria voz, em prol de seu desenvolvimento humano, artístico, de crescimento pessoal, de apuro da sensibilidade e, também, de sua relação com outras pessoas, conscientes de que viver e cantar em comunidade é mais rico do que viver e cantar só. (FONTERRADA, 2021, p. 4)

Em 2021, apresentei no XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música um artigo sobre a influência do programa The Voice Kids Brasil na demanda por aulas de canto para criança. Neste trabalho faço uma relação entre a literatura e a minha atuação como professora de canto, apontando algumas consequências da influência do programa no desejo e na maneira de cantar das crianças, e descrevo três situações que costumo presenciar:

Uma das situações é aquela na qual o aluno inicia as aulas regulares, semanais, com o intuito de participar do programa quando as inscrições já estão abertas. Neste caso é comum que o aluno interrompa as aulas logo após se inscrever. Outra situação é aquela na qual a criança já foi selecionada para fazer a primeira audição para o programa e deseja se preparar. Estes alunos já iniciam com uma quantidade maior de aulas (duas ou três vezes na semana), para estarem bem seguros durante a seleção. Logo após a audição, costumam tirar “férias” das aulas de canto para descansar, mas retornam em seguida, dando continuidade às aulas (agora semanais) (MEYER, 2021, p. 4-5).

Em 2023, pouco antes de finalizar a presente pesquisa, eu mesma publiquei o livro *Voz de criança: Técnica vocal para pequenos e grandinhos* (Tupi, 2023), no qual falo brevemente sobre o funcionamento do aparelho fonador, cuidados com a voz, planejamento e repertório e trago exercícios desenvolvidos a partir da minha experiência dando aulas de canto para criança e, em sua maioria, inspirados em canções da cultura popular brasileira. Os exercícios também são acompanhados de informações sobre música, curiosidades e indicação de repertório para ouvir. O material tem uma abordagem bem prática e foi construído a partir do que eu sentia falta na literatura sobre voz de criança.

A seguir, serão apresentadas publicações sobre desenvolvimento vocal infantil, voz na educação musical, pedagogia vocal, canto coral infantil e repertório.

3.1 O desenvolvimento vocal infantil

Pesquisas que serão apresentadas a seguir abordam a temática do desenvolvimento vocal das crianças, trazendo informações sobre fisiologia vocal, mas, diferente do livro de Johan Sundberg, com o foco na criança que está se desenvolvendo como um todo.

A autora Maria Bethânia Parissi (2004), partir de uma pesquisa bibliográfica, descreve em seu artigo a trajetória do canto espontâneo da criança que até, aproximadamente, seis anos de idade segue “um curso evolutivo previsível, análogo ao desenvolvimento cognitivo e musical da criança”. (PARIZI, 2004, p. 39). Segundo a autora, após esta fase, a intervenção de um educador musical torna-se fundamental, possibilitando que a criança continue se desenvolvendo musicalmente.

O artigo das pesquisadoras Teresa Mateiro e Marisleusa Egg investiga a utilização do canto nas aulas de música do ensino regular. Neste contexto, a voz é utilizada como um meio para a compreensão de outros conteúdos musicais. “O canto foi utilizado nas aulas de música como um recurso pedagógico para a aprendizagem das melodias a serem tocadas na flauta doce e, em alguns momentos, para a aprendizagem de elementos musicais básicos” (MATEIRO; EGG, 2013, p. 204). As autoras destacam a necessidade de um preparo do professor para trabalhar com as vozes das crianças. Com a pesquisa, “(...) constatou-se que investir na formação continuada dos professores acerca deste assunto é de grande importância, expandindo os horizontes sobre o uso da voz e as implicações destes modelos quanto ao desenvolvimento vocal dos alunos do ensino fundamental” (MATEIRO; EGG, 2013, p. 204). A partir da observação das aulas de uma turma de sexto ano, notou-se um desconforto tanto da professora quanto dos alunos ao cantar em determinadas tonalidades:

(...) enquanto os alunos tocavam a flauta, a professora cantava a melodia. Interpretamos esse ‘cantar junto’ como uma forma de auxiliar os alunos a não se perderem na execução melódica e rítmica das canções. Entretanto, a professora, frequentemente, cantava uma oitava abaixo por não se sentir confortável com a tonalidade original proposta no material didático que, geralmente, encontra-se entre o Sol 3 e o Ré 4. Essa prática de transposição revelou que a tonalidade adotada pela professora dificultou a execução por parte dos alunos, pois estava em uma região muito grave, não adequada à tessitura do grupo. Na terceira aula, observou-se outro exemplo: os alunos não alcançavam algumas notas ao cantarem (por exemplo, Lá 3), apesar de ser uma região confortável para a voz infantil e, conseqüentemente, cantavam gritando. Em ambos os momentos, nos remetemos ao debate sobre a importância de o professor conhecer os princípios acerca da formação da voz infantil. (MATEIRO; EGG, 2013, p. 211).

Bruno B. Roberty (2016) desenvolveu uma pesquisa para medir a extensão vocal mais utilizada por crianças entre oito e onze anos. A pesquisa foi realizada com 31 crianças do

terceiro e quarto ano do ensino fundamental e encontrou-se que, assim como em pesquisas similares de outras nacionalidades, “uma extensão vocal confortável situada entre o láb2 e o fá3. A média da nota pessoal ficou entre o si2 e o dó3, enquanto a nota inicial situou-se entre o dó3 e o ré3” (ROBERTY, 2016, p. 8).

Judith Iwamoto (2009) realizou uma pesquisa-ação investigando a desafinação infantil em crianças que não conseguiam cantar de maneira satisfatória. Após serem investigadas as causas do problema, foram tomadas novas medidas pedagógicas que culminaram na elaboração de um programa de atividades vocais, obtendo resultados satisfatórios “(...) revelando a possibilidade de melhorar o problema da desafinação em alunos da escola básica, mediante um atendimento individual e ênfase na prática do canto coletivo desde os primeiros anos escolares” (IWAMOTO, 2009, p.6).

Ainda sobre afinação, a partir de pesquisas na área da cognição musical e da neuropsicologia, Silvia Sobreira (2016) publicou um artigo visando contribuir para a compreensão do fenômeno da desafinação vocal. Além da análise do significado do termo *desafinado*, e das diferentes denominações utilizadas para descrever o problema, são apresentadas reflexões sobre o impacto negativo que é causado na vida de uma pessoa apontada como desafinada. A autora desenvolve o tema analisando a relação entre desafinação e musicalidade, e da equivalência da desafinação com o termo médico *amusia*⁹.

3.2 Pedagogia vocal

O ensino do canto popular é uma área em desenvolvimento, como aponta Clara Sandroni (2017). Em sua tese de doutorado, Sandroni investigou o ensino do canto popular em dez universidades públicas, além de professores autônomos, grupos de pesquisa, escola de ensino básico, etc. Destacou-se o perfil artístico dos professores e a preferência pela música popular brasileira no material didático, apontando o ensino de canto popular como uma área em crescimento e um subcampo emergente dentro do campo da música popular brasileira. A autora menciona uma série de acontecimentos que contribuíram para a demanda por professores de canto popular:

(...) a mudança do paradigma vocal com a bossa nova; os novos gestos vocais do cantor de rock, soul e seus derivados; a renovação coral do final dos anos 1970 no sudeste brasileiro; o acirramento da concorrência profissional e o surgimento do

⁹ Segundo Sobreira (2016), o termo pode ser descrito como a incapacidade de se ouvir música.

mercado do teatro musical perpassam um período de tempo relativo aos últimos 59 anos de nossa história (de 1958 a 2017), e nos ajudam a refletir sobre o porquê do surgimento do professor de canto popular e sobre a demanda atual por esse ensino, além de contribuírem para a compreensão do processo de desenvolvimento de uma área de trabalho de ensino de canto popular no Brasil (SANDRONI, 2017, p. 76).

Por se tratar de um instrumento “invisível”, um desafio comum entre professores de diversos estilos é o de como explicar o funcionamento do aparelho fonador, questões técnicas e interpretativas de forma que o aluno consiga compreender e executar o que está sendo solicitado.

É provável que isso ocorra como uma tentativa de conferir concretude ao canto, pelo fato de a maior parte das estruturas físicas envolvidas no funcionamento do instrumento vocal não serem acessíveis ao sentido da visão, pela individualidade de sensações e sentimentos que a voz pode causar em quem a produz e em quem a escuta e até mesmo pelo som ser, por definição, um fenômeno impalpável (SOUSA, 2013, p. 03).

A tese de Joana Mariz (Sousa, 2013) apresentou um estudo de caso, investigando a terminologia utilizada em aulas de técnica vocal atuantes no eixo Rio-São Paulo, por professores de diferentes estilos (erudito, popular brasileiro e comercial contemporâneo norte-americano), relacionando os dados colhidos com a literatura pedagógica vocal. Os dados mostraram que professores de um mesmo estilo não necessariamente utilizavam a mesma terminologia, mas boa parte dos termos empregados puderam ser relacionados com a literatura pedagógica e científica sobre voz.

Este trabalho aproximou do campo teórico a prática do professor de canto, dando voz às suas inquietações e questionamentos, e problematizando a questão da escolha de termos utilizados no ensino de canto no Brasil frente aos avanços dos estudos científicos da voz cantada, às demandas dos diferentes nichos do mercado musical e às questões relativas à integração entre técnica vocal e expressão musical (SOUSA, 2013, p. 07).

Além dos desafios em relação às terminologias utilizadas por professores, o ensino do canto também envolve conhecimentos de diferentes áreas. “Podemos perceber a quantidade de estudos que analisam a temática sob diferentes prismas, sendo que todos contribuem de forma significativa para a ampliação do conhecimento sobre a voz humana, seja ela cantada ou falada” (MOURA, 2017, p. 14). Wanderson Moura (2017) realizou uma pesquisa de mestrado discutindo a complexidade inerente a voz cantada, sob a ótica da transdisciplinaridade, e da Teoria da Complexidade, constatando a necessidade de uma

ressignificação das práticas docentes, a partir da qual o professor deve se propor a adotar uma postura que perpassa por uma atitude transdisciplinar em sua prática.

(...) a perspectiva transcomplexa pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem do canto por considerar a existência de diversos níveis de realidade e por ser capaz de reconciliar os pares binários mutuamente exclusivos através da concepção de um terceiro termo incluído, onde o aluno é visto como um ser autopoietico, e os opostos são tidos como complementares. Tudo isso acontece graças a uma visão, sistêmica e dialógica do processo de aprender e ensinar a cantar. Contudo, tais contribuições somente serão possíveis se, antes de tudo, os professores de canto se propuserem a adotar uma atitude transdisciplinar ao ensinarem seus alunos (MOURA, 2017, p. 103).

Costa e Zanini (2016) também apontam para a complexidade no ensino do canto. A partir de uma revisão bibliográfica, identificando as contribuições da Teoria da Complexidade no processo de aprendizado do canto, com o intuito de estabelecer uma reflexão acerca das práticas pedagógicas dos professores.

Tendo em vista a complexidade inerente ao termo voz, as narrativas evidenciaram a necessidade de uma mudança de percepção de uma reforma pragmática, saindo de um modo de pensar cartesiano e indo em direção a um pensamento da complexidade. Tal reforma de pensamento, por estar diretamente relacionada a nossa aptidão de organizar o conhecimento, pode propiciar aos referidos professores melhor compreensão do fenômeno *cantar*. (COSTA; ZANINI, 2016, p. 116).

Tanto Moura quanto Costa e Zanini apontam para a necessidade de uma mudança nas práticas de professores de canto, que leve em consideração a complexidade do ato de cantar.

Em paralelo às tradições do ensino de canto e às novas abordagens está a crescente demanda por aulas online e conteúdos disponíveis na internet, principalmente após o período de isolamento social, por causa da Covid-19. Observando o cenário da Educação Musical Brasileira, que está cada vez mais presente no ambiente online, o pesquisador Gutemberg Marques (2021) trouxe em sua dissertação do mestrado uma discussão sobre os fenômenos de ensino e aprendizagem musical que se dão nas mídias sociais e, principalmente, o ensino de canto pelo *YouTube*.

Embora a cristalização de conteúdos pedagógicos publicados em mídias sociais possa ser vista como uma simples transmissão de informação, o *YouTube* permite a re(construção) do conhecimento através das interações sociais existentes na plataforma. Foi possível compreender que as concepções, interações e as práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais desenvolvidas em um canal no *YouTube* apresentam e possibilitam: estruturas pedagógicas lineares em seu planejamento e disposição, ou não-lineares por opção e condução do próprio aprendiz; potencial de interação todos-todos, seja através dos comentários e

respostas dos mesmos na própria plataforma, ou ainda em demais ambientes online que congreguem aqueles interessados; e características que potencializam múltiplas formas de aprendizado através da manipulação dos vídeos, pausando, repetindo, avançando, retrocedendo ou ainda fazendo uso de legendas, entre tantas possibilidades e aspectos. Assim, percebe-se o potencial do *YouTube* para o desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais na concepção da educação online, conduzindo-nos a reflexões e proposições de uma Educação Musical atenta ao contexto contemporâneo e suas especificidades.

Já sobre o ensino de canto para crianças e adolescentes, Gabriela Carnasale (1995) realizou uma pesquisa bibliográfica tendo como objetivo contribuir para a solução de problemas que se referem a este contexto. O trabalho culminou em um texto que visa auxiliar regentes e professores de canto na compreensão do funcionamento do aparelho fonador, e na orientação do desenvolvimento sadio e expressivo da voz. Este material apresenta poucos exemplos musicais, mas uma grande quantidade de exercícios e informações importantes para se trabalhar com vozes de crianças e adolescentes.

3.3 A formação do indivíduo musical a partir do canto coral

Pesquisas sobre canto coral infantil vêm apontando para uma formação mais plural do indivíduo musical, a partir de contribuições de diferentes áreas. Rafael Meurer (2018) realizou uma pesquisa discutindo a ideia de corpo no contexto de canto coral universitário, com o grupo *Corolário*, com análise de bibliografia envolvendo livros de diferentes áreas – Educação, Teatro e Filosofia. Já com aspectos musicais, questões de ordem fisiológica, psicológica e socioemocionais, a pesquisa de Neide Pimenta (2021) apresenta e discute particularidades da prática de canto coral com jovens adolescentes a partir de referências de educação musical, canto coral e psicologia.

A pesquisa de Klesia Andrade (2015) investiga os processos de ensino e aprendizagem de música relacionados à prática de canto coral infantil, com o objetivo de compreender as concepções, os conteúdos e as metodologias de ensino e de aprendizagem que caracterizam a formação musical no Projeto no Projeto “Educação Musical Através do Canto Coral – um canto em cada canto” (Projeto UCCC), na cidade de Londrina-PR. Os resultados obtidos evidenciaram uma proposta voltada para a formação humana e a ampliação do universo musical e cultural dos participantes.

Mesmo não sendo generalizáveis, os resultados da pesquisa contribuem no desvelamento dos processos de ensino e aprendizagem da música, favorecendo importantes discussões sobre como este ensino se estabelece mediante a

compreensão cultural e dos significados relativos a prática musical de um determinado grupo (ANDRADE, 2015, p. 8).

Já a pesquisa de Ederson Góes (2017) aborda a aprendizagem musical no canto coral infantil, a partir de processos criativos utilizando a movimentação corporal como recurso pedagógico. Segundo Góes “o uso do corpo pode ser um instrumento facilitador no processo da elaboração pessoal do aluno à compreensão dos conteúdos, favorecendo o resultado musical a um produto mais satisfatório” (GÓES, 2017, p. 20).

O autor ainda destaca a necessidade de múltiplas habilidades para se trabalhar com coro de crianças:

A profissão de regente de coro infantil é uma tarefa de permanente exigência. Sua compreensão como profissional deve envolver a concepção de um músico capaz de abordar uma ampla gama de linguagens que possibilite a execução do repertório ao qual se propõe. Necessita adquirir capacidade de análise musical, interpretação e técnica de regência, além da formação pedagógica vocal e coral à luz de desenvolver o repertório coral com crianças e jovens, na intenção de mediar o desenvolvimento musical do grupo e dos integrantes do coro (GOES, 2017, p. 19).

Já Julliana Melleiro Rheinbold (2018) compartilhou propostas de preparo vocal para coros infantis. Foram apresentados propostas pedagógicas e exercícios. Rheinbold menciona diferentes elementos que constroem a prática coral:

(...) podemos afirmar que ela consiste na somatória de quatro aspectos: a atividade do canto coletivo, a performance artística, a educação musical e a integração social. O canto coletivo acontece através da prática e de seu aperfeiçoamento no cantar em grupo, considerando-se aspectos da pedagogia, fisiologia, higiene e saúde vocal (RHEIBOLD, 2018, p. 20).

A autora ainda destaca a importância da socialização nos grupos corais que “ocorre na construção de valores (respeito, tolerância, cidadania, afetividade, responsabilidade, etc.) e na formação de plateias, com a ampliação das vivências culturais e do senso crítico, tanto dos cantores, quanto do público que prestigia o coro” (RHEIBOLD, 2018, p. 20). Leila Dias (2012) também enfatiza a importância das interações sociais na prática coral e seus desdobramentos psicossociais nas relações entre os participantes, e destaca que “as demandas de ordem social e psíquica estão, cada vez mais, ganhando destaque dentre as razões pelas quais as pessoas procuram a prática musical, sobretudo a coletiva” (DIAS, 2012, p. 132).

As pesquisas sobre canto coral contribuem para o ensino individual de canto principalmente pela abordagem sócio-afetiva, necessária na formação do indivíduo musical.

3.4 Repertório

O principal elemento que caracteriza o ensino do canto popular é a escolha do repertório. Pesquisas na área da Educação Musical mostram questões em relação à recepção das músicas escolhidas para as aulas, além de questões sociais em relação a esse repertório. Outro ponto bastante relevante é a escolha de músicas que sejam adequadas para a fase de desenvolvimento vocal da criança ou adolescente. A partir de teorias contemporâneas sobre o adolescente e o ensino do canto, a pesquisa de Rita de Cássia Mendonça (2011) traz repertórios e exercícios de técnica vocal adequados para adolescentes na fase de mudança vocal, e aponta para os benefícios do canto nesta fase:

(...) há um consenso entre os pesquisadores na defesa da importância de os adolescentes não só fazerem aulas individuais de canto, cantarem individualmente e ou em coros, como na defesa de que a manutenção do adolescente cantando durante esta fase pode trazer muitos benefícios de ordem técnica e vocal, assim como emocional e musical (MENDONÇA, 2011, p. 08).

Sobre o repertório, Mendonça menciona a importância de se utilizar, num primeiro momento, canções que façam parte da cultura do estudante:

Sendo assim, para o primeiro ano do curso de canto, a proposta de repertório neste estudo é aliar às músicas sugeridas pelo professor, algumas de escolha do próprio estudante. Assim, através do afloramento e aprimoramento do universo do adolescente pode-se chegar ao conhecimento e aceitação de outros universos, muitas vezes distantes do seu (MENDONÇA, 2011, p. 61).

Essa questão sobre qual repertório deve ser adotado nas aulas de música é recorrente. Um debate sobre este tema no 23º Congresso da Abem, em 2017, levou o pesquisador Luciano Camargo (2018) a escrever um artigo analisando as implicações da música midiática na sociedade e suas consequências nas interações educacionais. Camargo (2018) destaca um ponto fundamental quando se trata da formação musical, que é a necessidade de um repertório que apresente diferentes nuances musicais, para que o aluno possa identificá-las e compreendê-las, e essas nuances não são encontradas facilmente na música midiática¹⁰:

Não é necessário realizar pesquisas aprofundadas para observar que a regra geral das músicas que são tocadas nas rádios ou nos programas de televisão é: andamento

¹⁰ Segundo Camargo (2018), o termo se refere não somente ao veículo de transmissão e difusão da obra musical, mas também à natureza da obra, que é concebida "concebida para ser difundida por tal meio" (CAMARGO, 2018, p.61).

constante, instrumentação restrita e invariável, dinâmica constante, harmonia e melodia repetitiva e banal, sem qualquer desenvolvimento. Adorno identificava este fenômeno quando advertiu que “[o rádio] torna todos os ouvintes iguais” (CAMARGO, 2018, p. 70).

O artigo publicado por Roni Oliveira e Regina Dos Santos sobre a preferência musical de jovens instrumentistas aponta para como o estudo do instrumento contribuiu para a ampliação das preferências musicais dos alunos “Além disso, o repertório estudado pôde contribuir para refinar as exigências pessoais sobre o quê e porquê escolher em termos musicais, assim como intensificar a perspectiva de posicionamento crítico musical perante as músicas de seu entorno sociocultural” (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 81). Mônica Duarte (2011) confirma essa contribuição do repertório das aulas em seu artigo no qual apresenta a análise retórica do resultado de entrevistas aplicadas a 20 professores de música do município do Rio de Janeiro, chegando à representação social de “música de qualidade” construída pelos entrevistados. Os professores argumentaram que todo repertório trabalhado em sala de aula, seria absorvido pelos alunos, que transformariam essas músicas em seu próprio repertório.

A ideia de “música de qualidade” ou “boa música” também trazem uma discussão mais profunda sobre a origem da ideia de uma música ser mais relevante do que outra. Viviane Sarmiento e Marcos Neira (2017) analisaram matérias sobre educação musical veiculadas na revista Nova Escola nas edições que circularam entre 2006 e 2012.

Os resultados indicam que as matérias veiculadas pela revista não contemplam a diversidade do alunado brasileiro e não estão comprometidas com a valorização das culturas tradicionalmente silenciadas no currículo, pelo contrário, reforçam a identidade cultural dominante (SARMENTO, NEIRA, 2017, p. 33).

Ángel Garrido, João Junior e Oswaldo Quiles (2014) realizaram uma pesquisa para conhecer as preferências musicais de 966 estudantes do ensino médio na cidade de Vitória-ES, verificando a influência da classe social nessas escolhas.

Os resultados mostraram que 1) ouvintes provenientes de regiões com maior poder aquisitivo são mais ecléticos; 2) a religião pode ser um fator de influência sobre a escolha musical; 3) estilos vinculados aos meios de comunicação massivos possuem maior representatividade nas preferências dos participantes (QUILES; GARRIDO; JUNIOR, 2014, p. 211).

O gosto musical dos estudantes é um ponto importante de ser observado, assim como suas consequências para o ensino de canto popular.

4. Metodologia

A presente pesquisa funda-se em uma abordagem qualitativa, que “remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, apud SOUZA; SANTOS, 2020, p. 1399), tendo como objetivo descrever, compreender e interpretar as práticas docentes de professores de canto que atuam com aulas individuais de canto para crianças.

A pesquisa qualitativa, segundo Nascimento:

Considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa. O processo é descritivo, indutivo, de observação que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos. Permite generalizações de forma moderada, tendo em vista que parte de casos particulares (NASCIMENTO, 2016, p. 3).

A metodologia adotada foi o estudo de caso, por ter um caráter explanatório. Segundo Schramm (1971, apud YIN, 2001, p. 31), esta metodologia “tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”. Em um estudo de caso, o foco da pesquisa está sobre um acontecimento contemporâneo (YIN, 2001, p. 24), no presente trabalho, as aulas individuais de canto para crianças, que tiveram um aumento significativo na demanda após a estreia do programa *The Voice Kids Brasil*, da Rede Globo, em 2016.

O interesse da pesquisa é de selecionar, para as entrevistas, professores com formações e vivências diferentes, não com o intuito de realizar uma pesquisa comparativa, mas de somar as experiências, tentando encontrar uma maior diversidade de abordagens. Segundo Robert Yin (2001), em um estudo com casos múltiplos, ou um estudo multicase, "Cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de modo a que ou preveja resultados semelhantes (uma replicação literal) ou produza resultados contrastantes mas por razões previsíveis (uma replicação teórica)" (YIN, 2001, p. 59). Inicialmente foram buscados quatro casos diferentes, dentro dos perfis delineados a seguir:

- Caso 1 – professor (a) de canto para crianças com formação superior em canto, ou fonoaudiologia.
- Caso 2 – professor (a) de canto para crianças com formação superior em educação musical.

- Caso 3 – professor (a) de canto para crianças sem formação superior, ou com formação em outras áreas.
- Caso 4 – professor (a) de canto para crianças que também trabalha com canto coral, independente da formação.

No total, foram convidados a participar da pesquisa seis professores diferentes, mas apenas três se disponibilizaram a efetivamente participar. Mesmo assim, os casos contemplam as formações e atuações pensadas inicialmente.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista, por ser “bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem, ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 2008, p. 109).

Essa entrevista será semiestruturada, com perguntas abertas, podendo ser acrescentadas novas questões no decorrer da entrevista. Gil (2008) classifica este tipo de entrevista como “por pautas”, que:

“(…) apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas” (GOMES; OLIVEIRA; ALCARÁ, 2016, p.315).

Para registro, foi utilizado um gravador de voz, e bloco para anotações.

O roteiro da entrevista foi dividido em quatro blocos: sobre o professor (formação, referências, influências e vivências musicais), sobre a criança (o que busca, expectativa das famílias, aprendizagem, referências), os métodos e recursos utilizados (concepções pedagógico-musicais, objetivos, conteúdos, estudo em casa, materiais utilizados e critérios de avaliação) e sobre a influência do programa The Voice Kids Brasil nas aulas.

Um contato por e-mail foi realizado com os participantes, confirmando o interesse e disponibilidade em participar voluntariamente da pesquisa. Neste contato, também foi explanado do que se tratava a pesquisa, os objetivos, e o formato de sua participação (um encontro presencial com duração aproximada de 2 horas) e que seria garantido o total anonimato de sua identidade. No anexo do e-mail foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – que descreve minuciosamente os direitos, os procedimentos, os riscos e benefícios associados à escolha de participar de uma pesquisa, bem como e assegura ao participante uma conduta ética por parte da pesquisadora, e a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos professores e transcritas na íntegra. A partir dos dados emergentes, foi realizada uma Análise de Conteúdo, conjunto de técnicas que possui um rigor metodológico e é desenvolvido de maneira sistemática:

Pertencem, pois ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (BARDIN, 2022 p. 40).

Os dados foram organizados sistematizando ideias preliminares a partir das falas dos participantes, explorando no material as narrativas singulares e as narrativas partilhadas, que serão classificadas em categorias temáticas para análise e interpretação revelando os caminhos percorridos e estratégias metodológicas utilizadas pelos professores entrevistados. De acordo com Laurence Bardin:

(...) a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN 2010, apud SOUZA; SANTOS, 2020, p. 1401).

A interpretação dos dados seria fundamentada nos conceitos expostos no capítulo sobre o ensino de canto na literatura, a fim de traçar um panorama entre as narrativas dos professores e os trabalhos já publicados, porém novas questões, que não dialogavam com a bibliografia analisada, emergiram.

5. Com a palavra, os professores

Após a realização das entrevistas semiestruturadas no local de trabalho dos professores, foram organizados os materiais a partir das consonâncias e divergências das falas dos entrevistados. Em seguida, essas falas foram classificadas de acordo com a temática, construindo um diálogo entre os entrevistados e a literatura.

Com o objetivo de compreender de que maneira professores de canto estão direcionando pedagogicamente ensino individual para crianças, foram entrevistados três professores atuantes na cidade de Curitiba-PR. Durante as entrevistas, muitos pontos em comum foram aparecendo na trajetória dos professores por compartilharem, além da atuação profissional, da maior parte da formação musical também em Curitiba. Assim, mesmo que em momentos diferentes, os entrevistados tiveram vários professores e referências em comum, estudaram nas mesmas instituições, participaram dos mesmos coros e grupos vocais, e até chegaram a lecionar nas mesmas escolas.

Mesmo com muitos pontos em comum, os participantes da pesquisa serão apresentados de forma individual, destacando as suas particularidades. Garantindo o anonimato dos entrevistados e ainda assim um tratamento humanizado, serão usados pseudônimos: o Caso 01 será chamado de Joana, o Caso 02 de Emílio e o Caso 03 de Mônica. Os nomes foram escolhidos por mim, inspirados em referências citadas pelos professores durante as entrevistas. Entre os entrevistados tivemos um contratenor, que canta na mesma tessitura das vozes das crianças. “A melhor região para voz infantil é o agudo, onde há mais brilho e volume, tendo o limite da voz grave na região da fala” (CONDE apud TUPI, 2023, p.13). O primeiro bloco de perguntas trouxe questões sobre o professor: sua formação, referências e influências, atuação profissional.

A primeira professora entrevistada, Joana, de 24 anos, conta que começou a cantar muito pequena, na igreja, e se lembra do fato com alegria: “Quando a música tocava, eu gostava de cantar junto” (JOANA, 2023).

Seu primeiro contato com o ensino de canto foi pesquisando e assistindo vídeos na internet:

Foi nessa época [2014] que comecei a pesquisar sobre aula de canto, comecei a ver vídeos na internet, da Natália Áurea¹¹, sobre fisiologia vocal... e comecei a entender o que eram as musculaturas intrínseca e extrínseca, e ver vídeos de análise de

¹¹ <https://www.youtube.com/c/NataliaAurea>

cantores. Eu comecei a pensar ‘Opa, isso é uma coisa legal de aprender pra eu utilizar na minha prática de canto’. (JOANA, 2023)

Ao aprender canto com vídeos pela internet, o estudante pode estruturar o conteúdo e definir o ritmo de estudo na maneira que lhe for mais conveniente:

(...) as concepções, interações e as práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais desenvolvidas em um canal no *YouTube* apresentam e possibilitam: estruturas pedagógicas lineares em seu planejamento e disposição, ou não-lineares por opção e condução do próprio aprendiz; potencial de interação todos-todos, seja através dos comentários e respostas dos mesmos na própria plataforma, ou ainda em demais ambiências online que congreguem aqueles interessados; e características que potencializam múltiplas formas de aprendizado através da manipulação dos vídeos, pausando, repetindo, avançando, retrocedendo ou ainda fazendo uso de legendas (MARQUES, 2021, p. 127-128).

Joana conta que suas principais influências na música vieram das divas pop:

Eu gostava muito de ouvir Whitney Houston, Mariah Carrey, Beyonce, todas essas cantoras que eram *mainstream* na época, Katy Parry... E principalmente as vocalistas mesmo, né? Aretha Franklin, eu sempre fui apaixonado pela Aretha. Eu ficava ouvindo e pensava ‘Nossa, como elas fazem isso? Quero fazer também...’.

Conta de uma cantora pop em especial que a chamou atenção pela versatilidade e que se interessou por canto lírico após assistir um filme no qual tinha uma cena com uma área de ópera.

Com o anseio de estudar arte, Joana passou a frequentar os espaços culturais da sua cidade e realizou vários cursos livres, de diferentes áreas (artesanato, música, teatro, dança, história da arte) ofertados gratuitamente pela prefeitura. Ingressou no curso Superior de Canto da UNESPAR, no segundo ano em que prestou vestibular. Sua mudança para Curitiba se deu por conta da faculdade.

Assim como Joana, Emílio, de 38 anos, também teve o primeiro contato com a música dentro da igreja, indo de acordo com o resultado da pesquisa de Quiles, Garrido e Junior (2014) que aponta que a religião tem influência sobre a escolha musical. “As minhas primeiras lembranças musicais são dentro de templo (...). As primeiras memórias que eu tenho de atividade musical, de contato com a música, são dos cultos religiosos” (EMÍLIO, 2023).

Emílio não teve educação musical na escola e iniciou os estudos formais em música aos 14 anos, quando começou a fazer aulas particulares de canto. “Desde o início foi canto

lírico. Meu primeiro contato com teoria vocal mesmo foi já com canto lírico” (EMÍLIO, 2023). Com 18 anos, mesmo já tocando teclado sozinho, começou a fazer aulas de piano. Aos 19 anos mudou-se para Curitiba e participou de um curso de piano no Conservatório de MPB. Aos 22 anos se mudou para o interior do Paraná, após ganhar a bolsa de um conservatório para estudar Canto e Piano, e aos 23 anos, de volta a Curitiba, ingressou no curso Superior de Canto da Embap, atual UNESPAR.

Conta que suas maiores influências vieram do gospel, da música negra norte americana e das grandes divas como Whitney Houston, Mahalia Jackson, Aretha Franklin, Ella Fitzgerald. “A minha influência maior é o soul, ou gospel, música negra, em geral... E do gospel, em geral, o gospel batista, que sempre é uma música que ela vai ter o solista e o coro, o coro acompanhando, coral” (EMÍLIO, 2023).

Emílio é contratador e atua profissionalmente como cantor, professor, ator de teatro musical, regente, preparador vocal, arranjador vocal, compositor, diretor musical de espetáculo e diretor de gravação em estúdio.

Já Mônica, a terceira entrevistada, conta que cantava desde muito pequena e também iniciou cedo no ensino formal de música: “Diz minha família que eu comecei a cantar com 2 anos de idade. (...) Aí, com uns 4 anos, eu comecei a participar de coral, e com 5 para 6 anos entrei para a escola de música, onde eu fazia piano e canto coral” (MONICA, 2023).

Formou-se em piano, cantava em um grupo vocal, fazia aula de canto lírico e popular, frequentou diversas edições da Oficina de Música de Curitiba e cursou Licenciatura em Música. Além de dar aulas, Mônica atua como cantora, compositora e dubladora.

Joana e Emílio me receberam em um estúdio onde ministram aulas de forma autônoma, e Mônica me recebeu na escola de música onde trabalha.

Resumo do perfil dos professores entrevistados:

Pseudônimo	Idade	Vinda para Curitiba	Leciona canto para crianças desde	Formação
Joana	24	Para estudar música	2018	Superior em canto (cursando)
Emílio	38	Para estudar música	2010	Superior em canto
Mônica	40	Com a família	2012	Licenciatura em Música

TABELA 1 - Perfil dos entrevistados. Fonte: MEYER (2023, p.39)

5.1 Demanda antes da decisão

Ao serem questionados sobre como e quando começaram a dar aulas, os professores foram unânimes ao relatarem que a demanda por aulas de canto surgiu informalmente antes que tomassem a decisão de se tornar professores. Já a atuação formal como professores de canto se deu após o ingresso na faculdade. Todos também relataram alguma insegurança antes de começar a dar aulas para crianças.

Joana começou a dar aulas formalmente quando entrou na faculdade, em 2018, com 19 anos de idade.

Emílio começou informalmente dirigindo ensaios na igreja:

Quando eu estava com os meus 14 para 15 anos, embora eu não tivesse o conhecimento teórico com fundamentos técnicos na área da música, eu já dirigia ensaios na igreja. Apenas com o ouvido, apenas com a intuição musical, eu utilizava isso pra fazer as correções musicais para o grupo (EMÍLIO, 2023).

Também conta que começou a dar aulas particulares quando chegou em Curitiba, para ajudar no seu sustento. “Eu ia na casa da pessoa dar aula, com o meu tecladinho embaixo do braço, assim, e aí eu dava aula de canto” (EMÍLIO, 2023). Já o público infantil não foi a sua escolha inicial: “eu ainda era inseguro para dar aula pra criança. Até porque, como eu era muito jovem, eu sabia que eu não tinha tanta paciência, então eu não pegava criança pra dar aula” (EMÍLIO, 2023). A mudança veio a partir do segundo ano de faculdade quando, a partir de uma motivação financeira, passou a dar aulas em escolas de música e, conseqüentemente, começou a atuar também com crianças.

As primeiras experiências de Mônica ensinando canto haviam sido cuidando das crianças que moravam no seu prédio. “Eu não tinha o que fazer com as crianças, então eu ensinava canto pra elas” (MÔNICA, 2023). Em 2012 começou a dar aulas formalmente.

Só que sempre é difícil, porque alguns pais te chamam querendo uma aula. Alguns levam super a sério e percebem que é um trabalho, tipo, ‘vamos fazer uma preparação vocal’. E tem outros pais que te veem muito como um recreador, né? Te querem ali pra ter aquele tempo livre, com a criança ocupada de alguma forma, pra eles não terem que se preocupar (MÔNICA, 2023).

Mônica também conta que começou a dar aulas a partir dos estágios da faculdade “Me apaixonei, achei que aquilo era a coisa mais legal do mundo, amava dar aula pra criança, amo ainda” (MÔNICA, 2023). Como a demanda estava grande, houve um momento no qual precisou decidir onde daria aula:

(...) eu sentei e resolvi escolher com quais as escolas eu concordava com os planos pedagógicos, que eu concordava com a forma que a escola pensava a criança. E aí eu me vi educadora. Quando eu parei para pensar nisso, assim, que eu comecei a me incomodar com isso (MÔNICA, 2023).

Todos os entrevistados iniciaram as atividades docentes de maneira informal, e tiveram o ingresso na faculdade como um ponto de virada para começarem a lecionar canto para crianças formalmente.

5.2 Expectativas

No segundo bloco de perguntas, os professores entrevistados foram questionados sobre as expectativas das crianças e suas famílias ao buscarem aulas de canto, assim como as referências musicais que os alunos trazem para as aulas. Os três professores foram bastante enfáticos em relação à interferência dos pais muitas vezes afetando negativamente na relação da criança com as aulas de canto.

A pesquisadora Leila Dias (2012), ao falar da prática coral, menciona as demandas de ordem social e psíquicas como motivadores do início da atividade musical “Nesse sentido, a prática coral, além de seus aspectos estéticos musicais, contém um forte apelo sociativo, educacional e emocional, podendo tornar-se uma alternativa importante para, de algum modo, atender às demandas desse atomizado indivíduo contemporâneo” (DIAS, 2012, p.131). E acrescenta que o regente é responsável por proporcionar experiências musicas em diferentes dimensões, tanto interior, quanto exteriormente (DIAS, 2012, p.131). Assim como venho afirmando no decorrer do presente trabalho sobre a importância de se proporcionar às crianças experiências ricas e diversificadas visando não necessariamente a formação de um músico performer, mas de um indivíduo musical, Dias confirma que “tem-se procurado conciliar a formação musical integral do indivíduo e, de alguma maneira, procura-se promover uma experiência prazerosa, com a afirmação das identidades e um convívio significativo entre todos os envolvidos” (DIAS, 2012, p. 132).

Num caminho contrário ao que foi descrito por Leila Dias (2012), Joana compara o comportamento dos pais que matriculam os filhos em aulas de canto, com o dos que levam os crianças para participar de concursos de beleza, colocando a performance profissional à frente do desenvolvimento da criança como um indivíduo musical:

Eu sinto que existem muitos pais que se parecem com aquele estereótipo de ‘mãe de miss’, sabe? Que querem que a criança vá para o *The Voice*. Que querem que a criança leve isso como profissão, que não entendem que a criança precisa conhecer como a arte funciona, saber respeitar a arte, apreciar música... e não necessariamente para se tornar um cantor ou uma cantora. Não é automático: ‘você vai fazer aula de canto, você vai ser um performer’. Isso já não é assim nem para adolescentes e adultos, imagina para crianças (JOANA, 2023).

A professora também destaca o fato do objetivo principal das famílias não ser o da criança se tornar artista. “Porque o pai, ele quer que a criança seja cantora, participe de programas de TV, lucre com isso, mas ele não quer que essa criança seja artista” (JOANA, 2023). Mônica complementa reforçando a diferença entre a arte e a fama, e menciona a necessidade dos pais entenderem os objetivos da aula de canto:

Ser artista não é ser famoso. Deixa essa criança botar pra fora o que ela precisa. Porque às vezes [a aula de canto] é um jeito de ela botar pra fora angústias, alegrias, tristezas. Ela precisa colocar pra fora. Não é porque ela vai fazer uma aula de canto, que ela precisa ser uma Adele, sabe? Eu acho que a gente precisa desengessar. A gente precisaria ter um mês de aula com os pais, desengessar essas cabeças, pra depois dar aula pras crianças (MÔNICA, 2023, grifo nosso).

Emílio conta sobre a sua própria trajetória, na qual o interesse pelo canto partiu dele e da diferença entre a expectativa do pai e da criança:

Eu me considero muito privilegiado por ter vindo de mim essa paixão por cantar. Como professores, o que a gente vê muitas vezes é o pai querendo se realizar na criança. (...) O que eu vejo nas expectativas das crianças é o encantamento pela voz, pela beleza do som. Então, a criança, ela vê aquilo de estar em cima de um palco com microfone, com luz, com fumaça, e os aplausos no final... Tudo isso encanta demais. Então, a criança vai utilizar aquilo como referência. E é a parte bonita, o encantamento, a ingenuidade (EMÍLIO, 2023).

Esse encantamento pelo fazer artístico também aparece no relato de Mônica sobre respostas de seus alunos quando questionados em relação ao motivo pelo qual iniciam nas aulas de canto:

Eu sempre pergunto para os alunos ‘porque você quer cantar’, ou ‘no que eu posso te ajudar’. E as respostas geralmente são ‘porque eu gosto de Fred Mercury’, ‘eu gosto de Beatles’, ‘eu gosto da Adele’. Então sempre é porque a criança viu ou ouviu alguma coisa, se apaixonou por aquilo e quis fazer igual (MÔNICA, 2023).

Citando Libardi (2013), Patricia Dias (2017) afirma que em alguns casos parte da criança o interesse por uma carreira artística, mas que em muitos outros esse interesse parte os adultos que convivem com essa criança, que querem vê-la se destacando na mídia. “Mesmo

que não entrem no universo das celebridades, uma aparição na mídia para que guardem de lembrança já é o bastante” (DIAS, 2017, p.33).

Os três professores também são unânimes em relação à pressão que os pais têm em ver o desenvolvimento musical de seus filhos, de acordo com as expectativas deles. Mônica relata a cobrança dos pais e também fala sobre questões envolvidas no desenvolvimento musical da criança:

Quando a expectativa é dos pais, você vê um pouco dessa questão da pressão. Isso ocorre com adultos também. A pessoa está fazendo um mês de aula e diz ‘ah, mas eu ainda não consigo cantar igual você faz’ ou ‘ah, mas eu ainda não consigo cantar’. Então, tem essa expectativa da pessoa acreditar que num período curto, ela vai conseguir resolver, sanar o problema vocal dela, ou auditivo, porque não é só voz, né? Com pelo menos metade das crianças para as quais eu dei aula, os pais tiveram essa atitude. Eles perguntam ‘Ah, mas o Fulaninho tá te obedecendo nas aulas?’, ‘Mas ele presta atenção?’, ‘Tá, mas como é que ele tá cantando? Porque em casa eu não escuto ele cantar’. Então, eu vejo essa cobrança dos pais, e essa **pressão** de ver o resultado no filho. Sendo que a música é uma coisa tão grande, né? Cada um tem seu tempo de assimilar e ter coordenação pra conseguir fazer aquilo. É um caso também de percepção corporal e auditiva e sensorial. É tão complexo, né? (MÔNICA, 2023, grifo nosso).

Wanderson Moura (2017), e Costa e Zanini (2016) falam da complexidade do canto como algo a ser levado em consideração pelos professores:

O ensino do canto calcado na lógica dicotomizada de ensino exalta apenas uma dimensão da realidade da emissão vocal, todavia, o ato de cantar não pode ser limitado a apenas uma das muitas dimensões aqui apresentadas ex: dimensão emocional, anátomo-fisiológica, acústica, técnica etc. É preciso articular o conhecimento provindo de diversas áreas do conhecimento, sempre remetendo o olhar para outros níveis de realidade onde aquilo que era visto como contraditório, passa a ser visto como complementar (COSTA, ZANINI, 2016, p. 88-89).

Na fala dos entrevistados, podemos observar um olhar atento dos professores para essa complexidade, mas a falta da conscientização das famílias das crianças.

Assim como Mônica, Joana também utiliza o verbo “pressionar” ao se referir às expectativas dos pais: “Eu não gosto de **pressionar** os alunos de acordo com as metas que não são deles. As limitações, de norte, de possibilidade de artística e de carreira para as crianças são muitas vezes ditadas pelos pais” (JOANA, 2023, grifo nosso).

Trago aqui o artigo da Magda Sarat (2008), no qual ela fala do Mozart como um exemplo de criança prodígio, que teve o seu pai como protagonista na construção da carreira do filho:

Retornando à sua educação, está explícito o objetivo da família e principalmente do pai em torná-lo um artista reconhecido, ao mesmo tempo em que tenta se projetar através do talento do filho, como se dissesse: ‘Percebam o resultado da minha

produção, ou da educação dada por mim'. Através do talento do menino, ele também teria uma parcela de reconhecimento e admiração. (SARAT, 2008, p. 98)

Sarat afirma que nem sempre os adultos sabem o que é melhor para a criança:

Longe de condenarmos tais iniciativas, acredito que a percepção que se tem da infância nos enreda nessas armadilhas, pois precisamos pensar e conceber as crianças, não somente tomando-as como nossa continuidade, mas vendo-as como pessoas diferentes de nós, que podem ter objetivos e expectativas individuais sobre o curso de sua própria vida. O problema é que, como adultos, acreditamos piamente que sabemos o que é melhor para elas e usamos dessa prerrogativa para impor nossa vontade, o que muitas vezes fazemos de modo sutil, quando não de modo autoritário (SARAT, 2008, p. 106).

Sobre os principais desafios em dar aulas individuais de canto para as crianças, os professores também foram unânimes em relação às expectativas das famílias como sendo o principal desafio, que atrapalha o bom aproveitamento das aulas e, conseqüentemente, o desenvolvimento musical das crianças. Mônica relatou brevemente sobre três casos nos quais as expectativas dos pais atrapalhavam no desenvolvimento musical das crianças, e concluiu:

É uma coisa que a gente vem discutindo, principalmente depois da pandemia. Essa coisa do imediatismo, sabe? De não terem paciência pra ver a coisa sendo construída, assim. De não entender que não é em um mês de aula que você vai sair cantando maravilhosamente bem e vai poder dublar a Cinderela da Disney. Não tem muito esse foco no processo (...) com essas três alunas em especial, eu percebi que, apesar da vontade das crianças, dos desejos delas, tinha muito peso, do que as famílias gostariam para aquelas crianças (MÔNICA, 2023).

A constância nos estudos é um ponto importante para o desenvolvimento dos estudantes. “Apesar dos esforços para que todas as experiências musicais sejam bem aproveitadas, é incontestável que o que traz um maior desenvolvimento para o aluno é a continuidade nas aulas” (MEYER, 2021, p. 5).

Outro ponto enfatizado por Joana é a rotina exaustiva das crianças

Outra coisa que eu acho muito interessante falar é sobre como os pais esperam que a criança tenha uma rotina maior do que um trabalho regular de 8 horas por dia. Porque a criança às vezes fica em um ensino integral até às 3 horas da tarde, aí na segunda-feira tem aula de canto, aula de violão, só isso daí já vai até às 5 horas da tarde, aí tem um intervalo e às 7 vai ter uma aula de dança. Tudo isso só na segunda-feira, e todos os dias se repete isso. Aí tem karatê, tem não sei o que, tem não sei o que lá, e vôlei, natação, kumon, enfim. Enchem a rotina da criança de coisas pra fazer que acabam somando uma carga horária maior do que uma carga horária de um adulto trabalhando (JOANA, 2023).

E acrescenta que o excesso de atividades não torna a criança excepcional, mas na média em várias áreas:

Quando a criança não é criança, ela não consegue experimentar mais, se sentir aberta e disposta de a fazer algo porque acha legal a criança acaba fazendo só o que está estipulado para ser feito, na média. E também tem essa **pressão** dos pais para que as crianças sejam excepcionais, à cima da média (JOANA, 2023, grifos nossos).

Entendemos que faz parte da responsabilidade dos pais proporcionar atividades culturais para seus filhos, porém as crianças devem ser ouvidas e observadas para que essas atividades sejam prazerosas e benéficas para elas, ao invés de uma extensa imposição de tarefas.

Em geral, a tendência do adulto é incorporar a necessidade da formação das gerações posteriores como uma responsabilidade sua, e o faz de tal forma que se esquece da especificidade desse indivíduo, sem perceber a criança como uma outra pessoa que nem sempre vai agir ou dar respostas em acordo com o que os adultos projetaram (SARAT, 2009, p.04).

Sobre as influências musicais das crianças que fazem aulas individuais de canto relatadas pelos professores, destaco aqui que a cantora britânica Adele foi mencionada mais de uma vez como um modelo a ser atingido, mas que a sua voz e o seu repertório que não condizem com a realidade das crianças brasileiras.

A minha aluna falou que queria cantar Adele, e eu falei ‘Você pode cantar, mas a gente vai mudar o tom e você vai cantar muito mais suave. Você não vai imitar a Adele. A única regra é não imitar a Adele, então você não vai escutar a Adele. Eu quero que você procure outras pessoas cantando essa música’ (MÔNICA, 2023).

Emílio diz que as crianças trazem para as aulas muita referência do Pop americano, como por exemplo Katty Perry e o seriado *Glee*, e também comenta da facilidade de se encontrar essas referências na internet. “Essa era tecnológica que a gente tá vivendo, ela facilita muita coisa. (...) Hoje as crianças têm *YouTube*, *TikTok*, *Instagram*, têm tudo. Às vezes nem precisam procurar, só de fazer assim o dedinho vai passando, né?” (EMILIO, 2023).

Ao falar sobre a influência do programa *The Voice Kids Brasil* eu menciono como essas diferentes formas de consumir música influenciam nos estilos vocais das crianças.

A televisão é responsável por definir padrões estéticos vocais, mas não só ela. A indústria fonográfica detém grande parte dessa responsabilidade. As transformações na maneira de se consumir música também influenciaram e continuam influenciando os estilos vocais. (MEYER, 2021, p. 6).

Assim, a música consumida pelos estudantes influencia diretamente nas expectativas destes em relação às aulas de canto.

5.3 Made in Brazil

Com a grande quantidade de referências norte americanas apontadas pelos professores entrevistados e também a partir da minha prática docente, perguntei aos professores se as crianças cantam em português, e também se há alguma resistência em relação a isso.

Joana aponta para a falta de identificação das crianças com o repertório brasileiro, afirma haver um processo de anulação da identidade musical brasileira e afirma que este fenômeno está relacionado ao fato dessas crianças estudarem em escolas bilíngue.

As crianças que não tem tanto acesso a música, como é o caso dessa minha aluna... Elas ouvem muito mais estilos variados, cantam música brasileira, ouvem música brasileira, sem preconceito. Ouvem Luiza Sonza, ou Ludmila, ou um samba, ou pagode... todos os estilos musicais. E daí as que tiveram mais acesso, que estão numa escola particular, com ensino de música, bilíngue... elas geralmente tem uma resistência muito grande de cantar em português. Mas, assim, uma resistência tão grande a ponto de falar “eu acho feio”. Imagina você achar feia a sua própria língua, o seu próprio idioma e os seus próprios artistas (JOANA, 2023).

Em seu estudo sobre adolescentes e canto, Rita Mendonça (2011) propõe que as músicas propostas no estudo priorizem a nacionalidade, permitindo ao aluno “a facilidade de compreensão dos elementos da linguagem musical, primeiramente, através da sua identificação cultural com o patrimônio artístico musical do seu país” (MENDONÇA, 2011, p. 57). A proposta de Mendonça parece bastante coerente, mas entra em conflito com a realidade das crianças que não se identificam com o cancionário brasileiro.

Joana também contradiz o resultado da pesquisa de Quiles, Garrido e Junior (2014) sobre preferência musical de estudantes que aponta que "ouvintes provenientes de regiões com maior poder aquisitivo são mais ecléticos", quando é bastante enfática ao falar do recorte social, que influencia no gosto musical das crianças:

Geralmente são crianças brancas, na maioria das vezes, elas falam inglês fluente, e elas têm essa recusa de cantar musica brasileira porque geralmente os artistas que

essa pessoa tem recusa são artistas que não foram ricos a vida inteira, que talvez tenham vindo de um quilombo e tenham um referencial musical muito diverso dessa criança que ficou escutando músicas em inglês que tem melodias geralmente baseadas em músicas alemãs, né... então acaba que essas crianças realmente rejeitam a música brasileira. Ou, se elas cantam, geralmente é algo que soa mais próximo das referências internacionais. Por exemplo, o Jão que parece muito que é um cantor de música pop americano por mais que tenha uma brasilidade, Iza que por mais que tenha também um abrasileirado, tem muita influência de música americana na voz dela e no estilo de algumas músicas e geralmente é tipo ‘ah, eu gosto dessa música da Iza, não gosto daquela’. É um negócio que é intrínseco, não é de propósito, mas as crianças realmente rejeitam português, e rejeitam a música brasileira (JOANA, 2023).

Esse é um fato importante de ser reforçado. Aulas individuais de canto para crianças não são acessíveis para toda a população. Na cidade de Curitiba existem excelentes programas de ensino de música gratuitos ou com preços populares, mas nestes programas as aulas são em grupo. Esse recorte social é importante de ser observado “as famílias são geralmente das classes média e alta, e as crianças alunas de escolas particulares, com acesso a diversas atividades culturais” (MEYER, 2021, p. 2).

Emílio aponta para outras referências, que não são brasileiras, trazidas pelas crianças mas que são cantadas em português:

As crianças gostam de temas de desenho ou séries infantis e também de outro tipo de música que é cantada em português, embora não seja produto brasileiro: as da Disney. É um repertório que, a pesar de termos críticas, temos que admitir que é muito importante dentro da indústria musical. A Disney tem um papel muito importante por ser o primeiro contato musical de alta performance que a criança tem, que escuta no cotidiano dela, na sala de casa, no carro, ou tomando café da manhã. (...) E diz ‘profe, eu quero cantar a Bela e a Fera’, ‘eu quero cantar igual à Ariel’, ‘eu quero cantar igual à Frozen’. E é lindo, né? Porque traz a inocência da criança. Ela se inspira vendo a magia, a mágica, a transformação e a voz acontecendo durante isso. (EMÍLIO, 2023)

Mas o professor afirma não ter tido resistência dos alunos para cantar em português. “A resistência pode ser mais em questão de identificação, ou com a melodia, ou com a própria sonoridade de referência” (EMÍLIO, 2023). E menciona que muitas vezes a criança não se identifica com Tom Jobim, Gal Costa ou Elis Regina, por estar distante das referências com as quais estão acostumadas, até mesmo fisicamente. “A criança vai pelo que tem uma imagem mais semelhante à dela” (EMÍLIO, 2023).

Já Mônica conta que todas as crianças chegam às aulas com referências de músicas em inglês, entre eles Ed Sheeran e Adele. Sarmiento e Neira (2017) apontam que a ideia de “boa música” reforça uma identidade cultural dominante, que na pesquisa dos autores era

representada pela música orquestral. Existe a possibilidade de que a preferência das crianças por canções em inglês também esteja relacionada com uma cultura dominante.

5.4 Bagagem musical que as crianças trazem

Além das referências musicais, perguntei aos professores se os alunos vinham pra aula de canto com alguma experiência musical anterior. Nessa questão em específico, as respostas foram bem contrastantes. Joana e Emílio dizem que a maioria das crianças teve musicalização “Eu acho que uns 70, 80% já teve educação musical, principalmente em escola de música, e essas crianças geralmente vêm com um referencial de músicas em inglês” (JOANA, 2023), enquanto Mônica afirma o contrário, que a maioria não teve musicalização nem na escola, a não ser os filhos de músicos ou que possuem alguém próximo na família que toca. Relata sobre pais que tocam algum instrumento, que dizem não conseguir ensinar os filhos e por isso vão buscar aulas de música. Que esses filhos de músicos chegam nas aulas com uma bagagem musical maior.

Ter estudado música anteriormente é apontado como muito positivo por Emílio. “É tão mais fácil trabalhar com criança que já fez musicalização” (EMÍLIO, 2023). Enquanto Joana fala das dificuldades de se trabalhar com uma criança que já vem pra aula “musicalizada”:

As crianças geralmente chegam com pouca criatividade musical quando elas têm mais acesso ao ensino de música. Isso eu acho muito peculiar. Da minha experiência, geralmente elas não conseguem improvisar, não conseguem fazer melodias mais complexas... Geralmente quando a criança não tem acesso a nada, ela consegue. Talvez porque os referenciais aí são diferentes. [Sugere que as músicas trabalhadas anteriormente com essas crianças eram mais infantilizadas] Então se a música tem uma melodia mais complexa, ela é apresentada para a criança com uma melodia mais simples. É ignorada essa possível capacidade da criança de executar algo um pouco mais complexo, mas ao mesmo tempo você espera que existam muitos prodígios (JOANA, 2023).

5.5 “Eu não sei se vai ter um dia que eu vou ter maturidade pra não fazer uma brincadeira numa aula” (MÔNICA, 2023).

No ensino de canto, é comum a utilização de metáforas e elementos lúdicos para trazer compreensão ao aluno. “A terminologia metafórica ganha sentido durante o processo de elaboração de uma linguagem comum entre professor e aluno, uma vez referenciada em experiências físicas e exemplos auditivos concretos” (SOUSA, 2013, p. 161).

No ensino para crianças essa ludicidade está ainda mais presente, além da utilização de brincadeiras:

Outro aspecto característico da infância, além do interesse e da motivação para o aprendizado, quando despertado, é o lúdico, no qual a criança se relaciona com os objetos de conhecimento. Este é pautado pelo jogo, pela brincadeira, pela imaginação e por uma concepção e lógica própria. Portanto um adulto que resolve se inserir no espaço formal de aprendizado da criança precisa ter clara a percepção de que a criança será sempre um outsider no mundo estabelecido do adulto e de suas relações. A forma de fazê-la parte das relações sociais é se aproximando dos estudos que nos mostram como a criança pensa e percebe o mundo a sua volta (SARAT, 2009, p.12).

Os três professores mencionaram exemplos práticos de como a ludicidade e a brincadeira são abordadas nas aulas. Assim como nas pesquisas de Rafael Meurer (2018), e Ederson Góes (2017) o movimento de caminhar pela sala foi uma estratégia descrita por Joana, dessa vez como uma maneira de evitar tensões:

Eu gosto muito de fazer brincadeiras para que a criança não crie tensões físicas como, por exemplo, levantar um ombro na hora de cantar. Eu gosto de fazer um movimento e, se eu percebo que tá nascendo uma pequena tensão, sugerir que a pessoa faça uma atividade na hora, como caminhar pela sala (JOANA, 2023).

Já Emilio utiliza a imagem da bolha de sabão, também presente em Sousa (2013), para ilustrar tanto a expiração, quando o resultado sonoro:

Por exemplo, quando eu preciso falar ar... O canto é ar. Então, quando eu vou explicar, por exemplo, sobre a expiração, eu falo 'é quando você vai soprar a velinha' ou 'quando você vai soprar, imagina que você tem uma pena na sua mão, e você quer que ela voe. Agora vamos soprar ela pra mais longe? Então agora é que você vai colocar a letra 'A' nesse sopro...'. Quando eu quero falar do som, que eu quero trazer um som que tenha uma cobertura maior, com uma gama de harmônicos mais suaves, eu digo 'imagina que o seu som está dentro de uma bolha de sabão'. E funciona. Então eu brinco muito, falando assim'. Vamos fazer bolhinha de sabão? Faz sabão'. Aí faz sabão [fazendo gestos]. 'Agora a gente vai crescer essa bolha. E a sua voz vai ficar ali dentro. Não pode estourar. Tem que ser bem suave pra não estourar'. Então, quando a criança faz um ataque muito brusco com o som, eu digo que estourou a bolha. 'Vamos fazer de novo'. E aí eu subo a tonalidade. 'Primeiro essa bolhinha tá aqui. Agora vamos subindo'. Então são coisas lúdicas, né? Ou digo 'amarra a sua voz no balãozinho. Ele tá subindo' (EMÍLIO, 2023).

O professor também aponta para o fato de que algumas crianças compreendem bem com imagens da anatomia humana:

Gosto de fazer essas coisas mais lúdicas, mas não em todos os casos, porque tem criança que a gente se surpreende, né? Tem criança que até entende com mais facilidade quando eu mostro um desenho da anatomia e em seguida onde está no corpo. 'Isso é o pulmão, a gente tem que encher ele'. Nem sempre eu preciso utilizar essas coisas lúdicas. Às vezes, eu mostrando o exemplo no diagrama e a criança já entende (EMÍLIO, 2023).

Mesmo os três professores afirmando que utilizam brincadeiras nas aulas. Mônica, possivelmente por possuir formação em Educação Musical, parece ter mais familiaridade com a utilização dos jogos e brincadeiras em sala de aula. Inclusive se diverte ao falar do tema, se colocando também no lugar de criança que gosta de brincar. “Eu não sei se vai ter um dia que eu vou ter maturidade pra não fazer uma brincadeira numa aula.” E lembra que em outras áreas também aprendeu muito melhor quando eram realizadas brincadeiras nas aulas:

Não tem como dissociar a brincadeira do ensino. Eu mesma aprendi muito mais sobre matemática, física ou química quando tiveram jogos durante as aulas. Quando os professores traziam jogos ou outras referências. Então hoje, como professora, eu entendo que em uma aula divertida qualquer aluno aprende. A gente aprende por pares, aprende por imitação, aprende por repetição... Todos esses caminhos levam ao aprendizado. O jogo é uma repetição, é uma imitação. Quando você está jogando com alguém, você não está sozinho. Então por que não? Eu não consigo dissociar. Minhas aulas sempre tem brincadeira (MÔNICA, 2023).

Pode se observar nesta e em outras falas da professora que as vivências da própria infância influenciam consideravelmente na maneira como ela conduz a sua atividade docente.

5.6 “Eu tenho uma aversão a métodos musicais” (JOANA, 2023).

O terceiro bloco de perguntas trouxe questões sobre os métodos e recursos utilizados nas aulas, as concepções pedagógico-musicais, os objetivos, conteúdos e desafios.

Nesta questão, tivemos três respostas bem divergentes, que mostram uma diferença de formação e até mesmo geracional entre os entrevistados. Mas são unânimes quanto à importância de ouvir o aluno, construir o trabalho a partir do que a criança traz para as aulas, e não utilizar um método específico.

Joana mostra uma insatisfação muito grande ao afirmar ter aversão a métodos musicais. “Eu não recomendo método nunca. Por quê? Porque o método, ele é encarcerante. Um método é limitante, ele é tolhedor... eu gosto de saber o material que eu tenho, de perguntar ‘O que você gosta de ouvir, o que você de escutar, o que você gosta de cantar’...” (JOANA, 2023). E conta que o trabalho é construído a partir do que a criança apresenta nas aulas. “Eu vou escrevendo um roteiro na minha cabeça, desde a primeira aula. Porque eu nunca sei o que eu vou encontrar quando chegar. Mesmo que a escola, ou o pai, ou a mãe me diga sobre as experiências anteriores, pra mim isso não serve de nada. Eu gosto de ouvir da criança” (JOANA, 2023).

Emílio também enfatiza que o ponto de partida para o trabalho é ouvir a criança e cuidar da parte técnica, buscando a saúde vocal do aluno:

Não um método específico. Como professor eu parto da premissa de que a voz precisa soar, antes de tudo, saudável, independente de qual idade, classificação vocal ou estilo que vá cantar. Ela sempre tem que soar com saúde. Então, a metodologia que eu sigo, ela é sempre com cuidado da escuta, cuidando pra que o som não esteja forçado. É cuidar da parte técnica pra que não haja desgaste vocal e depois melhorar a performance dentro da classificação vocal de cada um. Criança no caso, não tem tanta classificação vocal. A gente não sai classificando criança (EMÍLIO, 2023).

Em resposta a outra pergunta Mônica também mencionou não colocar a criança em uma caixa, assim como Emílio falou em não classificar e Joana em não encarcerar o aluno. Mesmo sendo formas diferentes de falar, observo como uma preocupação comum dos três com a construção desse indivíduo musical. Mônica também falou com muita clareza sobre como o que os alunos trazem vai influenciar na condução do trabalho:

Então, assim, todas as coisas que foram acontecendo, mesmo que pequenas, na minha vida, foram formando como eu penso o canto hoje em dia. Eu não consigo me encaixotar muito, porque não é assim, não serve, às vezes pode servir para aqueles alunos, para aquele nicho, para quem quer cantar daquele jeito, mas ainda tem tantas outras pessoas... Eu acho que a gente não precisa muito rotular o tipo de canto que a gente tá fazendo, você não precisa ser um *belting*, você não precisa cantar de peito, você não precisa jogar a voz pra cabeça, você não precisa. Eu acho que cada um tem o seu próprio [canto] e o professor deve descobrir [esse canto] através do que a pessoa traz, do que de melhor ela pode dar, para depois disso começar a trabalhar com as técnicas. Enquanto você não acha quem aquela pessoa é, enquanto você não dá personalidade pra ela, não adianta você querer colocar uma outra coisa dentro dela. Ela precisa se encontrar e você também se encontrar como professor ali. Então, assim, acho que cada aluno vem trazendo uma técnica, um aprendizado, um ensino... **Uma coisa que ninguém vai te ensinar, não adianta. Você pode assistir mil cursos, fazer mil aulas, que você vai aprender é com aquele aluno que te deixa sem dormir. É você se reinventando todos os dias e reinventar todas as técnicas que você conhece e que às vezes nenhuma delas vai dar certo pra uma determinada pessoa, ou uma determinada situação** (MÔNICA, 2023, grifo nosso).

Quando questionada sobre os métodos utilizados, Mônica conta que as referências para dar aulas vêm de lugares diferentes, como por exemplo, o balé, que estudou por muitos anos e acaba influenciado nas aulas. Menciona os Métodos Ativos em Educação Musical¹² Orff, Dalcroze...

Eu sou muito da música e movimento. Swanwick também. Aquela coisa de pensar no ensino. A gente sempre usa os teóricos mesmo sem perceber. Suzuki... Eu voltei

¹² (FONTERRADA, 2008).

a estudar piano pelo método Suzuki, pra eu entender melhor como funciona, porque eu aprendo fazendo. (MÔNICA, 2023)

Essa questão sobre as metodologias utilizadas, que trouxe dos professores uma fala sobre ouvir os alunos, fez com que Mônica contasse detalhes sobre a sua formação em piano, na infância:

Eu estudei piano quando criança. Cheguei a me formar em piano e depois fiquei dezoito anos sem tocar porque não queria encostar no instrumento, de pavor que eu tinha do piano. Porque eu era obrigada a participar de concursos e eu não queria, morria de vergonha de tocar na frente dos outros (MÔNICA, 2023).

Mônica conta que era chamada de malandra por sua professora de piano por ter facilidade em aprender uma música de ouvido: “Eu era muito boa de ouvido, sou até hoje” (MÔNICA, 2023). Chama-me atenção o fato de que um ouvido bem treinado era apontado como um defeito. Como professora acredito ser uma qualidade muito bem vinda nas aulas, e que pode ser explorada de muitas maneiras. Além disso, a fala da professora reflete um preconceito com a música popular, muito comum no ensino tradicional da música de concerto.

E continua relatando sobre as frustrações que tinha nas aulas de piano...

Não tinha espaço para decidir sobre o repertório. Eu queria tocar Beatriz [do Chico Buarque]. Eu tinha doze anos, o meu sonho era tocar Beatriz e a minha professora dizia que isso era música de malandro. ‘Essas coisas de acorde. Você tem que saber ler partitura’. Aquilo foi me encaixotando... E o piano, de uma coisa que era enorme, gigante pra mim, virou um negocinho, uma entrada de caleidoscópio. Eu não queria mais encostar no piano.

Porque o *feedback* que a professora dava para os meus pais era de que eu era preguiçosa, que eu não gostava de estudar, que eu não queria ler partitura... mas eu tocava a Sonata ao Luar [de Beethoven]. A professora tocava, eu fingia que estava lendo na partitura, mas copiava o que ela tinha feito, no final da aula eu tinha decorado aquele trecho todo, e tocava em casa decor... Depois na aula eu, ao invés de sair tocando, ficava ‘catando milho’ na partitura. Era muito difícil pra mim fazer leitura e eu travei. Por muito tempo eu tive uma trava com partitura, não podia pegar uma partitura na mão, que eu não sabia onde estava o dó. Quando chegava nas linhas suplementares era o fim pra mim, eu travava, não queria saber, me dava tremedeira, suador na mão... por isso o piano acabou pra mim (MÔNICA, 2023).

Essas frustrações fizeram com que Mônica buscasse outras metodologias de ensino, pensando na sua atuação como professora. Voltou a estudar piano pelo método Suzuki, já na vida adulta.

Talvez se alguém tivesse me botado pra fazer Método Suzuki naquela época, talvez hoje eu estivesse super pianista. Como a gente perde às vezes o talento das crianças por não ter esse olhar. E o meu maior medo como professora hoje em dia, e óbvio que vamos fazer porque não somos perfeitos e precisamos entender isso, é podar

uma criança. Acabar com uma fagulhinha de algo que talvez a gente nem perceba, por querer encaixotar num método, ou num jeito (MÔNICA, 2023).

Mônica volta a dizer que não gosta de usar um método, para não colocar a criança em uma caixa, mas afirma a necessidade de conhecer os métodos. “Eu não sou muito a favor de usar o método, **encaixotar** assim, sabe? Mas de entender que aquele método existe e como ele pode me ajudar pra uma determinada situação”. E finaliza falando da importância da avaliação das aulas para uma boa continuidade do trabalho. “Toda semana eu analiso as minhas aulas pra talvez na próxima semana fazer diferente” (MÔNICA, 2023, grifo nosso).

5.7 A escolha das músicas

Sobre o repertório utilizado nas aulas, Emílio descreveu uma progressão na dificuldade técnica do repertório:

Quando eu vou iniciar um trabalho, eu sempre tenho ali os graus de dificuldade técnica de cada música. Começando com intervalos mais em graus conjuntos, assim, mais fáceis. Aí depois eu pego uma música que exige um intervalo maior, ou uma música que pede uma dinâmica maior de massa vocal, esse tipo de coisa (EMÍLIO, 2023).

Emílio também enfatiza a importância do repertório estar de acordo com o gosto e identidade musical do aluno. Segundo Duarte (2011),

(...) se o professor pretende construir um conhecimento que seja reconhecido por um determinado grupo, ele deve adequar-se às regras e critérios desse grupo para se fazer compreender e ser aceito. Caso o seu objetivo for afastar-se ou mesmo buscar modificar algum elemento dessa crença, deve fazer o contrário e caberá ao grupo social, ou auditório, o veredicto final (DUARTE, 2011, p.68).

Mônica também conta sobre o processo de definição do repertório quando a criança começa na aula.

Primeiro eu peço para a criança fazer uma lista das músicas que gosta. Depois que ela me traz a lista, eu faço uma outra lista de músicas que eu acho que são pertinentes para aquela criança, para aquela extensão vocal... Das músicas que ela me traz, eu peço pra ir cantando, e vejo quais que encaixam direitinho na voz da criança sem esforço... Porque você vê o seu aluno e dependendo do esforço que ele faz você sabe que vai machucar se você não adequar a música para a voz dele. E às vezes você tem que ter coragem de dizer quando não é hora dessa música, que precisa de um pouquinho mais de maturidade vocal (MÔNICA, 2023).

A professora enfatiza a importância de não colocar nenhuma música como impossível, mas deixar claro que existe um caminho a ser percorrido para que ela entre para o repertório.

Eu não me acho no direito de dizer ‘você vai cantar isso’ ou ‘você não vai cantar isso’. Eu tento fazer a criança entender que talvez não seja naquele momento, mas que aquela música pode sim ser cantada, não vai virar um tabu. ‘Essa música que você escolheu é linda maravilhosa, mas vamos colocar ela no gráfico do que a gente espera alcançar, e a gente tem todo esse caminho ainda pra percorrer’...” (MÔNICA, 2023).

Joana reforça o mesmo ponto:

Tem criança que chega e fala, por exemplo, ‘eu quero cantar a Valesca Popozuda’... Eu vou falar não? Eu vou dizer ‘essa música que você ama, eu não quero que você cante’? Para mim, esse ‘não’ soaria como ‘não quero que você cante algo da Valesca Popozuda porque eu não vou ter nada de relevante para trabalhar nessa música’. E sempre tem! Se eu falar ‘não, pode soar como ‘eu estou invalidando o seu gosto musical, estou invalidando as suas referências, estou invalidando você, estou apagando essa personalidade para colocar a minha vigor’ (JOANA, 2023).

Mônica conta um caso no qual a família incentivava um comportamento vocal nocivo. Uma aluna de dez anos queria cantar igual à Mariah Carrey, dizia que conseguia, imitava com muito esforço “com as veias do pescoço todas saltadas” (MÔNICA, 2023) e a mãe incentivava por achar que era incrível a filha fazer aquilo. Então precisou passar por um processo de convencer a criança e a família de que não era o momento para aquela música, mas sem colocar como impossível e sim como algo a ser alcançado, que faz parte do desenvolvimento vocal de cada um.

5.8 Sobre as alegrias

No roteiro das entrevistas havia uma questão sobre quais os principais objetivos nas aulas e quais competências os professores gostariam que as crianças desenvolvessem. Essa pergunta ficou “perdida” durante a conversa, mas destaco aqui duas falas bastante apaixonadas de dois professores, mostrando as alegrias de se trabalhar com vozes de crianças.

Emilio fala do resultado do trabalho, com o passar dos anos:

Quando você dá aula pra uma criança, passam os anos e você vê que essa criança que já é uma adolescente, já é quase um adulto e está cantando... está fazendo carreira, está fazendo Belas Artes... é tão legal! **É uma semente que você plantou e hoje é uma arvorezinha dando frutos. É bonito isso, é muito emocionante.** (EMÍLIO, 2023, grifo nosso).

Mônica traz suas convicções, anseios e paixões ao dar aula, dentro da pergunta sobre metodologia:

Porque o que eu quero que os meus alunos tenham é asas. Que eles entendam que podem fazer uma determinada música com o balde, com o caxixi, com a castanhola, rolando no chão, subindo e descendo, fazendo roda, cantar com *belting* ou não... saber usar o que você tem de melhor, fazendo aquela música do seu jeito, do jeito que você quer, fazendo arte do jeito que você quer. Porque não necessariamente aquele aluno precisa ser um músico, precisa levar a música como profissão. Mas que aquilo abra portas para ele entender que nada na vida precisa ser engessado, não precisa usar um método ou falar pra uma pessoa que ‘isso não é coisa de músico’. Porque eu mesma acabei levando isso pra outras áreas da minha vida: ‘Eu não posso fazer tal coisa, isso é coisa de gente pior’... **E quem é pior? Qual é a regra? Não existe isso de músico pior, ou artista pior, ser humano pior...** está todo mundo no mesmo lugar. Agora falando de música, a gente precisa entender que cada pessoa faz do seu jeito. Tom Jobim toca de um jeito, Tchaikovski toca de um jeito, cada um na sua época, respeitando a sociedade na qual cada um estava colocado. Foi um julgamento que eu fui levando pra vida... eu nunca mais tentei nenhum instrumento porque eu achava que eu não ia conseguir. Todo instrumento que eu comecei eu parei, porque pensava ‘eu não vou conseguir estudar, eu sou malandra’... fiquei muito com isso na cabeça (MÔNICA, 2023, grifos nossos).

Em síntese, as falas dos professores mostram uma preocupação com o desenvolvimento dos estudantes para além das aulas de canto, “ganhando asas” e “rendendo frutos”.

5.9 Afinação não é um problema

Ao serem questionados sobre como são trabalhadas as questões em relação à afinação da criança, os professores foram unânimes em afirmar que esse não era um problema.

Emílio contou que as aulas de regência que está fazendo mudaram bastante o seu entendimento sobre afinação:

O que eu tenho aprendido em questão de resolução de afinação é sobre não ficar ligado apenas à questão auditiva. O som ocorre a nível auditivo, mas pra cantar, não é apenas voz e ouvido. Não é só isso. Tem também uma questão de percepção, de espaço, de equilíbrio, de percepção espacial, extensão do corpo. Então, quando eu falo que uma nota não está na altura vem o questionamento: ‘Tá, mas o que é altura?’, ou ‘Qual a percepção de altura?’ Ela vem do campo de visão. A sua percepção de altura muda ao estender o seu corpo ou ficar na ponta do pé. Então, eu tenho aprendido a resolver questões de afinação não apenas com a referência, dizendo se a nota está igual ou não. Não apenas com isso (EMÍLIO, 2023).

E descreve como conduz o trabalho:

O último caso que eu trabalhei de criança com notas que não se resolviam, era de uma criança que eu posso dizer que era afinada, mas tinha alguns momentos em que ela não fazia a afinação corretamente. O que eu fazia em relação à afinação com ela era mostrar, não apenas com notas, mas a diferenciação entre cores... mais quentes, cores mais escuras, dizendo 'é mais escuro que isso, você está fazendo ela um pouco acima' ou 'essa nota é um pouco mais profunda'. Então, hoje em dia, ao tentar resolver questões de afinação, eu venho com uma consciência não apenas acústica, mas também sensorial, e também espacial, de distância. (...) Quando é um aluno muito iniciante, estamos fazendo uma escala pentatônica, e ele não está conseguindo compreender e peço para dar passos acompanhando as notas. E eu vou ao lado dele. 'Vamos andar os passos. Mais um. Mais um. Voltou'. Essa questão da escada não é uma compreensão apenas auditiva, mas também espacial (EMÍLIO, 2023).

Mônica foi enfática ao dizer que, de todas as crianças que trabalhou até hoje, nenhuma tinha um problema de afinação. Que as questões em relação à afinação que presenciou nem poderiam ser chamadas de problemas, pois são dificuldades que qualquer pessoa teria e/ou simples de resolver. Mencionou que com os adultos ela começa trabalhando com a escala e melodias mais fáceis de serem cantadas, para depois acrescentar os saltos em uma progressão de dificuldade.

O atendimento individual foi uma estratégia utilizada por Iwamoto (2009) em sua pesquisa, para ajudar a resolver o problema da desafinação em crianças alunas da escola básica. Essa se mostra uma estratégia bastante assertiva, pois os professores entrevistados relataram as questões em relação à afinação apresentadas por seus alunos como simples de serem resolvidas.

O posicionamento dos professores em relação à afinação dos alunos, como não sendo um grande problema, e sensibilidade na maneira de conduzir essa questão, provavelmente contribuirá para que essas crianças se sintam adultos mais confiantes ao cantar. Segundo Silvia Sobreira (2016), adultos que se consideram desafinados possuem características em comum:

- 1- os 'não cantores' parecem acreditar que não têm e nunca tiveram habilidade para cantar;
- 2- a crença de que eles são 'não cantores' surgiu, quase sempre, na infância, sempre após uma experiência negativa de prática coletiva e sempre envolvendo a opinião de uma 'autoridade' no diagnóstico;
- 3- em situações sociais, eles sempre se declaram incapazes de cantar, e, em suas narrativas, sempre empregam um tipo de humor autodepreciativo;
- 4- a marginalização e exclusão advindas desse status de 'não cantor' sempre trazem certo pesar e podem ter efeitos mais deletérios em outros aspectos de suas vidas. (SOBREIRA, 2016, p. 132).

Em relação à segurança das crianças para cantar e como é trabalhada essa questão, Joana conta sobre a sua primeira apresentação, em um show de talentos da escola. Estava muito tímida e se sentia insegura e uma das razões era a falta de incentivo da família:

Eu fiz uma apresentação, eu tinha 14 anos, foi a minha primeira apresentação sozinha. Mas eu não conseguia me apresentar olhando para o público, porque eu não fazia aula de canto, não tinha essa coisa da exposição, minha família sempre me mandava ficar quieta quando eu começava a cantar. Até porque, da minha família ninguém é da música. Aí meio que rolava isso, eu cantava escondida ou sozinha, ou na rua (...). Quando eu apresentei pela primeira vez, eu apresentei de olho fechado, então eu sempre penso muito nisso hoje em dia com os meus alunos em relação a como preparar eles pra um dia quando eles forem se apresentar. Eu peço pra eles se exporem também em casa, mostrar pros pais e tudo mais, que é algo que eu não consegui fazer (JOANA, 2023).

O ambiente escolar também apareceu no relato feito por Mônica do caso de duas alunas. Uma chegou dizendo “Eu quero poder cantar na escola sem ninguém tirar sarro” (MÔNICA, 2023). E a outra “eu quero muito cantar essa música da Adele, mas minha amiga disse que eu não consigo” (MÔNICA, 2023).

Por isso que eu te falo do biopsíquico social. Do ser que a criança é. Do que aquele adolescente é. Porque ele vem com essas questões de insegurança. Da própria construção de ser que tá sendo colocado pra ela naquele momento. Então ela tem o núcleo social todo dela. Que exige algo e que também traz frustrações. E essas frustrações vêm parar na aula (MÔNICA, 2023).

As narrativas dos professores mostraram um olhar atento e acolhedor, para que a criança se sinta segura ao cantar.

5.10 “Se eu tivesse filho, eu jamais mandaria para o *The Voice*”. (EMÍLIO, 2023)

O quarto bloco de perguntas trazia duas questões sobre o *The Voice Kids Brasil*, sobre a influência nas aulas, aspectos positivos e negativos do programa.

Joana mencionou que as crianças não assistem tanto TV aberta, consumindo mais internet, e afirma que a participação no programa é um desejo que parte dos pais, e não das crianças. Também lembra os outros programas de calouros com crianças que vieram antes do *The Voice Kids Brasil*, como por exemplo, o *Programa Raul Gil*. Enquanto isso Emílio e Mônica afirmam que, “Sim. Houve um *boom*” (EMÍLIO, 2023). Mas Emílio também concorda que não é um fenômeno exclusivo do *The Voice Kids Brasil*: “Eu já fico preparado quando isso acontece, quando aparece algum fenômeno audiovisual ou shows que envolvem

crianças cantoras” (EMÍLIO, 2023). E menciona alguns musicais como *Matilda* e *Anne*. Mônica complementa falando da influência das redes sociais nas artes:

Mas não é só o *The Voice*. Além da televisão, agora as mídias as pequenas, que não tem um palco gigante e uma superprodução, estão se destacando. O palco virou dentro de casa, com as mídias sociais. Aquilo ali alcançou o mundo. A gente vê que o *The Voice* está influenciando as crianças a procurarem uma aula de canto, mas também o *TikTok*. E alguns amigos meus que dão aula de teatro e de dança também disseram que a procura por aulas de dança pra conseguir fazer as dancinhas que estão famosas também estão aumentando. Eu acho que o nicho artístico está tendo um *boom* de procura por conta dessa vontade de ficar conhecido, ter fama (MÔNICA, 2023).

Sobre os aspectos positivos, Emílio fala da importância de o grande público poder conhecer as possibilidades da performance com a voz. “Eu acho positivo ter essa amostra do que é possível se fazer com a voz. Até que nível uma voz pode chegar em um grau de performance em um grau performático em qualidade, em beleza em variedade de repertório.” (EMÍLIO, 2023).

Tanto Emílio quanto Mônica, que tiveram uma proximidade maior com crianças que participaram do *The Voice Kids Brasil*, fazem críticas à dinâmica do programa. Emílio relata de forma bastante descontente:

Tem a ver com expectativas... Quando chega a fase na qual as crianças que passaram por todo o processo de audições prévias vão para o Rio de Janeiro, tem crianças de vários estados: do Amapá, do Pará, de Minas Gerais... Estão ali 42 crianças, chega a produtora e diz ‘gente nós temos para este *The Voice* 21 vagas’. Então ali as crianças já sabem que não tem vaga pra todo mundo, que só 21 vão ser chamadas, e a produtora passa apontando e falando ‘você vai, você vai, você não, você vai’... E aí pronto, começa a choradeira. Porque as crianças fazem amizades e se questionam ‘Por que ela não vai para o programa comigo? Porque eu mereço e o outro não?’ Então tem essa coisa da felicidade e da frustração. Se a gente já fica chocado com esse tipo de coisa, imagina o que passa na cabecinha deles. Isso é horrível, isso é frio, é o *show business!* (...) Outra coisa que eu me frustrei no *The Voice Kids* foi saber que não existe preparação vocal, e só tem uma passagem de som. Elas passam a música, sei lá, 3 horas antes. E depois sobem no palco e cantam lá ao vivo. Isso é difícil até pra gente que já é profissional, imagina para uma criança. Será que fizeram assim por causa da pandemia? É um descaso muito grande... com a abordagem da voz e com a própria prática do que é ser um cantor, que é uma coisa tão delicada... Eu não gostei disso, não. Fiquei bem revoltado e chateado também (EMÍLIO, 2023).

E conclui: “Se eu tivesse filho, eu jamais mandaria para o *The Voice*” (EMÍLIO, 2023).

Mônica também faz críticas e traz o questionamento de como devemos trabalhar essas questões com as crianças.

É, acho que não vai ter muito como fugir disso. Agora, como a gente que é professor vai se preparar pra isso? Como dar conta disso? Porque a demanda de ensaios e de repertório que uma criança tem que ter pra chegar lá e dar conta do que vai ser pedido é muito grande. O protocolo desses programas é bizarro. Qualquer participante tem que ter de quinze a vinte músicas preparadas em duas semanas, para cantar só duas. É pesado para uma criança que ainda não está com o trato vocal bem desenvolvido. Como trabalhar isso com uma criança que também precisa se divertir e precisa viver, brincar, ter convivência com a família... e **como fazer para a criança dar conta dessa demanda sem abrir mão da infância dela?** (MÔNICA, 2023).

A pesquisadora Patricia Dias (2017) atenta para o fato de que não apenas as crianças que participam do programa têm essa rotina exaustiva, como já havia mencionado também a Joana no início deste capítulo.

Ao se tratar de crianças, alguns aspectos são mais relevantes por serem pessoas que não possuem total autonomia de suas vidas e são suscetíveis às ordens e sonhos impostos pelos tutores. Nesse processo de celebração infantil, algumas partes importantes do processo de aprendizado dessa etapa da vida acabam esquecidas ou colocadas em segundo plano, como escola, brincadeiras, relacionamento com amigos (...). Sendo assim, é importante ressaltar que esses aspectos relacionados às crianças que são celebridades e possuem rotina com tarefas que exigem profissionalismo também revelam o dia-a-dia das crianças que não são estrelas. (DIAS, 2017, p. 95-96).

5.11 Resumo dos resultados

Após organizar, categorizar e analisar os dados obtidos a partir das falas dos professores entrevistados trago um resumo dos principais pontos observados.

A principal divergência nas respostas dos participantes é em relação às experiências musicais das crianças antes de começarem a fazer aulas de canto. Joana e Emílio contam que a maioria das crianças chega nas aulas de canto com experiências anteriores de musicalização, enquanto Mônica diz que a maioria não teve experiências anteriores. Joana aponta o fato das crianças virem "musicalizadas" como algo ruim, enquanto Emílio afirma ser ótimo.

Como principal ponto em comum, destaco a escolha de palavras: o uso do verbo “pressionar”, e das falas sobre não “classificar”, “encaixotar” ou “encarceirar” os alunos.

A seguir, organizo os principais enunciados das falas dos professores e aponto com quais autores mencionados no capítulo sobre o ensino de canto na literatura especializada dialogam.

Principais enunciados	Presente nas falas de	Dialoga com
Demanda por aulas surgir antes de	Joana, Emílio e Mônica	-

tomarem a decisão de se tornarem professores		
Insegurança para começar a dar aulas de canto	Joana, Emílio e Mônica	-
Expectativa das famílias atrapalhando o bom aproveitamento das aulas e o desenvolvimento musical da criança	Joana, Emílio e Mônica	-
Olhar atento para a complexidade do ato de cantar	Joana, Emílio e Mônica	MOURA (2017) COSTA; ZANINI (2016)
Pressa dos pais em relação ao desenvolvimento musical do filho	Joana, Emílio e Mônica	-
Rotina exaustiva das crianças	Joana	-
A maior parte das crianças chega para fazer aulas de canto com referências em inglês	Joana, Emílio e Mônica	-
Crianças que estudam em escolas bilíngues se identificam menos com a cultura brasileira	Joana	-
Escolha do repertório parte do gosto musical dos alunos	Joana, Emílio e Mônica	DUARTE (2011)
Ausência de grandes problemas relacionados à afinação	Joana, Emílio e Mônica	IWAMOTO (2009) SOBREIRA (2016)
Demandas exaustivas para as crianças que participam do The Voice Kids Brasil	Emílio e Mônica	(DIAS, 2017)

TABELA 2 - Principais enunciados. Fonte: MEYER (2023, p. 59-60).

6. Considerações finais

A partir da quebra de paradigma que se deu após a estreia do programa *The Voice Kids Brasil*, em 2016, fazendo com que a demanda por aulas individuais de canto popular para crianças aumentasse significativamente, a presente pesquisa teve como objetivo ouvir as narrativas de professores de canto que atuam no ensino de canto para crianças na intenção de compreender como esse trabalho vem sendo conduzido.

Ao ensinar canto para uma criança deve ser levada em consideração a delicadeza do aparelho fonador ainda em desenvolvimento, e uma aula para crianças não deve seguir o modelo tradicional apenas focado em técnica e repertório. Uma criança é um indivíduo musical em formação, e por isso o trabalho deve se dar da forma mais rica possível.

Assim como é crescente a demanda por aulas de canto para crianças, também é crescente a produção acadêmica e bibliográfica sobre esse assunto. Diferentes trabalhos foram publicados desde o início da presente pesquisa, como Fonterrada (2021), Lopes (2022), Meyer (2021) e Tupi (2023), mas ainda assim há uma escassez de pesquisas focadas especificamente no ensino individual de canto para crianças.

No capítulo sobre o ensino de canto na literatura especializada foram apresentadas publicações brasileiras organizadas nas seguintes temáticas: O desenvolvimento vocal infantil; Pedagogia vocal; A formação do indivíduo musical a partir do canto coral; e Repertório.

Ao analisar as publicações sobre voz, pude notar que grande parte do material trazia informações sobre fisiologia vocal e pouco ou nenhum exemplo musical. A meu ver, fisiologia é um conhecimento fundamental para professores de canto, mas fisiologia não é música. Logo, não se pode falar de voz sem falar de música. Também pude perceber que um dos materiais mais recentes e respeitados sobre ciência da voz Sundberg (2018) coloca a voz de criança dentro do capítulo sobre diversidades na voz, mostrando o quanto o canto infantil ainda está distante das pesquisas da área.

A metodologia escolhida foi o estudo multicasos, com foco em um acontecimento contemporâneo – o aumento na demanda por aulas individuais de canto popular para crianças. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de canto que trabalham com aulas individuais para crianças. O roteiro da entrevista foi dividido em quatro blocos: sobre o professor, sobre a criança, os métodos e recursos utilizados, e sobre a influência do programa *The Voice Kids Brasil* nas aulas.

Após as entrevistas, os dados obtidos foram analisados, das falas dos professores foram destacados os principais enunciados, estes foram categorizados e organizados de acordo com as temáticas. Assim, dos quatro blocos de perguntas, foram criadas dez sessões para o capítulo de análise dos resultados: Demanda antes da decisão; Expectativas; *Made in Brazil*; Bagagem musical que as crianças trazem; “Eu não sei se vai ter um dia que eu vou ter maturidade pra não fazer uma brincadeira numa aula”; “Eu tenho uma aversão a métodos musicais”; A escolha das músicas; Sobre as alegrias; Afinação não é um problema; e “Se eu tivesse filho, eu jamais mandaria para o *The Voice*”.

Por atuarem profissionalmente na mesma cidade (Curitiba-PR), e também terem tido a maior parte da sua formação também em Curitiba, as trajetórias dos professores possuem muitos pontos em comum. A entrevistada mais jovem trouxe as falas mais contrastantes com os demais. Esse contraste ser uma consequência da diferença de idade ou da personalidade da entrevistada. Seriam interessantes novos estudos observando as diferenças na forma de pensar de diferentes idades, ou gerações de professores. Um ponto divergente nas respostas da professora mais nova e que esse sim pode ser associado à sua idade é o fato de que ela começou a estudar canto assistindo a vídeos na internet. As diferenças entre as falas trouxeram uma maior diversidade de olhares, o que foi positivo para a pesquisa.

A partir das narrativas dos professores, novas questões emergiram, como a insegurança antes de começar a dar aulas e a demanda por essas aulas surgir antes mesmo dos entrevistados decidirem começar ensinar canto.

A questão de maior unanimidade entre os entrevistado foi sobre as expectativas das famílias ao matricular as crianças em uma aula de canto. Os três professores utilizaram o verbo “pressionar” ao se referir ao comportamento dos pais, e também se queixaram de uma pressão dos familiares em ver um progresso nas crianças de acordo com as expectativas deles. Neste ponto, as falas dos professores dialogaram com a autora Magda Sarat que estuda sobre Mozart que foi uma criança prodígio. Uma leitura possível é que muitos dos pais que matriculam os seus filhos em aulas individuais de canto esperam que os seus filhos se tornem crianças prodígio.

Na literatura analisada, autores como Costa e Zanini (2016) e Moura (2017) apontaram como necessária uma postura diferente dos professores de canto, considerando a transdisciplinaridade e a complexidade do ato de cantar. Os professores entrevistados apresentaram já ter essa postura diferente, quando mostram preocupação em não classificar encaixotar, não encarcerar as crianças, mas sim ouvi-las. Nenhum professor mencionou

utilizar um método específico nas aulas, mas durante as entrevistas foram citados importantes autores de técnica vocal e educação musical.

Outra questão que emergiu, com a fala de uma das entrevistadas foi em relação ao quanto as experiências musicais na infância influenciam na forma de ensinar depois de adulto.

As entrevistas com os professores foram muito ricas, e trouxeram questões muito relevantes para o ensino individual de canto para crianças.

De modo geral, as narrativas dos professores dialogaram pouco com a bibliografia analisada no capítulo sobre o ensino de canto. Uma conclusão possível seria que a literatura sobre voz e canto ainda não atende às particularidades das aulas individuais de canto para crianças, mas para tal afirmação deve-se fazer previamente uma revisão de escopo sobre o assunto. Assim, são necessários mais estudos, mais aprofundados, nesta área.

A presente pesquisa contribui para o ensino individual de canto para crianças apontando questões importantes de serem observadas ao se trabalhar com vozes infantis.

7. Bibliografia

ANDRADE, Klesia Garcia. *Projeto “Um Canto em Cada Canto”*: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens. Dissertação Mestrado em Música UFPB: João Pessoa, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 2022.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

CAMARGO, Luciano. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria cultural nas interações educacionais. *REVISTA DA ABEM*, 26, dec 2018.

Disponível em:

<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/729>

Acesso em: 30 jan 2023.

CARNASSALE, Gabriela Josias. O ensino de canto para crianças e adolescentes. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas,, 1995.

COSTA, Wanderson Moura. Cantar: Um desafio complexo e transdisciplinar. Dissertação Mestrado em Música. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2017.

COSTA, W; ZANINI, C.. *Canto e Teoria da complexidade*: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto. *REVISTA DA ABEM*, 24, abr 2017.

Disponível em:

<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/573>

Acesso em 04 ago 22.

DIAS, L. *Interações pedagógico-musicais da prática coral*. *REVISTA DA ABEM*, 20 abr 2012.

Disponível em:

<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/166>

Acesso em: 04 ago 2022.

DIAS, Patricia Ruas. *The Voice Kids Brasil*: uma reflexão sobre a infância contemporânea na televisão. Dissertação de Mestrado em PPGCS, PUCRS, Porto Alegre, 2017.

DUARTE, Mônica de Almeida. A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. REVISTA DA ABEM | Londrina | v.19 | n.26 | 60-69 | jul.dez 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP. FUNARTE, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Passaredo: os voos da voz na Educação*. São Luís: EDUFMA, 2021.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Éderson Marques de. Processo Criativo e Movimento corporal como ferramentas pedagógicas no canto coral infantil. Dissertação Mestrado em Música. UFPR: Curitiba, 2017.

GOMES, M. C.; OLIVEIRA, A. A.; ALCARÁ, A. R. Entrevista: um relato de aplicação técnica. IV SECIN Seminário em Ciência da Informação. Londrina, 2016.

Disponível

em:

<https://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/359/175>

Acesso em 25 abr 2023

IWAMOTO, Judith de Souza Coimbra. Encontrar a voz: uma pesquisa-ação na escola de Ensino Fundamental ajudando crianças a emitir avoz cantada. 2009. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Programa de Pós-Graduação em Artes. Escola de Comunicações e Artes de São Paulo: São Paulo, 2009.

KIMURA, Veronica. *A formação e as práticas de ensino de professores de canto popular: perspectivas de professores da cidade de Florianópolis – SC*. Dissertação de Mestrado em Música UDESC: Florianópolis, 2015.

LOPES, Vivianne Aparecida (org). *O ensino de canto para crianças e adolescentes: olhar teórico-prático*. Curitiba: CRV, 2021.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical *Youtube*. Dissertação de Mestrado em Música da Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2021.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza. O canto na aula de música: reflexões sobre uma prática em uma escola pública. In: FÓRUM DE PESQUISA EM ARTE, 9., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: ArtEmbap, p. 204-215, 2013.

MENDONÇA, Rita de Cássia. Adolescent and sing: definition of repertory and vocal technique in phase of changing voice. 2011. Dissertação Mestrado em Linguística, Letras e Artes. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2011.

MEYER, Milena Castilho. Influência do programa The Voice Kids Brasil na demanda por aulas de canto para crianças. Anais do XXXI Congresso da ANPPOM. João Pessoa, 2021.

MEURER, Rafael Prim. Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do Corolário. Dissertação Mestrado em Música. UDESC: Florianópolis, 2018.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. *Classificação da Pesquisa*. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos in “Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC”. Brasília: Thesaurus, 2016.

Disponível em:

<http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa.pdf>

Acesso em 23 mai 2022.

OLIVEIRA, Roni Rodrigues de; SANTOS, Regina Antunes Teixeira Dos. As preferências musicais de jovens instrumentistas: relações com o repertório estudado. REVISTA DA ABEM jul.dez. 2016.

PARIZZI, M.. *O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais*. REVISTA DA ABEM, 14 abr 2006.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/300>

Acesso em 04 ago 2022.

PICOLLO, Adriana Noronha. *O Canto Popular Brasileiro e a Sistematização de seu Ensino*. Anais do XV Congresso da ANPPOM. Brasília, 2005.

PIMENTA, Neide Mussete. *Preparação vocal e estruturação do ensaio: Ferramentas integradas para a construção sonora do coro juvenil*. Dissertação Mestrado em Música UNESP: São Paulo, 2021.

PINHO, S.; JARRUS, M. E.; TSUI, D. H.. Manual de saúde vocal infantil. Revinter: Rio de Janeiro, 2004.

PINHO, S.; KORN, G O.; PONTES, P.. Músculos Intrínsecos da Laringe e Dinâmica vocal. Thieme Revinter: Rio de Janeiro, 2019.

QUILES, O. L.; GARRIDO, Á. L. P.; JÚNIOR, J. F. S. Q. Estudo sobre Preferências de Estilo Musical em Estudantes Espanhóis de Ensino Superior. Revista Música Hodie, Goiânia, V.14 - n.1, 2014, p. 211-222

RHEINBOLDT, Juliana Melleiro. Preparo vocal para coros infantis: Considerações e propostas pedagógicas. Tese Doutorado em Música UNICAMP: Campinas, 2018.

ROBERTY, Bruno Boechat. *A extensão vocal infantil*: um estudo sobre a voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2016.

SANDRONI, Clara. O ensino de canto popular no Brasil: um subcampo emergente. Tese de doutorado em Música. UNIRIO: Rio de Janeiro, 2017.

SARMENTO, Viviane L.; NEIRA, Marcos G. A “boa música” e o “lixo cultural”: a imposição de uma identidade na revista Nova Escola. REVISTA DA ABEM | Londrina | v.25 | n.38 | 33-48 | jan-jun. 2017.

SARAT, Magda. A infância de Mozart e memórias de velhos: contribuições de Nobert Elias. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 92-109, jul.-dez./2008.

SARAT, Magda. A educação de Mozart: contribuições para a história da educação das crianças. XII Simpósio Nacional Processo Civilizador. Recife: 2009.

Disponível em:

http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Sarat.pdf

Acesso em 10 set 2023.

SOBREIRA, S.. *Desafinação vocal*: compreendendo o fenômeno. REVISTA DA ABEM, 24, abr 2017.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/600>

Acesso em 04 ago 2022.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. *Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer*. Pesquisa e Debate em Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>

Acesso em 11 set 2022.

SOUSA, Joana Mariz de. Entre a expressão e a técnica: a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal decanto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.

SOUZA, Yohan Sebastian Peres de. Um estudo sobre obras para o ensino de canto lírico e estratégias de aprendizagem. Dissertação de mestrado em Música. UFPR: Curitiba, 2022.

SUNDBERG, Johan. *Ciência da voz: fatos sobre a voz na fala e no canto*. São Paulo: EDUSP, 2018.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TUPI, Milena. *Voz de criança: Técnica Vocal para pequenos e grandinhos*. Curitiba, 2023.

WARMING, Hanne. Criança / Child. (2021) 10.21814/uminho.ed.36.14.

Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1142-1>

Acesso em 25 abr 2023

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

8. Apêndice

8.01 Roteiro de perguntas das entrevistas

Bloco 01: Sobre o professor: (formação, referências e influências, atuação profissional)...

1. Descreva a sua trajetória musical desde a infância.
2. Qual a sua formação musical? Você teve um aprendizado informal também?
3. Como e quando começou a dar aulas? Há quanto tempo trabalha com aula de canto popular para crianças?
4. Quais as suas principais referências musicais? Como elas influenciam nas suas aulas?
5. Você possui outra atuação profissional além de professor?

Bloco 02: Sobre a criança (o que busca, expectativa das famílias, referências)...

1. Qual ou quais as principais expectativas das famílias e das crianças quando começam a fazer aulas de canto? Essas expectativas mudam com o decorrer das aulas?
2. Você atende a essas expectativas dos alunos? E como faz com aquelas que não podem ser atendidas?
3. Quais são as principais referências vocais e musicais das crianças. Como elas influenciam nas aulas?
4. As crianças cantam em português? Há alguma resistência em relação a isso? Como são trabalhadas essas questões?
5. As crianças costumam chegar com alguma experiência musical anterior (formal ou informal)? Se sim, como elas influenciam nas aulas?
6. Como a ludicidade e a brincadeira são abordadas nas aulas?

Bloco 03: Sobre métodos e recursos utilizados (concepções pedagógico-musicais, objetivos, conteúdos, desafios)...

1. Você utiliza algum método específico nas suas aulas? Quais as concepções pedagógico-musicais abordadas?
2. Qual é o repertório trabalhado nas aulas, e como se dá a escolha das músicas?

3. Quais são os seus principais objetivos nas aulas? Quais competências você quer que a criança desenvolva?
4. Você utiliza metáforas para exemplificar o que você pretende com a criança? Pode compartilhar algumas?
5. Como são trabalhadas as questões em relação à afinação da criança?
6. São feitas apresentações ou gravações com estas crianças? Com qual frequência e objetivo? Como se dá a preparação para estes momentos?
7. As crianças se sentem seguras para cantar? Como é trabalhada essa questão?
8. Quais os principais desafios em dar aulas individuais de canto para crianças?

Bloco 04: Sobre a influência do programa *The Voice Kids Brasil* nas aulas...

1. Você notou um aumento na procura por aulas de canto após a estreia do programa *The Voice Kids Brasil*, em 2016?
2. Quais os aspectos positivos e negativos da influência do programa nas aulas?

8.02 Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Título do Estudo: **Aulas individuais de canto popular para crianças: um estudo multicaseos com professores.**

Orientadora: **Dra. Ana Paula Peters**

Instituição: **Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR**

Pesquisadora Responsável: **MILENA CASTILHO MEYER**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa para o curso de Mestrado em Música da UNESPAR. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é, a partir das narrativas de professores, compreender de que maneira esses profissionais estão direcionando pedagogicamente ensino individual de canto para crianças e tem como justificativa a crescente demanda por pesquisas nesta área.

Se o (a) Sr. (a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Receber a pesquisadora em seu local de trabalho e responder a uma entrevista semiestruturada com questões abertas. A duração aproximada é de duas horas.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são se sentir envergonhado (a) ao responder as perguntas ou com receio de ter o seu trabalho exposto. Para evitar esses desconfortos, os participantes poderão responder somente às perguntas com as quais se sentirem à vontade. Lembrando que apenas trechos da entrevista serão inseridos no trabalho, de forma que a identidade dos participantes não possa ser identificada.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. A participação na pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre aulas individuais de canto para crianças.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o (a) Sr. (a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) Sr. (a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, comnexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o (a) Sr. (a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o (a) Sr. (a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Milena Castilho Meyer, pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX, endereço Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, Curitiba – PR e/ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UNESPAR - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNESPAR.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do (a) Sr. (a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: "Aulas individuais de canto popular para crianças: um estudo multicaseos com professores".

_____ Nome do participante ou responsável	Data: ____/____/____
_____ Assinatura do participante ou responsável	

Eu, Milena Castilho Meyer, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV. 4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura da Pesquisadora	Data: ____/____/____
-------------------------------------	----------------------