

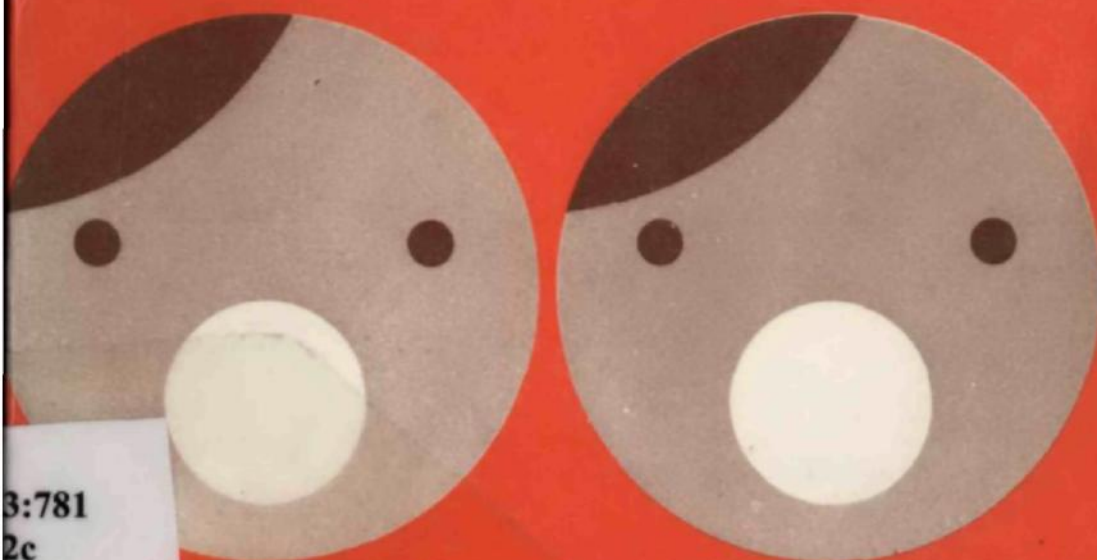
CIBEC/INEP



B0008435

Ministério da Educação e Cultura
Departamento de Ensino Fundamental

O canto na escola
de 1º grau



3:781
2c

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República Federativa do Brasil
Ernesto Geisel

Ministro da Educação e Cultura
Ney Braga

O canto na escola de 1º grau

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Reitor: Homero Só Jobim

Faculdade de Educação
Diretor: Gilberto Mucilo de Medeiros

Departamento de Ensino e Currículo
Chefe: Iula Green Hervê

Laboratório de Metodologia e Currículo Coordenadora
Geral: Isolda Holmer Paes Coordenadora Técnica: Tânia
Maria Diederichs Fischer

Área de Comunicação e Expressão
Projeto: *O Canto na Escola de 1º Grau*
Coordenadora: Leda Osório Mársico
Pesquisadoras: Leda Osório Mársico
Vera Regina Pilla Cauduro

Porto Alegre, 30 de setembro de 1977

BRASIL. Departamento de Ensino Fundamental.
O canto na escola de 1º grau. Brasília, Ministério da Educação e
Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

157p.

1. Música no ensino de 1º grau. I. Título

CDD-372.87

MEC / INEP
SIBE - CIBEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

PRODIARTE

*Programa do Desenvolvimento integrado
arts na educação*

DEF - MEC

O canto na escola de 1º. grau

Uma nova abordagem com proposição
de um modelo para desenvolvimento da expressão
músico-vocal de crianças e adolescentes.

Departamento de Documentação e Divulgação
Brasília, DF - 1978

"O homem se forma mais pelo que
faz do que pelo que meramente
vê e ouve. Daí a necessidade de criar
múltiplas oportunidades de assimilar as
impressões e de aprender a
expressar-se através do canto
e da música."
(Schoch⁴⁴, p. 191)

AGRADECIMENTO

As autoras deixam registrado seu agradecimento a todos os que as auxiliaram a levar a termo este trabalho:

à colega Leda Falcão de Freitas, que participou da elaboração do projeto e das primeiras etapas da pesquisa, pelo apoio e estímulo efetivo;

aos professores integrantes da Equipe de Avaliação da Unidade de Pesquisa, Supervisão e Orientação Educacional (UPO/SUT/SEC), sob a orientação da Prof^a Maria Assunta Tanssine, pelas valiosas indicações e sugestões relativas à delimitação do problema da pesquisa, caracterização da amostra e montagem dos instrumentos para coleta de dados;

ao professor Nelson Monte, por ter facultado a realização da pesquisa na rede escolar do Estado;

aos professores informantes, que cooperaram no fornecimento de dados preenchendo prontamente os questionários;

ao pianista e crítico musical Celso Loureiro Chaves, pelo assessoramento na análise estrutural das partituras que constituíram a amostra;

ao professor Álvaro Magalhães, pela colaboração e discussão de certos tópicos; à amiga Emery Schmitz Ruas, pelas sugestões na redação, pelo estímulo constante e colaboração efetiva;

a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

índice de tabelas	11
índice de quadros	12
Índice de anexos.....	12
Prefácio	13
I. INTRODUÇÃO	17
A. Revisão da Literatura	18
1. Etapas de desenvolvimento da fonação	18
2. A voz e a idade.....	20
3. Registro e cavidades de ressonância	25
4. Tessitura e extensão vocal.....	29
5. Classificação das vozes	33
6. A educação vocal	35
6.1 A respiração.....	37
6.2 Emissão vocal.....	38
6.3 Articulação e dicção.....	39
6.4 Interpretação	40
7. Percepção da canção	41
8. Métodos no ensino vocal.....	43
9. Seleção do repertório	45
10. Coro escolar.....	49
B. Implicações Metodológicas	50

II. MÉTODO	
A. Caracterização da Amostra	53
B. Material Utilizado	57
C. Levantamento de Dados	59
D. Definição de Termos	60
III. ANÁLISE DOS RESULTADOS	
A. Análise dos Aspectos Construtivos e Complementares da Melodia	65
1. Hinos.....	65
2. Canções cívico-patrióticas	71
3. Canções do folclore nacional	76
4. Canções do folclore internacional	80
5. Canções regionais.....	83
6. Canções populares.....	87
7. Canções eruditas	87
B. Análise da Distribuição de Frequência das Composições por Série	94
C. Estudo Comparativo do Regime de Trabalho dos Professores Informantes e seu Nível de Qualificação	99
IV. CONCLUSÕES	
V. MODELO PARA DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO MÚSICO-VOCAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
1. Apresentação.....	111
2. Descrição do modelo	114
3. Organização do ensino	122
3.1 Objetivos	123
3.2 Pré-requisitos.....	123
3.3 Atividades a serem programadas	123
3.4 Conteúdos	124
3.5 Avaliação.....	124
4. O professor.....	128
5. Condições ambientais	129
6. Composição dos grupos.....	130
7. Posição da Educação Musical na hierarquia curricular.....	131
8. Validação do modelo.....	132
VI. APÊNDICE: PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO DO CANCIONEIRO	
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
VIII. ANEXOS	

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA	I	Constituição da Amostra para levantamento de Dados ...	54
TABELA	II	Constituição da Amostra para Análise das Composições Musicais	58
TABELA	III	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Constitutivos da Melodia por Gênero (Hino).....	67
TABELA	IV	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Complementares da Melodia por Gênero (Hino).....	69
TABELA	V	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Constitutivos da Melodia por Gênero (Cívico-Patriótico)	74
TABELA	VI	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Complementares da Melodia por Gênero (Cívico-Patriótico) . .	75
TABELA	VII	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Constitutivos da Melodia por Gênero (Folclore Nacional)	78
TABELA	VIII	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Complementares da Melodia por Gênero (Folclore Nacional) . .	79
TABELA	IX	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Constitutivos da Melodia por Gênero (Folclore Internacional) .	81
TABELA	X	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Complementares da Melodia por Gênero (Folclore Internacional)	82
TABELA	XI	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Constitutivos da Melodia por Gênero (Regional)	85
TABELA	XII	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Complementares da Melodia por Gênero (Regional).....	86
TABELA	XIII	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Constitutivos da Melodia por Gênero (Popular).....	90
TABELA	XIV	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Complementares da Melodia por Gênero (Popular)	91
TABELA	XV	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Constitutivos da Melodia por Gênero (Erudito).....	92
TABELA	XVI	Distribuição de Frequência Absoluta dos Aspectos Complementares da Melodia por Gênero (Erudito)	93
TABELA	XVII	Distribuição de Frequência Absoluta dos Hinos e Canções Cívico-Patrióticas por Série.....	95
TABELA	XVIII	Distribuição de Frequência Absoluta das Canções Folclóricas Nacionais e Internacionais por Série	97
TABELA	XIX	Distribuição de Frequência Absoluta das Canções Regionais, Populares e Eruditas por Série.....	98
TABELA	XX	Distribuição de Frequência Absoluta e Percentual do Regime de Trabalho e Nível de Qualificação do Professor... ..	99
TABELA	XXI	Distribuição dos Hinos e Canções Cívico-Patrióticas de Acordo com sua Adequação às Séries do 1º Grau.....	102
TABELA	XXII	Distribuição das Canções Folclóricas Nacionais e Internacionais de Acordo com sua Adequação às Séries do 1º Grau	105

TABELA	XXIII - Distribuição das Canções Regionais, Populares e Eruditas de Acordo com sua Adequação às Séries do 1º Grau	108
--------	--	-----

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO	I	Categories para Classificação das Composições	57
QUADRO	II	Ocorrência de Modulações nos Hinos Pátrios.....	66
QUADRO	III	Hinos Patrióticos, seus Autores e Fontes de Consulta	70
QUADRO	IV	Ocorrência de Modulações nas Canções Cívico-Patrióticas . .	71
QUADRO	V	Canções Cívico-Patrióticas, seus Autores e Fontes de Consulta	73
QUADRO	VI	Canções Folclóricas Nacionais e Fontes de Consulta	77
QUADRO	VII	Canções Folclóricas Internacionais e Fontes de Consulta .	80
QUADRO	VIII	Ocorrência de Modulações nas Canções Regionais	83
QUADRO	IX	Canções Regionais, seus Autores e Fontes de Consulta. . .	84
QUADRO	X	Ocorrência de Modulações nas Canções Populares.....	88
QUADRO	XI	Canções Populares, seus Autores e Fontes de Consulta . .	89
QUADRO	XII	Modelo para Desenvolvimento da Expressão Músico-Vocal de Crianças e Adolescentes.....	112/3

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO	I - Instrumento Único	144
ANEXO	II - Instruções Gerais para a Aplicação do Instrumento Único	150
ANEXO	III - Ofício Circular para Convocação dos Professores de Educação Musical	153
ANEXO	IV - Ficha de Análise dos Aspectos Construtivos da Melodia (Esquema Formal, Frase)	154
ANEXO	V — Ficha de Análise dos Aspectos Construtivos da Melodia (Intervalos)	155
ANEXO	VI - Ficha de Análise dos Aspectos Construtivos da Melodia (Padrões Rítmicos, Harmonia)	156
ANEXO	VII - Ficha de Análise dos Aspectos Construtivos da Melodia (Tessitura, Prosódia)	157

PREFÁCIO

No ensino-aprendizagem da Música nas escolas, em todas as épocas, tem sido dado destaque especial à atividade vocal e à busca da expressão vocal através do canto coletivo. Isso porque nada existe de mais humano do que a voz, colocando-se os outros instrumentos como prolongamentos artificiais do próprio homem.

"O homem que canta é seu próprio instrumento" (Kaelin²⁵, p. 1).

O canto coletivo tem demonstrado, no decorrer do tempo, seus efeitos positivos sobre o desenvolvimento musical dos que dele participam. Entretanto, a prática do canto em conjunto colocou o problema da educação vocal. Até bem pouco tempo, a literatura sobre a formação e o desenvolvimento da voz humana era destinada exclusivamente ao cantor profissional. Atualmente, porém, já se dirige, também, ao cantor amador, muito embora em ambos os casos esses estudos tratem da voz do adulto, cuja função vocal muitas vezes se apresenta defeituosa.

A voz infantil parece estar relegada a um segundo plano, talvez porque se parta do pressuposto de que é sã e perfeita. O contato freqüente com crianças nas escolas atesta, no entanto, que, devido principalmente às influências do ambiente e à falta de cuidado e proteção dos adultos com os quais convive no lar e na escola, um grande número de crianças apresenta um desenvolvimento antinatural e defeituoso, que impede o uso pleno e harmonioso da função da voz.

Uma das finalidades da presente pesquisa foi justamente chamar a atenção dos educadores para a necessidade de delimitar o campo dentro do qual a voz possa desenvolver-se naturalmente, de modo a passar pela muda vocal e atingir a plenitude da voz adulta sem perturbações.

Juntamente com Nitsche³⁴, poder-se-ia dizer que o professor é semelhante ao jardineiro que protege a planta e cria condições favoráveis a seu crescimento, deixando-a desenvolver-se por seus próprios meios, mas que, em caso de necessidade, a poda ou co-

loca-lhe um ponto de apoio. Exige, pois, do professor intuição e conhecimento, uma vez que é preciso ter clara compreensão da função da voz para saber usá-la corretamente e, ademais, poder reconhecer seus defeitos, determinar as causas destes e aplicar as necessárias medidas de correção. Pois, como lembra Nitsche³⁴, "só quem fala e canta corretamente pode ser guia de outros no desenvolvimento sadio da voz" (p. 8).

Por outra parte, os pedagogos da Música são unânimes em reconhecer que o canto desempenha o papel mais importante na educação musical da criança. Segundo Willems⁴⁷, a canção agrupa, de maneira sintética, melodia, ritmo e harmonia, e é o melhor meio para desenvolver a audição interior*, considerada a chave da verdadeira musicalidade.

No contexto atual, no que se refere à educação da voz, observações e depoimentos de estudiosos, bem como informações provindas da experiência de professores de Música e dos próprios autores deste trabalho, têm indicado que a má utilização do instrumento vocal acarreta à criança uma voz rouca e gutural, sem modulações e com altura e timbre naturais alterados, ainda que, em princípio, a natureza lhes assegure uma voz sadia. Além disso, tem-se verificado que o ensino de certas canções, que levam a criança a cantar fora de seu registro e tessitura própria, força o emprego dos músculos vocais.

Acredita-se que essas falhas e deficiências, evidenciadas no desenvolvimento vocal do aluno, estejam relacionadas com a inexistência de uma formação adequada do professor de Educação Musical, no que diz respeito à prática do canto e ao emprego de seu próprio instrumento vocal, e sejam agravadas, ainda, pelas influências perniciosas da poluição sonora e do ar no meio ambiente.

Diante desse contexto, levanta-se uma interrogante fundamental, que o presente estudo procura responder:

A seleção do repertório vocal nas escolas de 1º grau obedece a critérios que atendam às diferentes etapas da evolução do aluno, favorecendo o desenvolvimento sadio da função vocal nos seus múltiplos aspectos?

Sem a pretensão de responder completamente ao problema e apresentar soluções, este trabalho, a partir dos dados concretos da realidade das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, visou a explorar um campo onde as controvérsias abundam, como comprova a revisão da literatura, para uma tomada de posição com vistas a traçar perspectivas e direções que orientem o ensino nesse importante setor da Educação Musical. Para tanto, buscou-se, a partir de dados colhidos através do levantamento do repertório vocal trabalhado nas escolas de 1º grau das zonas urbanas das delegacias de educação do Estado, e da análise estrutural do repertório que constitui a amostra, propor um modelo de ensino técnico-vocal que, após a devida testagem, possa constituir-se num modelo a ser adotado naquelas escolas.

* Audição interior é definida como "a aptidão para se representar toda espécie de sons, timbres, melodias, acordes, ritmos ou obras musicais complexas tomadas em seu conjunto, sem receber de fora nenhuma impressão musical" (Maikapar, *apud* Teplov⁴⁵, p. 279).

LEDA OSÓRIO MÁRSICO

Professora-assistente de Metodologia do Ensino da Música e Fundamentos da Educação Musical no Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS.

Professora de Prática de Ensino de Música no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Professora especialista em Música da Área de Comunicação e Expressão do Laboratório de Metodologia e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Mestra em Educação (Área de Ensino) pela UFRGS.

VERA REGINA PILLA CAUDURO

Professora de Educação Musical do Instituto de Educação Gen.Flores da Cunha, de Porto Alegre.

Professora especialista em Música da Área de Comunicação e Expressão do Laboratório de Metodologia e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Mestra em Educação (Área de Ensino) pela UFRGS.

I. INTRODUÇÃO

A "Revisão da Literatura" teve como propósitos: a) dar a conhecer as diversas opiniões de pedagogos, foniatras, professores de canto e psicólogos que se dedicam ao estudo dos problemas ligados à função vocal, nos seus aspectos mais relevantes; b) conscientizar o professor de Música dos problemas que se acham envolvidos na educação vocal da criança e do adolescente; c) oferecer embasamento teórico em que se possa apoiar o desempenho do professor no decorrer da atividade docente.

Para tanto, foram selecionados itens considerados básicos para a compreensão do processo vocal na faixa etária de 6 a 15 anos. Partindo-se das etapas do desenvolvimento da fonação antes da ocorrência da muda vocal, já que se constata fases diversificadas na resposta vocal e musical da criança, chega-se às discussões dos problemas da voz e de suas relações com a idade, quando se aborda principalmente a questão da muda e suas implicações na atividade vocal dos alunos em grupos mistos.

A seguir, examinam-se os conceitos de registro e cavidades de ressonância, fundamentais para a posterior classificação das vozes.

Em prosseguimento, apresentam-se diversos conceitos de tessitura e extensão vocal, mostrando suas inter-relações, bem como as concordâncias e discrepâncias de opiniões entre os autores consultados.

O tópico "Classificação das Vozes", que aponta critérios para a classificação das vozes tanto infantis como adultas, é seguido de uma rápida abordagem do processo de percepção auditiva na aprendizagem de uma canção, que se convencionou chamar "Percepção da Canção"

Deste item, passa-se ao da "Educação Vocal", em que se focalizam problemas relativos à educação individual e coletiva, apresentando-se algumas diretrizes apoiadas na experiência de pedagogos e professores de canto, nas quais se particularizam os elementos essenciais à sua prática.

Dando seqüência a esse capítulo, passa-se ao estudo dos "Métodos no ensino vocal", onde se apontam posicionamentos referentes à maneira de como iniciar e conduzir o ensino vocal e, logo após, à abordagem dos problemas relacionados com o repertório, onde se examinam resumidamente os critérios para a seleção de canções e para a organização do repertório vocal. Isso leva a considerações sobre a formação e organização do coro escolar, ressaltando o valor educativo dessa atividade em conjunto e sugerindo uma ordem seqüencial para a realização do trabalho, além de reforçar a importância do papel do professor como modelo a ser seguido pelos componentes do conjunto.

Finalmente, numa tentativa de síntese, procura-se reunir diretrizes metodológicas que resultam da própria revisão da literatura e condensam os aspectos considerados mais relevantes para o desenvolvimento do trabalho vocal.

A. REVISÃO DA LITERATURA

7. ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA FONAÇÃO

Observações de pedagogos, médicos e psicólogos confirmam que a primeira ação do recém-nascido é gritar. O aparelho fonador surge, assim, como o primeiro instrumento de expressão do ser humano e conservará esse papel durante toda a vida.

De acordo com Chevais¹², a fonação passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento da audição: *reações negativas*, motivadas pelo medo (ruídos e sons desconhecidos), e *reações positivas*, caracterizadas pela atenção auditiva que permite a identificação de sons e ruídos.

Os psicólogos concordam em que a criança grita inicialmente por necessidade fisiológica, por medo, dor (reações negativas). Mas, à medida que percebe que seus gritos são sucedidos de satisfação (alimentação, embalo, troca de roupa, etc), suas reações se organizam positivamente e seus gritos caracterizam-se mais pela impaciência ou decepção do que por outro motivo. As reações positivas vão levar à ação. As observações de Chevais mostram que no 3º ou 4º mês a criança manifesta prazer ao ouvir ruídos e sons, começa a diferenciá-los, chegando mesmo a sorrir ao ouvir vozes conhecidas. Acolhe, portanto, favoravelmente sons e ruídos que lhe trazem satisfação.

Entretanto, ou porque os sons e ruídos não se apresentam com a freqüência desejada, ou porque tenha necessidade de movimento, o fato é que a criança passa a fazer ruídos por sua própria conta; sacudir o berço, bater com a colher no prato, agitar um chocalho, deixar cair objetos são, entre outras, formas de produzir ruídos. Ao mesmo tempo, passa a gesticular para mostrar sua alegria ao ouvir sons de instrumentos, rádio, etc.

Durante esse período a criança presta mais atenção à intensidade do que à qualidade do som. Não se verificam também, nessa primeira etapa, atividades resultantes de imitação.

Na etapa da imitação os órgãos da audição e da fonação progridem rapidamente. Chevais¹² verificou que os primeiros atos de imitação surgem por volta do 5º ou 6º mês. Nessa época a criança murmura, vocaliza e articula algumas sílabas por impulso próprio.

Trata-se aqui de exercícios pessoais, constantes e que constituem uma espécie de auto-imitação. De acordo com o mesmo pedagogo, a capacidade de imitação desen-

volve-se sobretudo a partir do 109 mês, quando, então, a criança passa a copiar modelos. Reproduz não só sílabas e palavras, mas as acentuações e a entoação.

Nesse momento, a fonação parece adquirir a primazia sobre os outros atos de imitação. Tudo indica que a criança não experimenta nenhuma dificuldade em imitar o que ouve.

No período da imitação, a reprodução de ritmos apresenta-se como uma das formas mais curiosas de resposta à estimulação auditiva. Decroly (*apud* Chevais¹², p. 91) mostra, num de seus filmes, uma criança de 9 meses seguindo o ritmo de uma canção com flexões do corpo, na posição sentada. Nesse caso, não se verifica imitação de movimento, mas resposta ao ritmo da canção.

Chevais¹², por sua vez, relata que aos 11 meses a criança é capaz de traduzir ritmos espontaneamente, através dos movimentos variados: balanços laterais, movimentos de braços ou mãos. Com um ano é capaz de marcar com precisão e espontaneidade, através de movimentos corporais, o ritmo de uma peça musical transmitida pelo rádio ou por disco. Observa, ainda, o mesmo pedagogo que, curiosamente, alguns meses depois, a criança renuncia a marcar ritmos que ouve e só recomeça muito mais tarde, por volta dos 5 anos.

O período da imitação vocal compreende as primeiras tentativas de reprodução de sons e de frases melódicas. A precocidade dos resultados, nesse período, parece estar condicionada à colaboração do meio familiar, e a qualidade dos resultados dependerá da qualidade dos modelos. Por outro lado, a voz encontra-se na dependência do ouvido; daí a necessidade de bons exemplos vocais.

A criança, pois, não se limita a ouvir, quer imitar o que ouve. Talvez isso explique por que uma criança é capaz de ouvir muitas vezes uma mesma canção com interesse crescente. Parece que o prazer vem muito mais do ato de repetir do que do próprio ato de cantar.

É oportuno ressaltar, aqui, que a criança poderá transformar o timbre de sua voz, ajustando-o ao timbre da voz que lhe servir de modelo. Essa imitação é reforçada pela opinião que a criança faz de seu modelo (mãe ou professora).

Chevais¹² verificou que quando a criança acredita reproduzir seu modelo preferido com exatidão não tem nenhuma razão para acreditar que está errada. Por isso não admite correções de uma segunda pessoa e se obstina na versão que acredita certa. Para o autor, isso explica a diversidade de versões de uma mesma canção folclórica muitas vezes aprendida a partir de lembranças insuficientes, com erros de compreensão ou audição.

Convém lembrar, também, que ao ouvido cabe perceber e à voz, reproduzir. É o ouvido, portanto, que orienta a voz na sua emissão. Sem dúvida, os dois órgãos, receptor e fonador, mantêm estreita relação fisiológica, embora o ouvido desempenhe o papel principal. "O ouvido percebe o som a ser produzido, comanda o ato vocal e exerce controle sobre o mesmo" (Chevais¹², p. 98).

Os pedagogos em geral concordam em que a criança de 4, 5 e 6 anos já é um ouvinte capaz de manter atenção e de reproduzir ritmos e melodias, encontrar prazer na audição de peças musicais e participar de conjuntos instrumentais. Encontram-se, porém, crianças nessa faixa de idade que não conseguem ainda o suficiente comando auditivo para cantar em conjunto.

Bentley³ observa, nesse particular, que para uma criança unir o próprio canto ao de outras crianças deve acomodar seu tom ao do grupo com quem vai cantar. Pois, como atesta Bustarret⁹, "cantar em conjunto é ter uma só voz e um só sopro" (p. 43).

Considerando esse fato, Bentley³ identifica três fases no desenvolvimento da resposta vocal da criança: coincidência rítmica, reprodução da melodia mais aproximada do que exata, e uma terceira fase em que se verifica a perfeita coincidência de tom na reprodução da melodia, ou seja, o uníssono.

As experiências de Bentley³ atestam que a criança retém uma figura rítmica com relativa facilidade e, quando em grupo, a reconhece com rapidez e é capaz de responder em conjunto à referida figura, espontaneamente. Entretanto, acredita que a 2ª e 3ª fases estejam intimamente vinculadas, pois, na resposta vocal, os intervalos pertencentes a uma melodia tendem a ser inicialmente aproximados, até que atinjam o uníssono. O referido autor conclui que, na resposta à melodia, se verifica um forte impulso para a coincidência rítmica dominante e outro impulso semelhante, mas menos intenso, para a coincidência de tom. O mesmo psicólogo argumenta, ainda, que a coincidência rítmica e melódica resultam das reações individuais aos estímulos do som. Essas reações, porém, segundo ele, não são simultâneas aos estímulos, que surgem primeiro.

A criança percebe os estímulos conscientemente ou recorda o que percebeu para, então, responder. Não pode, por conseguinte, participar no momento preciso em que pela primeira vez ouve os estímulos, pois nesse momento ainda não está estabelecida a pulsação rítmica da qual depende o motivo rítmico, tampouco a configuração tonal. Para que a resposta rítmica aconteça, a pulsação regular precisa ser percebida; similarmente, a configuração tonal precisa ser percebida para que o movimento em direção à coincidência de tom ocorra. Nesse momento, porém, já não mais se ouvem os estímulos e cabe, então, à memória desempenhar seu papel. "Sem a ajuda da memória nenhuma participação ativa é possível, por mais breve que seja, na atividade musical" (Bentley³, p. 23).

Assim pois, de acordo com Bentley³, para responder com exatidão a uma melodia ou canção a criança deve ser capaz de perceber e reter na memória, pelo menos durante curto período de tempo, uma determinada ordem de intervalos e de durações de sons.

2. A VOZ E A IDADE

Os estudiosos dos problemas da voz observam que a criança, sobretudo a pequena, tem uma voz bastante resistente, mas que esta se torna frágil à medida que a criança cresce e sua laringe se desenvolve. Verifica-se, com frequência, que as crianças têm, em geral, o hábito pouco saudável de "dar guinchos", "berros" e gritos, o que deve ser combatido devido ao esforço vocal que exigem. De acordo com Canuyt¹⁰, se a laringe resiste a esses esforços repetidos, a voz, por sua vez, começa a tornar-se áspera e a saúde vocal da criança fica comprometida.

Ream⁴² postula que, até mais ou menos 11 anos de idade, se verifica pouca diferença entre o aparelho vocal do menino e o da menina, sendo a extensão da voz cantada igual para ambos os sexos. Por esse motivo, as vozes infantis devem ser tratadas identicamente nessa etapa. É evidente, porém, que nem todas as crianças são dotadas da mesma facilidade para reproduzir sons musicais. Mas o pedagogo em questão afirma que todas podem aprender. Entretanto, adverte para o fato de que a coordenação auditivo-vocal só se desenvolve com a prática do canto.

Lembra também que a sensibilidade e a capacidade da criança de captar sons e mais tarde reproduzi-los varia muito. Segundo o mesmo autor, tal capacidade parece não depender exclusivamente do órgão físico nem da aptidão artística inata, mas, em

grande parte, do passado da criança, no que se refere às suas impressões musicais vividas no lar e na escola.

No momento da puberdade depara-se com o fenômeno da muda vocal. Ou seja, a voz abandona o timbre infantil e as características pueris para amadurecer e adquirir o timbre adulto. A muda vocal é comumente aceita como conseqüência de uma perturbação fisiológica, muito mais acentuada nos meninos do que nas meninas, nas quais a transição se produz muito mais rápida e silenciosamente. De acordo com Canuyt¹⁰, a muda vocal verifica-se entre 14 e 16 anos e apresenta-se como um sinal exterior do crescimento da laringe. No período da muda, as cordas vocais alargam-se, e "ao término dessa etapa, após um desenvolvimento normal, as cordas vocais masculinas revelam aumento de um centímetro no comprimento, ao passo que as femininas só se acrescem de três a quatro milímetros" (Bloch⁴, p. 166). Por essa razão, a voz do rapaz "desce uma oitava, encorpa-se. aumenta de força e adquire o timbre masculino, mais rico; enquanto que nas meninas abaixa somente algumas notas, uns três tons, e, embora as mudanças não sejam tão radicais, o timbre da sua voz ganha maturidade" (Bloch⁴, p. 169).

Na concepção de Canuyt¹⁰, quando a muda vocal é acompanhada de alterações da voz, esse fato não deve ser considerado patológico; são perturbações fisiológicas passageiras, cuja duração varia de acordo com cada indivíduo. Contudo, esse mesmo especialista afirma que, nesse período, o canto e os excessos vocais (por exemplo: meninos quando tentam imitar vozes adultas mais graves, sem os devidos cuidados) podem ser responsáveis por danos permanentes da voz. Pois, uma vez que a laringe está em crescimento, e as cavidades bucoaríngeas e a capacidade pulmonar também se expandem, tais mudanças acarretam uma utilização e uma acomodação diferente do aparelho fonador. Surge, então, a necessidade de uma nova técnica vocal, bem como de novos conceitos auditivos de altura, timbre e intensidade. Nesse momento o adolescente necessita orientação segura, que o ajude a compreender o que está acontecendo com a sua voz e a encontrar a forma correta de usar a voz falada e a cantada.

Contrariando as observações de Canuyt¹⁰, Reineck (*apud* Nitsche³⁴) atesta que, nas vozes sadias, a muda vocal se produz de forma pouco perceptível, ao passo que "toma os indivíduos gritões desprevenidos como se fosse um terremoto" (p. 33).

De acordo com Nitsche³⁴, durante a muda a tessitura de todos os registros vocais se desloca em direção à voz de peito*, de forma mais ou menos pronunciada. Com respeito às vozes femininas, a voz do soprano permanece no âmbito da voz infantil e a de contralto desce um pouco mais. Ambas, porém, sofrem mudanças de timbre e de volume, mas continuam empregando as mesmas cavidades de ressonância, de preferência as de cabeça, conservando a qualidade da voz mista (voz média). Observa, ainda, o autor que a voz de peito pura quase nunca se encontra na mulher, embora as vozes de contralto a empreguem às vezes, para conseguir determinados efeitos. No que se refere às vozes masculinas, a voz de baixo desce uma oitava no grave, seu volume sonoro e tessitura obrigam-na a recorrer às ressonâncias da cavidade torácica. O tenor coloca-se mais no agudo, embora a voz falada mantenha-se num registro grave considerando a tessitura. Disso resulta que as vozes mal desenvolvidas ou deformadas, que antes da muda vocal já haviam perdido a voz mista e utilizavam a voz de peito, depois da muda permanecem quase definitivamente com o timbre de peito, e só com muito trabalho

* Voz de peito; ver página 25

conseguem atingir a voz média. Atesta Nitsche³⁴ que isso vale tanto para as vozes masculinas quanto para as femininas. Segundo o mesmo autor, a voz bem desenvolvida e exercitada domina a mescla dos sistemas de tensão e vibração já antes da muda vocal.

Mackenzie (*apud* Hoffer²³), em seu tratado sobre a muda de voz nos meninos, explica que o abaixamento da voz ocorre através dos estágios de soprano e contralto. Complementando esse depoimento, Cooper (*apud* Hoffer²⁵) esclarece que, em sua primeira grande mudança, a voz do menino adolescente se move para o grave, descendo um intervalo de quarta a partir de sua tessitura pré-adolescente de soprano. Entretanto, para o mesmo autor, a maior mudança opera-se no timbre; a voz torna-se mais espessa e, então, apresenta uma temporária ilusão para o ouvinte de que esteja soando uma oitava abaixo.

Mackenzie vê o fenômeno da muda vocal nos meninos como um "processo de ajustamento". Inicialmente, como já foi dito acima, observa-se o abaixamento da voz em direção ao grave e, a seguir, ocorrem as mudanças em direção ao agudo, isto é, o menino perde algumas das notas mais graves que até então conquistara e é compensado pelo alcance de notas de uma tessitura aguda. No momento em que esse processo de movimento para cima estaciona, para Mackenzie, a voz se ajusta e sua tessitura torna-se estável. Em razão disso, salienta o mesmo autor, nenhuma voz adolescente pode ser classificada em definitivo enquanto não adquirir as características vocais adultas.

Nitsche³⁴ opina que, em princípio, não se pode fazer objeção a que se cante durante o período da muda, pelo menos nas suas primeiras etapas. O problema de cantar ou não cantar, entretanto, apresenta uma faceta que deve ser considerada: observa-se que o menino cuja voz está em mudança, em geral, não canta só, mas em grupo, e, na maioria dos casos, seu registro não coincide com o de seus companheiros que ainda não se encontram nessa etapa de desenvolvimento vocal. Nesse caso, então, sons que sua voz só alcança mediante esforço para conseguir integrar-se no grupo. Daí decorre que, sendo a voz nesse período particularmente sensível, o menino passa a fazer um esforço desnecessário e, conseqüentemente, corre o risco de prejudicar a voz.

A grande questão que parece resultar daí decorre da pergunta que faz Swanson (*apud* Hoffer²³): "em que registro deve o menino cantar?". Em seus estudos desenvolvidos com meninos entre 12 e 14 anos, ficou evidenciado que na Junior High School é bastante comum encontrar alunos com registro de baixo entoando comodamente as notas localizadas entre o sol₁ ou lá₁ (graves) e sol₂ em clave de fá. Com relação aos meninos com características de voz de tenor, foi constatado que as notas mais confortáveis se localizavam nas vizinhanças de ré₃. Em virtude disso, Swanson recomenda que o principal cuidado do professor com relação aos meninos no período da muda é o de fazê-los cantar dentro de uma tessitura que lhes seja fácil e cômoda.

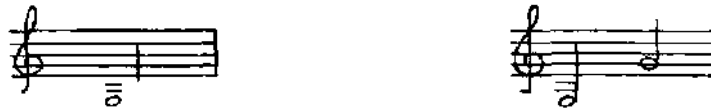
Mackenzie assume posição similar quando propõe o método "do policiamento da tessitura cômoda", que tem utilizado com sucesso para preservar a voz dos meninos e mantê-los cantando durante a adolescência.

No caso particular das meninas, Nitsche³⁴ é de opinião que não há necessidade de afastá-las da prática vocal durante a mudança de voz, porque delas se exige menos esforço. Recomenda, no entanto, repouso e suspensão do trabalho vocal, nessa fase, com os meninos, porque a voz pode transformar as alterações passageiras em algo persistente e definitivo.

Na opinião de Schoch⁴⁴, a atividade de canto durante a muda não é prejudicial, desde que os alunos sejam prudentes no uso da voz, evitando exigir dela amplitude

e intensidade. Diz ele que cantar em tom suave, apoiando sempre o som emitido numa respiração correta, evita os efeitos perniciosos.

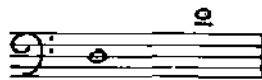
Ream⁴² concorda com Schoch⁴⁴ quanto a não suspender o trabalho vocal durante o período da muda. Justifica sua posição dizendo que a mudança fisiológica leva um, dois ou três anos para se completar; se a criança não cantar durante todo esse tempo, poderá perder o gosto e o interesse. As alternativas que apresenta para o trabalho vocal nesse período podem ser assim resumidas: a) o menino passa a cantar exclusivamente a parte do contralto, sem forçar as notas graves do canto, e deixa as notas agudas; b) o menino acompanha o canto uma oitava abaixo. Segundo Ream⁴², a voz masculina, durante o período da muda, alcança os graves cada vez com maior facilidade e tende a abaixar mais ou menos uma oitava antes de amadurecer totalmente. Na sua opinião, quando o menino atinge o sol₂, pode-se dizer que está em plena muda vocal. Nesse momento alcança uma nova categoria vocal que o referido autor chama "contratenor", cuja extensão, como categoria geral, vai de sol₂ a sol₃.



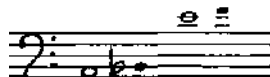
Cooper (*apud* Hoffer²³), através de suas pesquisas, realizadas com vários grupos de alunos de diferentes áreas geográficas e provenientes de Junior High School constatou, porém, que a tessitura da voz do menino que está em muda abrange normalmente o espaço entre o lá₂ e o lá₃.



Verificou, também, que, após completado o período da muda, a tessitura da voz dos meninos com características de barítono fica comumente entre o ré₂ e o ré₃.



Podem ocorrer, no entanto, casos em que a voz ultrapasse esses limites, atingindo até o mi₃ ou fá₃ (no agudo) e até o si b ou lá, (no grave).



Os pedagogos concordam em geral quanto à necessidade de registrar os sinais precondizadores da muda, para evitar o cultivo da voz do menino sem alterações até o colapso vocal. De acordo com Ream⁴², durante os meses que se seguem aos primeiros sintomas da muda, deve-se treinar a voz para abaixar seu registro regularmente, até que a extensão e a tessitura se definam e permitam, então, classificar as vozes em tenor, barítono e baixo. A posição desse autor parece concordar com a de Cooper e Swanson, para os quais, ainda que a muda vocal seja um processo gradual, é oportuno ante-

cipar o surgimento da voz adulta de tenor e de baixo mediante o deslocamento da voz do menino ao grave.

Os estudos de Anderson (*apud* Bloch⁴) mostram, no entanto, que a transição da voz infantil para a voz adulta não se faz sempre sem incidentes. Segundo essa fonte, o jovem precisa aprender a utilizar um mecanismo vocal novo. Esse processo, por sua vez, necessita o desenvolvimento de novas impressões auditivas e cinestésicas, além do manejo do novo esquema do mecanismo motor. Há, portanto, necessidade de um período de aprendizado. Por outro lado, o adolescente defronta-se com um problema psicológico: a voz não lhe soa bem, e não consegue comandá-la. Sua primeira reação é manter a voz primitiva, que até então foi sua voz normal. Entretanto, ao fim de certo tempo, a tarefa de manter a voz infantil torna-se cada vez mais difícil. Se a orientação que receber não for adequada, podem ocorrer problemas psicológicos subjacentes. Como sublinhou tão bem Greene (*apud* Bloch⁴), "apesar das modificações da anatomia e fisiologia da laringe, a perturbação é essencialmente psicógena em sua origem" (p. 169).

Nesse estudo, porém, não se tratará dos aspectos psicológicos que a muda vocal acarreta e que muitas vezes são responsáveis por problemas patológicos, como as disfonias orgânicas e funcionais, por se considerar que esse assunto merece um tratamento especial e um estudo em profundidade, ultrapassando o âmbito desta pesquisa.

Os trabalhos de Garde¹⁸ revelam que a muda normal, em grande parte dos países europeus, ocorre por volta dos 10 ou 14 anos nos meninos, e em um ano mais tarde nas meninas. Esses trabalhos confirmam que durante esse processo ocorrem modificações anatômicas na laringe (desenvolvimento das cartilagens e das cordas vocais) e atestam que se verifica, também, uma relação íntima entre a muda e o funcionamento das glândulas sexuais. Para Garde¹⁸, a ausência da muda pode ser um caso de infantilismo pubertário e a muda tardia pode ocorrer devido a disfunção endócrina. No caso de a puberdade ser retardada pelo atraso do funcionamento das glândulas sexuais, a voz permanece delgada até o momento em que um tratamento hormonal bem orientado restabeleça o equilíbrio das secreções glandulares. Considera esse fonoatira que a maturidade completa do sistema nervoso, as atitudes e relações sociais são indispensáveis ao estabelecimento da muda vocal normal.

Para Bloch, os prenúncios da muda vocal ocorrem por volta dos 12 anos nas meninas e dos 14 anos nos meninos, embora não se possam estabelecer limites rígidos. No entanto, Franklin (*apud* Bloch⁴) relata que investigações sobre o problema comprovam que, aos 13 anos, 50% dos meninos já iniciaram a muda; aos 14 anos, 70%, e aos 15 anos, 80%.

Garcia¹⁷, contudo, é de opinião que a muda vocal acontece, em geral, nas meninas, entre 14 e 16 anos, e nos meninos, entre 17 e 19 anos; mas é preciso levar em conta a constituição dos indivíduos e a influência dos climas.

No que se refere à idade em que se deve iniciar o trabalho vocal, o professor Canuyt¹⁰ pensa que a criança pode aprender muito cedo a respirar e cantar. A prática do canto ajudará a desenvolver a musicalidade e a educar o ouvido. Entretanto, lembra que o trabalho vocal deve ser moderado e bem dirigido para que, através dele, a criança aprenda a valer-se de seu instrumento com cuidado e sem esforço.

Após a muda, o jovem ingressa no reino dos adultos. Todas as perturbações da função vocal a que a criança estava exposta parecem aumentar no caso dos adultos. Verifica-se que, com a mudança da voz, o adulto entra para um registro mais grave e mais delicado. Por outro lado, não encontra mais a unidade de timbre que possuía sua

voz infantil e precisa buscá-la na sua voz de adulto, o que, no entender dos professores de canto e foniatras, muitas vezes exige trabalho paciente e laborioso.

Do exposto, pode-se concluir que, enquanto não se registrarem sinais indicadores da muda vocal, o tratamento das vozes deve ser idêntico para ambos os sexos. No que diz respeito ao trabalho vocal durante o período da muda, destacam-se duas linhas de pensamento: de um lado, Canuyt¹⁰ e Nitsche³⁴ preconizam a suspensão da atividade vocal, para evitar que as alterações que ocorrem nesse período se tornem permanentes; de outro lado, Schoch, Swanson, Cooper, Mackenzie e Ream não concordam com tal suspensão, argumentando este que a interrupção do trabalho vocal durante um período mais ou menos longo pode ocasionar a perda do interesse, enquanto aqueles dizem não ser prejudicial o uso da voz quando é feito com moderação e prudência. Por outro lado, Hoffer²³ sugere que no período da muda vocal os meninos sejam separados das meninas pelo espaço de um semestre ou um ano. Nesse caso, o professor experimentaria trabalhar as partes musicais em pequenos grupos; por exemplo: colocaria num grupo os alunos cujas vozes já atravessaram o período da "muda"; noutro grupo, os alunos cujas vozes estão sofrendo a mudança; e, por último, agruparia os meninos e meninas que ainda não manifestaram sinais de modificações em suas vozes infantis.

Qualquer que seja o posicionamento adotado a esse respeito, dois problemas surgem, considerando-se a realidade escolar brasileira e o trabalho vocal coletivo em grupos mistos: impossibilidade da suspensão da atividade vocal para o aluno ou grupo de alunos que apresentam alterações na voz, que, deixados de lado, se podem constituir em elementos perturbadores; dificuldades no atendimento específico aos alunos no período da muda, por representarem, em geral, uma minoria dentro do grupo.

3. REGISTRO E CAVIDADES DE RESSONÂNCIA

Por registro deve-se entender "cada uma das 3 partes, do extremo grave ao extremo agudo, que compõem a escala musical" (Dufourcq¹³, p. 255) e que podem ser emitidas por vozes ou por instrumentos musicais. O registro grave compreende os sons mais graves (do dó, ao dó₂); ao registro agudo pertencem os sons mais agudos (do dó₄ ao dó₅); e o registro médio abarca os sons intermediários (do dó₂ ao dó₄). Contudo, no caso particular da voz o termo registro, conforme definição de Garcia¹⁷, indica "uma série de sons consecutivos e homogêneos, produzidos do grave ao agudo, por um mesmo princípio mecânico.

Conseqüentemente, todos os sons pertencentes a um mesmo registro são da mesma natureza, qualquer que seja a modificação de cor ou de força a que estejam sujeitos" (p 87).

O conceito de registro vocal, conforme Nitsche³⁴, é a concorrência de uma determinada tensão das cordas vocais e de uma determinada cavidade de ressonância. Esse autor admite que a voz humana pode possuir mais de um registro e identifica três tipos básicos de registro:

a) O registro "voz de peito" - quando se produzem a tensão transversal e a vibração completa das cordas vocais, com ressonância maior na caixa torácica. Este é o registro vocal mais grave, tanto para a voz feminina quanto para a voz masculina. Neste registro, o som é puro, forte, de vibração completa, porém espesso, denso e seco.

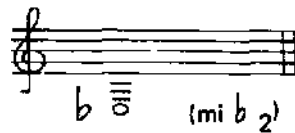
b) O registro *médio* ou "voz mista" - quando se produz a mescla do som resultante da vibração completa com a elasticidade e clareza do som produzido pela vi-

bração dos bordos das cordas vocais. Esta voz "média ou mista" possui uma importância singular para a saúde vocal, justamente por essa qualidade de fundir as duas modalidades de tensão das cordas vocais. E, com base nas suas observações, Nitsche³⁴ afirma que o defeito mais freqüente e mais grave do mecanismo da fonação reside exatamente na perda da voz média, ou seja, da capacidade de mescla, de fusão. A voz média, segundo o mesmo autor, serve-se de todas as cavidades de ressonância. Estas, como partes que são de um organismo vivo, naturalmente não têm forma fixa e inalterável da caixa de ressonância de um instrumento. Por isso, verifica-se que a respiração ampla, completa, dilata a cavidade bucal e nasal como também o tórax. Assim a respiração dá não só o apoio estimulante, mas prove igualmente a disposição adequada das cavidades de ressonância, responsáveis pela sonoridade verdadeira.

e) O registro "voz de cabeça" corresponde preferentemente ao uso da tensão longitudinal (vibração dos bordos das cordas vocais) e da ressonância das cavidades da cabeça (crânio, boca, fossas nasais). Neste registro o som toma-se mais claro e delgado.

Segundo Garcia¹⁷, esses três registros coincidem numa parte de suas respectivas extensões, ao passo que outras se sucedem. Assim sendo, os sons compreendidos numa determinada extensão podem pertencer, ao mesmo tempo, a dois registros distintos.

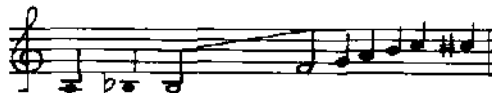
O registro de peito na mulher, conforme o mesmo autor, segue um caminho paralelo ao registro médio, podendo descer no contralto até



A extensão do registro de peito no contralto, segundo Garcia, é a seguinte:



A voz média do contralto, por seu turno, abrange as seguintes notas:



* Os sons representados por notas pretas indicam, segundo Garcia¹⁷, os limites *excepcionais* de cada registro, constituindo-se em sons de difícil emissão que, em geral, para serem produzidos sem esforço, requerem treinamento específico e órgão vocal dotado. Os sons representados por notas brancas indicam, de acordo com a mesma fonte, os limites *normais* de cada registro. Verificase, entretanto, que o referido autor nem sempre indica, nos exemplos apresentados, os limites excepcionais de determinados registros, bem como não justifica a ausência das notas pretas. A fidelidade à fonte consultada impede que se faça qualquer alteração nos exemplos aqui transcritos.

Quanto ao registro de cabeça na mesma voz, a extensão é a seguinte:



A extensão dos três registros na voz de meio-soprano, segundo Garcia¹⁷, assim se exemplifica:



Na voz de soprano observa-se a seguinte extensão para os três registros:



Nas vozes masculinas os registros apresentam-se com as seguintes extensões, de acordo com Garcia¹⁷:



BAIXO



As vozes masculinas de barítono e baixo não possuem o registro de cabeça, ficando este reservado apenas ao tenor.

Colocando o problema tendo em vista os grupos corais, Kaelin²⁵ apresenta como âmbito atualmente presente nas partituras para corais os seguintes:



No que diz respeito à voz infantil, Garcia¹⁷ argumenta que, até a puberdade, é idêntica em ambos os sexos, localizando-se os registros de:



Nitsche³⁴ atesta que a voz sadia da criança realiza automaticamente o equilíbrio entre os distintos registros. O predomínio da voz média e de cabeça mantém ativas as cavidades de ressonância da cabeça, dando à voz um timbre claro e sonoro. Por outro lado, a respiração correta (diafragmática), combinada com a posição natural do corpo, contribui para a participação ativa da cavidade torácica.

É possível evitar algumas causas de perturbações vocais se houver a preocupação de fortalecer as vozes infanto-juvenis mediante uma formação adequada, que capacite os educandos a responder às exigências vocais e a se defender dos perigos que dela possam advir. É preciso ensiná-los a dominar e usar a respiração como fonte de energia, e a conseguir que as cordas vocais, mediante seu uso freqüente e correto, se habituem a empregar as vibrações mistas como se apresentam na voz média.

Para entender o que seja cavidade de ressonância, convém lembrar que ressonância é a propriedade pela qual as vibrações aéreas dos sons são ampliadas. A ciência da voz provou, mediante eletroanálise, que o som fundamental, formado na laringe, é originalmente inservível, já que não tem timbre, nem cor. Somente quando o mesmo atinge as cavidades chamadas de ressonância adquire toda sua riqueza. Portanto, as cavidades de ressonância — torácica, laríngea, faríngea, nasal e bucal — são destinadas a dar ao som timbre, cor, riqueza e amplitude.

O som vocal perfeito nasce quando as cavidades de ressonância da cabeça vibram com os sons graves dando-lhes clareza, e quando os sons agudos repercutem na cavidade torácica ganhando força e volume; desse modo, as vogais claras saem mais redondas, pela participação das cavidades de ressonância torácica, e as escuras adquirem maior clareza, pela predominância da ressonância das cavidades da cabeça.

4. TESSITURA E EXTENSÃO VOCAL

"Todo indivíduo tem à sua disposição um certo número de notas que emite mais ou menos facilmente e que constituem a extensão de sua voz" (Garde¹⁸, p. 115).

No que se refere à tessitura, tem-se encontrado, entre outras definições, a seguinte: "É o conjunto de sons que convém melhor a uma voz" (Garde¹⁸ p. 155).

Entretanto, Garde¹⁸ chama a atenção para o fato de que na voz inculta a tessitura é nitidamente mais curta do que a extensão; mas, à medida que a técnica vocal progride, ambas tendem a confundir-se. Atribui a isso o fato de a palavra tessitura ser freqüentemente empregada como sinônimo de extensão.

Nesse particular, Willems⁴⁸ aconselha que se empreguem exercícios que estendam a tessitura da voz infantil, que poderá, às vezes, dobrar sua extensão e permitir à criança atingir com facilidade e beleza as notas extremas do canto.

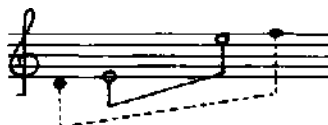
Para Segarra (s/d), *tessitura* é o âmbito da escala onde a entoação dos sons resulta mais cômoda e fácil. Em geral, esse âmbito abarca uma dúzia de notas, conforme explica, sendo que seis delas são as melhores e que determinam o tipo de tessitura. Se as mesmas se encontram entre:

- sol₃ e fá₄ - a voz será classificada como soprano";

— mi₃ e ré₄ - a voz será de contralto.

De acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Método Ward, destinado ao tratamento da voz infantil, a tessitura da voz de crianças de 6, 7 e 8 anos encontra-se localizada

- após um ano de trabalho vocal específico
- antes de qq. treinamento vocal



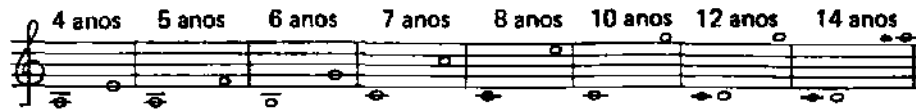
Gainza¹⁶ esclarece que em certos países europeus, como a França e a Alemanha, as crianças desde muito pequenas cantam com vozes cristalinas e agudas, imitando suas mães. Portanto, já estão com o ouvido e, conseqüentemente, com a voz habituados a um contexto tonal e musical agudo.

Segundo Paulsen e Magrini (*apud* Jannibelli²⁴), a extensão vocal varia de acordo com a idade, conforme exemplos abaixo:

dos 3 anos aos 4 anos		dos 4 anos aos 6 anos	
dos 7 anos aos 10 anos		dos 11 anos aos 14 anos	

* As cifras correspondem à convenção internacional sobre a numeração das oitavas, estabelecida tomando-se como referência o lá do diapasão ou lá₃ com 435 vibrações por segundo.

Chevais¹², entretanto, é de opinião que a extensão vocal se dirige para o agudo, do nascimento à puberdade, sendo, portanto, progressiva. Para ilustrar sua afirmação, o autor apresenta o quadro a seguir:



Para Nitsche³⁴, porém, o registro normal da criança situa-se:



Contudo, ele próprio assegura que, nos dias atuais, em virtude dos ruídos ensurdecedores do meio ambiente, se pode comprovar que as crianças das grandes cidades revelam o abaixamento de uma terceira menor em seu registro, tanto para a voz falada como para a cantada. Esse mesmo fenômeno, de certo modo, foi igualmente constatado por Gainza¹⁶ com as crianças argentinas, as quais, na sua opinião, chegam ao jardim de infância cantando em tessitura grave. Atribui esse fato sobretudo à influência do ambiente e da educação recebida no lar, pois, como já havia constatado, a criança tende a imitar a maneira de cantar de seus pais, ou de cantores de rádio, TV, etc. Assim sendo, se nesses indivíduos predomina o timbre escuro e a tessitura grave, a voz infantil se moldará dentro dessas características.

De acordo com Chevais¹², os primeiros exercícios com a criança pequena não deveriam ultrapassar os limites da quinta.



Acredita que, tomando essa quinta como ponto de partida para progressão vocal, as vozes se adaptam naturalmente e podem evoluir com facilidade. Suas experiências permitiram-lhe verificar que, pelo exercício, a extensão das vozes cresce em direção ao agudo. Aos 7 anos a criança, com sua voz natural, pode atingir o dó₄ é, se o professor conseguir que, a partir do sol₃, a criança conserve o que se costuma chamar "voz de cabeça", a extensão da voz pode chegar a mi₄, fá₄ ou mesmo a sol₄. Chevais¹² verificou, ainda, que a extensão da voz cresce, em direção ao agudo, do nascimento à puberdade, observando-se um abaixamento da tonalidade somente após a muda vocal.

As experiências e observações efetuadas junto às crianças, levaram Gainza¹⁶ a constatar que, entre os 5 e 7 anos, a tessitura normal se situa ao redor de uma sexta:



(dó₃ a lá₃); e, ao final do primeiro ou do segundo ano, mediante uma educação vocal bem orientada, esse limite amplia-se em direção ao agudo até atingir uma oitava, e des-

ce até o si e lá graves, abaixo do dó₃, dó central, o que demonstra relativa concordância com Chevais¹².



Por seu turno, a pedagoga Gorini²¹ também concorda em que a extensão normal "teórica" da voz infantil abrange o seguinte âmbito:



Contudo, adverte que, sem haver um trabalho vocal específico continuado, a tessitura da criança se conservará bem mais limitada.

Nitsche³⁴, no entanto, argumenta que no trabalho vocal o importante é exercitar a "voz média", que mescla os sistemas de tensão e de vibração da voz, buscando igualar os registros. Por esse motivo, o professor em questão não aceita que o trabalho vocal seja iniciado no registro grave (dó₃ — fá₃), como indica Chevais¹², porque a criança empregará aí, inevitavelmente, a "voz de peito" e terá dificuldade depois para efetuar a mudança para o registro médio e agudo. É de opinião, pois, que se evitem, desde o início, a pouca flexibilidade e a dureza da "voz de peito". Sugere, em contrapartida, que se inicie o trabalho vocal do sol₃ quando, então, se entra no terreno da voz média, que é, em geral, mais clara e flexível.

Dai decorre que as canções cuja tessitura e caráter obrigam a usar o registro de peito, sobretudo as canções varonis e as excessivamente sentimentais, não devem estar incluídas no repertório infantil. Recomenda, ainda, o referido professor que o repertório de canções esteja numa tessitura em que o espaço entre dó₃ e fá₃ apareça somente de passagem.

Para Nitsche³⁴, quando uma voz manifesta real dificuldade em sair do registro grave, pode-se ajudá-la transportando as canções para além da tessitura da voz média, evitando-se, assim, o uso do registro de peito. Se isso não der resultado, aconselha que se recorra a exercícios-jogos que trabalham com a voz média e de cabeça (jogo da abelha no nariz, p. 28). Outra indicação que parece pertinente é a de que se deve sempre cantar com voz suave. Diz o professor Nitsche que sem a observação desse princípio os exercícios se tornarão inúteis. Entretanto, chama a atenção para o fato de que cantar suave não significa cantar sem sonoridade.

Garde¹⁸ relata que exames cronoxamétricos realizados com cantores infantis da radiodifusão francesa revelaram que o grau de excitabilidade das cordas vocais de crianças de ambos os sexos, com 9 anos de idade, alcança uma escala de valores tão extensa quanto a dos adultos. Esse fato levou o referido foniatra a afirmar que as vozes infantis se dividem, como as dos adultos, em vozes muito graves, graves, médias, agudas e muito agudas, contrariamente à opinião corrente que as considera mais ou menos iguais ou semelhantes. Por esse motivo, Garde¹⁸ diz que seria imprudente impor a um conjunto vocal de crianças estudos nos mesmos limites tonais. Tal prática, segundo ele, levaria à fadiga certas vozes infantis. Aconselha, então, dividir as crianças, pelo menos, em dois grupos: vozes graves e vozes agudas, para o trabalho vocal. Cada grupo se exercitaria sobre uma extensão tonal apropriada.

As experiências de Chevais¹², no entanto, não confirmam a opinião de Garde. Segundo esse pedagogo, as vozes infantis foram consideradas durante muito tempo, por analogia de timbre e extensão, como vozes femininas, classificando-se em vozes de soprano e contralto. É de opinião, porém, que é mais adequado e correto considerar as vozes infantis como *vozes iguais*, podendo, quanto ao timbre, ser classificadas em vozes de timbre claro, com uma extensão que poderá ir de ré₃ a lá₄, e vozes de timbre arredondado, que podem estender-se de dó₃ a sol₄.*

A diferença que estabelece, portanto, entre esses dois tipos de voz, no que se refere à extensão, é de um ou dois tons. O estabelecimento desses limites levou Chevais às seguintes conclusões: a) a criança que canta sempre no registro grave fatiga sua voz e pode mesmo arruiná-la; b) convém que a criança cante de preferência no registro agudo, registro de cabeça.

Gainza¹⁶, porém, é de opinião que não se podem fixar-limites precisos com relação à voz infantil, por considerar a extensão vocal um privilégio de natureza individual. No entanto, recomenda que não se ultrapasse o âmbito de 13 (treze) notas, quando se tratar de crianças na idade de 9 a 13 anos.

Bustarrel⁹, a exemplo de Nitsche e Gainza, chama a atenção para o fato de que o aumento da poluição sonora no meio ambiente é responsável pela atrofia da percepção auditiva que se verifica atualmente. Segundo observações do autor, as crianças gritam cada vez mais para se entenderem. Constata, também, que as crianças apresentam tessituras cada vez mais graves, e que os casos de rouquidão se repetem com frequência. Na sua opinião, o trabalho vocal deve ser iniciado no jardim de infância e ter como objetivo principal elevar gradativamente a tessitura da voz infantil, até que esta atinja o seu nível natural. Nesse particular, aconselha muito cuidado nesse trabalho, para que não seja perturbado o desenvolvimento normal da capacidade vocal da criança, nem se estanque o processo.

Como se pode observar, há concordâncias e discrepâncias entre opiniões de pedagogos e professores de canto consultados.

Entre os pontos de concordância, poder-se-ia destacar que:

- a tessitura se amplia principalmente em direção ao agudo, mediante uma educação vocal bem orientada, com exercícios específicos e continuados;
- o abaixamento que se verifica no registro vocal, tanto da voz falada como da voz cantada, deve-se, em grande parte, à poluição sonora do meio ambiente;
- a educação recebida no lar e na escola pode exercer influência na determinação da tessitura infantil, uma vez que a criança tende a imitar a maneira de cantar dos modelos que elege.

No que se refere às divergências, convém ressaltar que:

— os limites da tessitura e extensão das vozes infantis variam entre os diferentes autores. Há os que estabelecem esses limites de acordo com a idade, como Paulsen, Magrini e Chevais. Outros, como Segarra, Nitsche, Gainza e Gorini, não chegam a determinar limites específicos por idade, mas estabelecem um âmbito de 8 a 13 notas como extensão normal (teórica) da voz infantil, embora as notas extremas desse âmbito to variem entre estes autores;



- o ponto de partida para a progressão vocal seria, segundo Chevais e Gain-za, a quinta $d\acute{o}_3$ — sol_3 ou a sexta $d\acute{o}_3$ — $l\acute{a}_3$, enquanto Nitsche recomenda que se parta do sol_3 em direção ao agudo, primeiro.

Partindo-se da conceituação de que a tessitura é o âmbito da escala dentro da extensão vocal onde a entoação dos sons resulta mais fácil e cômoda, considerando a faixa etária do aluno de escola de primeiro grau (de 7 a 15 anos) e apoiados na experiência docente dos autores deste trabalho, bem como em Nitsche, que ressalta a importância do exercício da "voz média" no trabalho vocal, por ser a que possibilita a mescla dos sistemas de tensão e vibração da voz, permitindo igualar os registros, estabeleceram-se padrões de tessitura para fins de análise de partituras do repertório vocal e convencionou-se chamar "tessitura padrão" àquela que exercitaria, inicialmente, a voz média, evitando a dureza da voz de peito e os inconvenientes de uma prática prematura da tessitura aguda.

5. CLASSIFICAÇÃO DAS VOZES

A revisão da bibliografia aponta critérios diversos para a classificação das vozes.

Garde¹⁸, por exemplo, diz que "classificar uma voz é essencialmente determinar a extensão sonora sobre a qual se pode trabalhar a voz sem correr o risco de fadigar a laringe" (p. 114). Aconselha, no entanto, que se levem em conta os seguintes aspectos na classificação das vozes, além da extensão: a) *potência* da voz, que, sendo independente da tessitura, pode determinar uma classificação específica; b) o *timbre*, que permite distinguir na voz cantada as seguintes qualidades: cor, volume, espessura e brilho. Com relação à *cor*, distingue as vozes em claras e escuras; ao *volume*, em débeis ou fortes; à *espessura*, em delgadas ou densas; ao *brilho*, em bem timbradas, e destimbradas ou opacas.

Para o referido foniatra, o exame para classificar uma voz tem valor prognóstico e é tão necessário quanto a determinação do grupo sanguíneo, pois, como este, a voz é uma constante biológica.

Barreto² parece completar a definição de Garde quando afirma: "A classificação das vozes baseia-se numa seleção por características especiais, que variam de indivíduo para indivíduo, e que se relacionam com as diferenças de sexo, conformação física, evolução biológica, definidas nas fases da infância, adolescência e idade adulta. Essas características refletem-se no timbre, na extensão e na intensidade dos sons vocais" (p. 76).

Mansion³¹ entende que classificar uma voz consiste em rotulá-la, localizá-la em uma categoria determinada. Tal classificação, no entanto, não deve ser feita pela extensão da voz, mas, sim, por sua tessitura e timbre.

Canuyt¹⁰ concorda com Mansion³¹ quanto à necessidade de se partir da tessitura para classificar uma voz. Enfatiza, porém, a descoberta do timbre, porque acredita ser um erro classificar uma voz somente pela tessitura, uma vez que se verifica com frequência que duas vozes podem ter a mesma tessitura e diferir quanto à classificação em virtude do timbre.

Daí decorre que não se pode classificar uma voz mediante um simples teste vocal. Somente a continuação do trabalho da voz permite confirmar ou não a classificação inicial.

A voz, conforme Mansion³¹, pode sofrer muitas modificações no decorrer do trabalho vocal. Por isso considera que "o essencial não é dar um nome à voz, senão guiá-la ao longo de um estudo que a leve a seu desenvolvimento máximo, sem fadiga" (p. 72).

A esse respeito, o professor Canuyt¹⁰ recomenda que a primeira classificação seja uma "classificação reservada", a partir da qual o professor realiza o estudo da voz e investiga suas possibilidades. O exercício com prudência, afirma ele, leva à descoberta da tessitura natural e do verdadeiro timbre vocal. E, somente nesse momento, justifica-se a classificação da voz.

Hoffer²³ também opina que as vozes infanto-juvenis não devem ser classificadas uma única vez e com base em uma única audição ou teste. Pois, como se sabe, o fator psicológico influi no desempenho vocal do estudante, sobretudo numa situação de testagem, além de que as vozes adolescentes, especialmente a dos meninos, não são estáveis.

Outro fato que Hoffer verificou é o de que alunos testados no início do ano revelam ao final do mesmo acentuadas diferenças no timbre e na extensão de sua voz, em consequência do trabalho vocal e dos hábitos para cantar corretamente que foram desenvolvidos durante o ano letivo.

Os especialistas da voz concordam, pois, em que a classificação da voz não deve ser prematura, nem se fazer apressadamente.

As vozes adultas masculinas e femininas costumam ser classificadas em seis tipos principais, respectivamente: baixo, barítono, tenor, contralto, *mezzo* e soprano. Os estudos de Garde¹⁸ mostram, porém, que essas categorias vocais são criações artificiais, ligadas ao desenvolvimento histórico das escolas de canto, do teatro cantado e da evolução do gosto estético, não encontrando correspondência exata na natureza, onde os tipos vocais apresentam variações individuais consideráveis. Isso explica o fato de diversos professores de canto, entre eles Faure, Garcia, Martini. {*apud* Garde¹⁸}, atribuírem à tessitura de cada tipo vocal, no grave e no agudo, limites sensivelmente diferentes. "Na realidade é preciso classificar os indivíduos e não as vozes" (Prudhome⁴⁰, p. 115).

No que se refere às vozes infantis, embora se encontrem autores, como Garde¹⁸, que classificam as vozes infantis à semelhança das vozes adultas, a maioria dos pedagogos atesta que essas vozes não possuem os timbres definidos da voz adulta, e apresentam-se, em geral, um pouco menos escuras, sem que existam praticamente entre elas diferenças de sexo. Esse fato, de acordo com Gonzales¹⁹, constitui uma das grandes dificuldades para a classificação das vozes infantis e a conseqüente organização do coro escolar, sobretudo em escolas mistas. Para realizar essa classificação, é preciso reconhecer os timbres vocais a fim de distribuir adequadamente os alunos em grupos. Hoffer²³ reforça esse depoimento aconselhando o professor a fazer julgamentos de tessitura e de timbre sempre que necessitar selecionar alunos para executar um canto a vozes. Além disso, esse autor também alerta o professor para que, ao efetuar as classificações, leve em conta as necessidades do grupo, a fim de que seja mantido um razoável equilíbrio das partes, isto é, seja evitado um excessivo número de sopranos em detrimento dos contraltos, e assim por diante.

Os pedagogos da música, na sua grande maioria, concordam em que as vozes infantis, antes da muda, se classificam, segundo o timbre, em vozes claras e vozes escuras ou arredondadas. Para Chevais¹², o equilíbrio sonoro de um conjunto vocal depende da distribuição dos timbres que servem de base para a classificação das vozes que deverão integrá-lo.

6. A EDUCAÇÃO VOCAL

Como já foi dito anteriormente, o convívio diário permite registrar, com relativa frequência, a presença em gente jovem, inclusive crianças, de vozes roucas, envelhecidas, destimbradas e pouco maleáveis. Para Canuyt¹⁰, esse fato pode ser considerado um sinal de que as pessoas, embora dotadas pela natureza de um instrumento vocal perfeito, não sabem utilizá-lo correta e adequadamente. Por isso, defende o cultivo da voz nas escolas desde a infância, a fim de que a criança aprenda a servir-se da voz falada e cantada, ao mesmo tempo que aprende a ler e escrever.

O pedagogo musical alemão Nitsche³⁴ acredita que é sempre preferível prevenir a adiar a idade adulta, como em geral se faz a correção de deformações e desgastes devidos à função vocal inadequada. Em decorrência, considera um dever dos educadores (pais, jardineiras, docentes em geral e professores de música), manter são e eficiente o órgão que a criança utilizará não só para "cantar bem", mas também para se comunicar com os outros.

No que se refere à educação vocal, o mesmo autor escreve que, quanto menor for a criança, tanto mais a aprendizagem há de ser realizada de forma inconsciente, imperceptível, mediante canções "bem cantadas e escolhidas para esse fim, bem como através de exercícios vocais de natureza lúdica, tendo ambos como meta a ordem entro da espontaneidade" (p. 24).

Gorini²¹ parece seguir orientação semelhante à de Nitsche, quando declara ser um erro começar o trabalho de emissão da voz cantada explicando às crianças detalhes técnicos de respiração e articulação. Segundo essa pedagoga, basta que o professor cuide para que a criança mantenha o corpo ereto, sem contrações; utilize a respiração natural (diafragmática); e conserve a boca suficientemente aberta, de modo a não cerrar os dentes e projetar a voz sem esforço. Por outro lado, estima que, se o professor escolher canções bonitas, breves e simples, em andamento não muito rápido (andante), tornará mais fácil o controle da respiração e da afinação na emissão das frases, pois, tendo a criança possibilidades respiratórias limitadas, as canções devem ser fáceis e com frases curtas (de 4 a 8 tempos) que lhe permitam dosar e coordenar a própria respiração.

Para Gonzales¹⁹, "cantar é uma prática que supõe a posse de condições auditivas ótimas, controle e perfeito funcionamento do aparelho fonador" (p. 55); deve ser um prazer, um gozo e uma liberação de sentimentos através do canto. Acredita, também, que a imensa maioria das crianças nasce com uma disposição natural para o canto e a música, e que essa disposição pode aumentar, decrescer ou desaparecer, conforme as oportunidades que se lhes oferecem.

A experiência em coro infantil levou Gorini a afirmar que o cânone * apesar de oferecer inúmeras vantagens para divertir as crianças e iniciá-las no canto a vozes, não é a forma mais indicada para as primeiras séries, em que se deve atentar para a qualidade da respiração, emissão e articulação. Argumenta, ainda, que o aluno, preocupado em executar sua parte sem cometer erros, se expressa, em geral, um pouco ruidosamente, descuidando-se de aspectos tais como emissão suave, articulação clara, justeza de afinação e interpretação pertinente.

Canuyt¹⁰, embora considere que a integridade absoluta do ouvido é indispen-

* Cânone - é um processo de composição a duas ou mais vozes em que uma única melodia é repetida por todas as vozes, as quais iniciam sucessivamente em momentos distintos. É considerado o desenvolvimento básico da fuga em que uma voz parece estar sempre fugindo da outra.

sável ao cantor, afirma que a técnica da voz cantada se baseia foneticamente no funcionamento do instrumento vocal, ou seja, nos movimentos dos pulmões, do diafragma, da laringe e dos ressoadores, e necessita treino regular e metódico.

Na sua opinião, o trabalho dirigido progressiva e prudentemente dará à voz não só firmeza e homogeneidade, mas também contribuirá para seu desenvolvimento e fortalecimento, tornando-a mais ampla e resistente.

Já Gainza¹⁶ é de opinião que o ensino da melodia envolve tanto o aspecto auditivo quanto o aspecto vocal, o qual compreende a emissão ou a reprodução, através do canto, de sons que o ouvido percebe ou que são retidos na mente (audição interior). Para a referida pedagoga, quando a educação musical é iniciada bem cedo, normalmente ambas as faculdades (vocal e auditiva) desenvolvem-se paralelamente e sem problemas. Do contrário, poderá observar-se um desequilíbrio no crescimento de ambas, e, nesse caso, é freqüente encontrar crianças e até adultos incapazes de cantarem afinadamente, apesar de distinguirem com precisão os sons.

No que concerne à duração do trabalho diário, os autores estão concordes em que deve variar segundo a resistência e a receptividade dos alunos. A prática do canto escolar, de acordo com Canuyt¹⁰, há de ser limitada, moderada e bem dirigida, e sobretudo visar ao desenvolvimento da musicalidade. Suas experiências como professor de canto levaram-no a indicar uma seqüência para o trabalho vocal individual, a qual se poderia resumir como segue:

1) exercitar, inicialmente, as notas médias da voz, as notas fáceis, cômodas, aquelas que o indivíduo possui naturalmente, ensinando o aluno a atacar o som, obter firmeza na emissão dos sons, encontrar seu timbre vocal e conseguir a homogeneidade da voz; concomitantemente, exercitar a respiração de modo a aumentar a pressão respiratória, responsável pela intensidade do som;

2) exercitar a voz no registro agudo e depois no grave, respeitando os limites da tessitura natural do aluno;

3) desenvolver as qualidades da voz: intensidade, timbre, extensão, volume, amplitude, trabalhando a musculatura do aparelho vocal de modo a torná-lo sólido, resistente, extenso, amplo, ágil, suave e fácil;

4) trabalhar a articulação, a pronúncia e a dicção, as duas primeiras responsáveis pela projeção e alcance da voz, e a última pelos seus matizes;

5) obter a emissão dos sons sem contrações, sem esforço e com clareza, usando adequadamente as cavidades de ressonância.

O trabalho vocal individual, sem dúvida, permite conhecer melhor o aluno, reduzindo a extensão do campo de observação. Como se pode deduzir da seqüência proposta por Canuyt¹⁰, esse trabalho visa, sobretudo, a desenvolver aptidões bem definidas e orientar para a profissão de cantor. O ensino vocal coletivo ou em grupo, no entanto, é o único possível na escola. Seu objetivo é mais de ordem educativa e busca, principalmente, cultivar a sensibilidade, usando como instrumentos o sentido auditivo e a voz. Essa modalidade de ensino esbarra, porém, com alguns problemas muitas vezes de difícil solução como o da desigualdade de aptidões que pode gerar, no aluno menos dotado musicalmente, desinteresse, ou determinar atitudes pouco receptivas em virtude de suas deficiências. Alguns pedagogos buscam a solução para esse problema na divisão dos alunos de acordo com as dificuldades vocais ou auditivas que apresentam. Acresce, ainda, que no trabalho coletivo o controle vocal apurado é impossível, uma vez que não pode ser exercido individualmente.

Hoffer²³, analisando o ensino de canto na escola secundária com crianças a

partir de 10 anos, constatou problemas semelhantes aos que se vêm enumerando, pois os grupos de alunos são em geral constituídos por estudantes com habilidades e interesses diversos. Ademais, o período limitado de que dispõe o professor para o trabalho vocal não lhe permite dedicar uma atenção mais individualizada a cada aluno. Por isso, o referido pesquisador é de opinião que o ensino do canto nas escolas deve ser muito simples, direto e natural. Ou seja, os alunos devem aprender diretamente, através das canções, as técnicas de respiração, emissão, dicção, etc, e tomar consciência de que a prática continuada do canto desenvolve hábitos e atitudes que resultam na melhoria do seu desempenho vocal. Em razão disso, Hoffer desaconselha a prática da técnica do canto por meio de exercícios isolados.

Por outro lado, observa-se que as atividades coletivas favorecem a liberação de certas crianças tímidas que, em grupo, se dão conta de que podem cantar sem auxílio. Além disso, o trabalho coletivo mostra-se variado e agradável, contribuindo para promover o equilíbrio vocal e o controle dos matizes, e oferece, também, muitas ocasiões de comparação, o que facilita a retificação de erros pelos próprios componentes do grupo.

A respeito da seleção de alunos para formar um conjunto vocal, Chevais¹² argumenta que essa seleção só se justifica quando se trata de execução pública. Considera inadmissível deixar de lado os alunos que apresentam dificuldade. "O professor deve ensinar música a todos" (p. 64). Chevais defende a idéia de que o convívio é útil e acredita que haja coesão na desigualdade. Compreendendo, no entanto, a dificuldade que as diferenças de aptidões trazem para a organização e prática do ensino vocal coletivo, sugere que, para minimizá-las, o professor divida seus alunos pelo menos em duas categorias: os melhores e os menos bons. Entretanto, chama a atenção para a necessidade de remanejo cada vez que se verificar progresso por parte de um aluno do segundo grupo.

Segundo o mesmo autor, o ensino coletivo exige organização e controle permanente, para permitir ao professor constatar os progressos e certificar-se da validade da progressão dos estudos que planejou. Esse controle, a seu ver, pode ser feito a partir das próprias respostas do aluno, tanto no que se refere à audição quanto à emissão. As respostas, nesse caso, deverão ser individuais e coletivas, podendo ser cantadas, mímadas, escritas e verbais (reconhecimento de alturas sonoras, movimentos sonoros, emissão de seqüências sonoras, etc).

Considerando-se, porém, que para cantar é indispensável, antes de tudo, saber respirar, emitir e articular, sem o que não será possível chegar ao estágio posterior que envolve dicção e interpretação, serão abordados, a seguir, quatro subitens que tratam mais especificamente dos aspectos acima mencionados, essenciais à arte do canto.

6.1 - A Respiração

A respiração natural, no conceito de alguns autores (Kahle²⁶, Nitsche³⁴), é a que se pode observar nos animais e nas crianças recém-nascidas: os pulmões enchem-se de ar e provocam a pressão e o abaixamento do diafragma, o que se evidencia pela dilatação do ventre. Essa é a chamada respiração diafragmática ou abdomino-intercostal.

Nitsche³⁴ julga que se deveria prescindir dessas nomenclaturas e terminologias científicas que rotulam e dividem a respiração em diferentes tipos: diafragmática, jntercostal, etc. Para ele, o importante é observar que a inspiração seja tranqüila, se faça sem esforço, abrangendo todas as cavidades da caixa torácica, dilatando-

as de acordo com sua capacidade natural. Evidentemente, a tensão maior incidirá no diafragma, por ser a parte mais elástica.

A foniatra Kahle²⁶ constatou, em seu trabalho de técnica vocal, que nas primeiras lições, ao pedir aos alunos que inspirassem profundamente, 80% deles realizavam essa operação de maneira inadequada, elevando os ombros, mantendo os músculos abdominais contraídos, provocando um afluxo de sangue no rosto e no pescoço. Também Nitsche constatou algo similar com escolares de 3ª série. O autor pôde comprovar, em diversas ocasiões, que de cada 40 alunos, 16 respiravam bastante bem, ainda que não de forma perfeita, enquanto os 24 restantes o faziam com os ombros levantados, contraindo o abdômem no momento da inspiração, demonstrando assim deficiência na atividade do diafragma.

Acredita Kahle que tais deficiências respiratórias decorrem sobretudo da agitação e do sedentarismo da vida atual, principalmente nas grandes cidades. O fato de crianças e adultos (na escola, no escritório ou no lar) passarem grande parte do dia sentados e muitas vezes confinados a salas abafadas e pouco arejadas faz com que os pulmões deixem de inspirar profundamente, tornando o movimento diafragmático quase nulo. Com o debilitamento, então, da musculatura abdominal (sobretudo com a perda da elasticidade do diafragma), a tendência normal é deslocar a força de sustentação da coluna de ar (que deveria ocorrer nesse músculo) para a região da laringe, enrijecendo as cordas vocais. Kahle lembra, ainda, que a necessidade de suprir a falta de apoio da coluna de ar se soma à de intensificar o volume e elevar a altura do som. O indivíduo (adulto ou criança), nesse caso, tenta emitir com tensão exagerada das cordas vocais, provocando, pouco a pouco, o debilitamento da musculatura da laringe e o cansaço prematuro das cordas vocais. A voz adquire, em consequência; um timbre plano, torna-se opaca, rouca, desprovida de colorido e de brilho.

Daí se conclui que a respiração deficiente e defeituosa encontra-se quase sempre na raiz dos males do funcionamento vocal; por isso seria recomendável a prática da respiração natural como medida preventiva, para conservar a voz sadia. Por conseguinte, cabe ao professor criar as condições imprescindíveis ao bom exercício respiratório, valendo-se porém de um técnica sutil e imperceptível, ou seja, evitando entrar em explicações científicas e abstratas, conforme recomendam Gorini²¹ e Nitsche³⁴, recorrendo de preferência a exercícios evocativos, em forma de jogo, que apelem à imaginação do aluno.

Ademais, por ocasião da seleção do repertório, conforme adverte Gainza, é preciso atentar para a extensão das frases, que deve concordar com a capacidade respiratória da criança.

6.2 -Emissão Vocal

Segundo Mansion³¹, a "emissão vocal é o ato de produzir um som", ou seja, "por em ação a respiração, o mecanismo dos órgãos da boca e da articulação" (p. 49).

Canuyt¹⁰ acrescenta que a boa emissão fisiológica é natural, fácil, cômoda e sem esforço, o que, em linguagem técnica, se chama "cantar com voz livre" p. 145).

Podem-se distinguir várias maneiras de emitir os sons. Mansion destaca três modos de emissão bem característicos: a *emissão branca*, que se obtém com a boca aberta, em sentido vertical ou transversal, sem elevar o véu do paladar, e em que a voz se apresenta branca, isto é, sem colorido e não tem alcance; a *emissão redonda* ou *co-*

berta, que é produzida com a boca arredondada, elevando o véu do paladar; e a *emissão sombria* ou *opaca*, que, semelhante à emissão redonda ou coberta, é conseguida contraindo-se o fundo da garganta.

Canuyt¹⁰, entretanto, não separa esses dois últimos tipos de emissão. Rotula-os de emissão sombria, isto é, emissão para dentro, produzida pelo aumento do som devido à ressonância na faringe. O cantor que a emprega ouve bem sua voz porque ressoa nos seus próprios ouvidos, em razão das vibrações contidas nas cavidades de ressonância da faringe. Para o cantor a voz se mostra redonda, mas para quem ouve não tem alcance. Na opinião do professor Canuyt, a emissão sombria é prejudicial às cordas vocais porque exige esforço, sobretudo nos sons mais agudos, e, conseqüentemente, leva à fadiga vocal. Suas experiências como professor de canto permitiram-lhe concluir que a emissão correta da voz cantada exige técnica. Por *técnica vocal* entende a adaptação do ato respiratório à emissão vocal e às cavidades de ressonância. Por meio dela o aluno aprende a servir-se de seu instrumento vocal: passa a dosar a quantidade de ar a ser enviado contra as cordas vocais; aprende a destacar o som no momento exato em que se inicia a expiração e a controlar sua intensidade; descobre que a qualidade e a cor do som dependem da forma da boca e da elevação do véu do paladar; verifica que o apoio da voz, a solidez dos sons e sua amplitude e timbre dependem do bom uso das cavidades de ressonância, e passa a empregar a articulação e a dicção para exteriorizar a voz, os matizes e a expressão dos sentimentos e das emoções que experimenta.

É, pois, através do exercício da emissão vocal e da prática da técnica vocal que o indivíduo consegue a homogeneidade e faz da própria voz um instrumento sensível e dócil, podendo servir à expressão vocal.

6.3 - Articulação e Dicção

Ambas são elementos importantes da cultura vocal. Os professores, porém, preocupam-se mais com a homogeneidade da voz e com a emissão correta dos sons do que com a pronúncia das palavras.

A esse respeito, Lucien Fugère (*apud* Chevais¹²) atesta que "a voz não é a finalidade do canto, mas um meio a serviço do pensamento", e que a "insuficiência da articulação prejudica o sucesso de uma peça musical" (p. 159).

Raoul Duhamel (*apud* Chevais¹²), resumindo a teoria do canto, diz que "a força, a extensão, o timbre, ou mesmo as três qualidades juntas não são suficientes para fazer um cantor. O canto associa melodia e poesia e nenhuma dessas formas de arte deve ser sacrificada" (p. 159).

Mansion³¹, no seu livro *El Estudio del Canto*, estabelece uma distinção entre articulação e dicção. Entende que a *articulação* é a parte mecânica da palavra, enquanto a *dicção* é a maneira mais ou menos estética de articular ou pronunciar as palavras. Na sua opinião, pode-se articular muito bem e possuir uma dicção defeituosa. "A dicção está a meio caminho entre a articulação, que a serve, e a interpretação, a quem serve" (p. 69). Considera, ainda, a articulação como o esqueleto, a estrutura, ou melhor, o instrumento de dicção, e atribui a esta a função de realçar as palavras importantes da frase, articulando-as de modo especial.

A dicção, pois, equilibra as sílabas das palavras, acentuando as que têm importância e evitando, assim, sobrecarregar as demais.

Nesse particular, os estudos de Canuyt¹⁰ também atestam que a articulação é indispensável para a situação e o alcance da voz, principalmente se se conside-

rar que a música moderna exige articulação vigorosa, pronúncia exata das palavras e dicção expressiva.

Referindo-se particularmente à dicção, Canuyt¹⁰ diz que sua função é dar ao canto variedade e expressão. "A dicção dá à voz os matizes, o movimento e o sentimento, oferece ao canto as cores, as nuances e os reflexos. A dicção é a vida e a beleza do canto" (p. 159).

6.4 - Interpretação

A interpretação é a meta e a culminância do trabalho vocal. Para atingi-la, no entanto, é necessário ter alcançado o controle satisfatório da respiração e articulação, bem como a empostação adequada da voz, isto é, o domínio da técnica vocal, que deve transformar-se numa segunda natureza, a fim de 'que o intérprete possa gozar completa liberdade para exteriorizar seus sentimentos e emoções, através do instrumento vocal.

Para Kaelin²⁵, a arte do cantor é a arte de um intérprete e não de um criador. Com sua alma de artista, no entanto, o intérprete penetra a mensagem do criador por meio da recepção e assimilação da obra musical e a comunica ao ouvinte, expressando sonoramente a obra assimilada. Assim, o contato criador-intérprete—ouvinte estabelece-se através da obra musical. Para esse músico, a interpretação de um solista, a de um corista (membro de um conjunto vocal), embora não essencialmente distintas, diferem quanto às responsabilidades. O solista deve encontrar sua própria expressão, enquanto o corista expressa o que lhe é sugerido pelo maestro. Os cantores de um conjunto não têm, portanto, expressão pessoal independente; procuram penetrar a interpretação que o dirigente imprime à obra. Assim, um coro bem dirigido é como um espelho no qual o ouvinte pode captar a expressão do regente.

No caso particular do coro escolar, verifica-se, com freqüência, que o canto evoca um tipo de atividade totalmente passiva, na qual a criança reproduz um modelo dado pelo professor, que nem sempre contém uma recriação pessoal a partir da obra musical escrita. Observa-se, também, que o repertório imposto pelo professor ao conjunto é escolhido sem apoio em critérios técnicos, tais como: tessitura, estrutura da melodia, ritmo, prosódia, texto literário, etc. Além disso, as melodias, aprendidas em geral de ouvido (ou por desconhecimento da linguagem musical por parte do professor, ou pela ausência da partitura, ou partitura mal escrita), são mal assimiladas e cantadas sem gosto; vale dizer sem nenhuma interpretação

Por outro lado, a atividade vocal na escola caracteriza-se por ser eminentemente diretiva, uma vez que não se prevê a participação da criança na busca conjunta de uma interpretação. Acresce, ainda, que o canto escolar é considerado por muitos professores como um simples passatempo, por desconhecimento dos vários papéis que pode assumir na educação musical e geral das crianças.

O canto constitui-se, assim, na grande maioria das vezes, numa atividade que exige imitação pura e memorização de algo que não tem condições de atingir a emoção e os sentimentos do executante.

Segundo Abbadie e Gillie¹, o canto em grupo é ocasião para a criança buscar "como expressar" e, a partir daí, "como se expressar" (p. 88). Deveria, pois, incentivar a interpretação. De acordo com as referidas pedagogas, é no domínio da interpretação que a criança pode criar, não só individualmente, mas em grupo, uma vez que a criação coletiva é reconhecida e incentivada pelos mais modernos métodos de educação musical.

Para que uma canção seja bem interpretada, Gonzales¹⁹ recomenda o seguinte:

— obtenha-se do aluno um tom de voz que se caracterize pela musicalidade; observe-se o tempo adequado ao caráter da canção, o qual é dado não só pela música, mas também pela letra; atente-se para a partitura cujo respeito é um dos imperativos de toda execução, já que podem ser alterados os sons, os valores ou o texto; realize-se o fraseado correto, que, por sua vez, exige boa técnica respiratória e, quando não graficamente indicado, se encontra implícito na acentuação da frase gramatical; e, por último, exija-se a pronúncia correta das palavras, o que depende da boa articulação, pois a letra de uma canção é tão importante quanto a música.

7. PERCEPÇÃO DA CANÇÃO

Em sua forma básica, a canção é melodia, isto é, uma sucessão de intervalos que guardam relações entre si, dentro de uma estrutura rítmica.

Segundo Bentley³, para perceber uma melodia, o indivíduo deve ser capaz de recordar os sons ouvidos, distinguindo uma organização de elementos tonais e rítmicos de outra qualquer. "A música é um fenômeno subjetivo que depende da atividade da mente do ouvinte". (Lowery, *apud* Bentley³, p. 21).

Discriminar auditivamente os sons e reproduzi-los vocalmente são as metas mais concretas da educação musical. Entretanto, a reprodução de sons que o ouvido percebe e que são conservados na mente, quando concretizada através do canto, envolve dois aspectos: o auditivo e o vocal.

Neste tópico tratar-se-á mais especificamente do aspecto auditivo, no que tange à percepção da melodia.

De acordo com Zenatti (*apud* Mársico³², p. 11), quando se trata da percepção de uma melodia (organização linear de sons), a atividade perceptiva estabelece relações entre os sons que compõem a linha melódica ou entre temas musicais nela compreendidos. A mente percebe e retém determinada organização de elementos tonais e rítmicos que se torna, então, única, reconhecível e significativa. E, à medida que as experiências musicais se ampliam, o indivíduo percebe e recorda melodias cada vez com maior clareza e precisão.

Gainza e Bentley, entre outros, concordam que a melodia é percebida pela criança como uma unidade sonora que afeta diretamente sua sensibilidade e que, em certo momento, se incorpora à sua vida interior. Para esses autores, a melodia aparece, no princípio, como um todo de contornos imprecisos, porém com sentido. Os detalhes não são percebidos no primeiro momento, à exceção daqueles de caráter mais atrativo e que emergem, pelos seus próprios meios, do conjunto. Assim sendo, um salto brusco da linha melódica, ou a repetição insistente de um intervalo ou de um determinado som, pode imprimir à melodia uma marca inconfundível.

Uma vez impressionada por uma melodia que estimule ativamente sua sensibilidade, a criança sente uma necessidade urgente de aclarar sua imagem interior. Passa, então, a repetir a canção insistentemente, e, através de audições e tentativas sucessivas, a imagem melorrítmica torna-se clara e consciente, culminando com a aprendizagem e fixação da melodia propriamente dita.

Atesta Bentley³ que, qualquer que seja a idade cronológica, quando uma criança recorda exatamente uma canção alcançou uma fase específica de desenvolvimento musical. A criança mostra-se capaz de perceber os detalhes como partes integrantes do todo.

Os resultados do estudo experimental desenvolvido por Cauduro¹¹, com crianças de 1ª série, evidenciaram que o simples canto por audição, dentro de um breve período de tempo, foi suficiente para produzir uma melhoria nas habilidades de discriminação e de reconhecimento auditivo dessas crianças, sobretudo daquelas classificadas com nível baixo de percepção auditiva. Tal fato vem comprovar que o canto, implicando inevitavelmente audição, está intimamente ligado à percepção dos elementos essenciais da música: a altura e a duração dos sons. E, além disso, concorre para o desenvolvimento da musicalidade, ou seja, da educação do ouvido musical.

Nesse particular, Bentley³ mostra que a sucessão de sons agradáveis a princípio se converte em uma forma reconhecível e significativa à medida que aumentam as experiências da criança. Esta passa, então, a perceber, reconhecer e reproduzir maior número de melodias, cada vez com maior clareza de detalhes. O movimento ascendente e descendente dos sons, inicialmente indeterminado, transforma-se, gradualmente, em intervalos específicos, delineando a melodia. Nesse momento já não se trata mais de aproximação, mas da melodia propriamente dita. A memória musical manifesta-se justamente quando se percebe e se reconhece uma determinada organização de elementos melódicos e rítmicos que diferem de outra organização qualquer.

Através de sua longa experiência didática, Gainza¹⁶ descobriu certas leis básicas que regem a percepção melódica e cuja validade se poderia estender da infância à idade adulta. Essas leis poderiam ser resumidas como segue:

—é mais fácil distinguir as diferenças da altura quando o intervalo que existe entre os sons é amplo (por exemplo: intervalo de 6ª maior ou menor);

—os intervalos mais amplos são mais fáceis de reconhecer do que os intervalos menos amplos (por exemplo: o intervalo de 8ª é mais fácil de reconhecer do que o intervalo de 5ª e este do que o de 3ª, etc);

—os intervalos consonantes têm prioridade auditiva sobre os intervalos dissonantes, quando executados em forma sucessiva ou melódica. Assim os intervalos de 3ª, 8ª e 5ª, que formam o acorde perfeito, impõem-se aos intervalos de 2ª, 4ª e 7ª;

— as melodias com frases definidas ou contrastantes são percebidas e entoadas mais facilmente do que aquelas cujas frases apresentam entre si poucas variações.

Quanto a este último aspecto, a referida pedagoga adverte a todos que compõem "melodias para crianças que é preferível deixar intacta uma frase musical, ao repeti-la, a introduzir uma pequena alteração ou variação ao final da mesma, pois isso só acarretaria uma sobrecarga da memória, dificultando o próprio canto.

Em síntese, poder-se-ia dizer que a linha melódica das canções deve ser característica do ponto de vista dos ritmos e intervalos, atraente e conter, de preferência, frases bem diferenciadas entre si. Em caso, porém, de a canção incluir frases parecidas, a diferença entre as mesmas deve ser de tal natureza que possa ser percebida com toda clareza, a fim de não induzir a erros ou dificultar a memorização.

Não obstante a diversidade de elementos que compõem a atividade musical da criança, a canção parece ser a tarefa integradora por excelência, pois contém os elementos básicos da música - ritmo, melodia, funções harmônicas. Por isso, as canções infantis devem constituir a "babagem musical" da criança, e ser adquiridas empiricamente. Através das canções, as bases rítmicas e melódicas são asseguradas pela prática constante de ritmos, intervalos musicais e suas relações.

8. MÉTODOS NO ENSINO VOCAL

Segundo Kaelin²⁵, há duas maneiras de trabalhar o canto coletivo ou em gru-

1 - 0 *método analítico*: emprega o solfejo e parte dos elementos contidos na partitura, faz uma síntese e chega à expressão. Este método compreende, sucessivamente: leitura falada das notas, leitura melódica e rítmica, superposição de matizes, junção do texto e expressão.

De acordo com Kaelin, é um método indispensável àquele que trabalha só, porque facilita o conhecimento detalhado dos elementos da música, garante a técnica consciente, desenvolve a iniciativa e a responsabilidade. Entretanto, o esforço despendido com os detalhes dos elementos técnicos pode levar ao esquecimento do essencial — a expressão.

2-0 *método sintético ou direto*: põe o cantor diretamente em contato com a peça musical, sem passar pela partitura. O professor, neste caso, canta uma canção em seu aspecto total (melodia, ritmo, texto, expressão) e, a seguir, passa a repeti-la, frase por frase, até que perceba que foi bem compreendida pelos alunos. Convida-os, então, com um gesto, a cantar a 1ª frase e controla a qualidade da imitação. A seguir, solicita que cantem a segunda frase, e assim por diante. Kaelin chama a atenção para a qualidade das frases musicais que a peça a ser aprendida deve conter. Na sua opinião, essas frases devem ser sempre lógicas, rítmica e melodicamente, e bastante curtas para que possam ser facilmente repetidas sem erros desde a primeira vez. Para o referido autor, um método que se baseie na imitação e se apóie na memória não pode exigir do aluno a repetição de frases muito longas. As principais vantagens que o método direto apresenta podem ser assim resumidas:

- a expressão vai diretamente ao essencial, à música;
- favorece a unidade da articulação, facilitando a compreensão do texto, a unidade harmônica e a unidade de expressão;
- obriga o aluno a olhar sempre para o professor ou regente;
- educa a memória musical;
- exclui o cálculo métrico e favorece a intuição, fazendo da música mais um prazer do que um estudo;
- situa imediatamente o aluno no plano da expressão.

Os inconvenientes do método direto, apontados pelo mesmo autor, seriam:

- a necessidade da presença e do trabalho vocal constante do professor;
- o fato de não favorecer o desenvolvimento da iniciativa do aluno, nem assegurar-lhe uma técnica consciente.

Acresce, ainda, que exige um professor musicalmente e artisticamente dotado.

Para Kaelin, o ideal seria a combinação dos dois métodos, porque os mesmos se completam.

Referindo-se ao processo de aprendizagem da melodia e do ritmo, Gainza¹⁶ salienta que a criança sempre capta, num primeiro momento, as formas e os delineamentos gerais do desenho melódico e rítmico. Faz menção, portanto, ao método global, segundo o qual a criança conhece ou aprende alguma coisa ou fato quando consegue captar o seu sentido, ou seja, quando percebe esse fato ou objeto como uma unidade provida de significado. Acredita que o ponto de partida para aplicação do método global em música é a canção infantil, através da qual a criança percebe uma sucessão de unidades significantes com frases musicais, motivos rítmicos e melódicos.

Assim, antes de chegar à identificação das notas musicais como unidades menores, a criança deverá ter aprendido um bom número de canções e realizado com elas um amplo e rico trabalho musical. Acrescenta essa pedagoga que se deve procurar aplicar os princípios do método global a qualquer fenômeno musical (melodia, ritmo, harmonia, forma musical, etc), pois considera que é importante para o aluno perceber inicialmente a totalidade ou síntese, antes de fazer a análise das partes ou elementos constituintes.

Por conseguinte, o método global supõe um tratamento simultâneo dos diversos aspectos da linguagem musical e exige uma apresentação completa e total do fenômeno sonoro.

Para Schoch⁴⁴, porém, não existe um método único que leve à aprendizagem musical. Segundo ele, o ensino para ser vivo deve adaptar-se continuamente a cada aluno ou grupo de alunos. O melhor método, na sua opinião, é o que está em permanente desenvolvimento, porque a matéria plástica sobre a qual atua são seres humanos em desenvolvimento.

Gonzales¹⁹, entretanto, opina que o método mais simples para ensinar a cantar é o da imitação. Lembra, no entanto, que do exemplo dado dependem os resultados. De acordo com tal método, ensina-se a cantar, cantando. Se o professor cantar com naturalidade e sem tensão, assim também cantará o aluno. Essa pedagoga indica cinco procedimentos para o ensino de canções, que poderiam ser resumidos do seguinte modo:

1. *Aprendizagem da letra e, depois, da melodia* - Este procedimento consiste em separar as dificuldades da aprendizagem da letra e música, dando-se primazia ao poema. Introduzem-se os novos vocábulos que são lidos, escritos e utilizados em orações para fixar seu significado. Após essa introdução ao tema da poesia, procede-se à aprendizagem pelo método da repetição frase por frase. Pode-se, também, antes de iniciar a repetição dos versos, cantar toda a canção. Ao introduzir a melodia, volta-se a repetir o poema, que será fixado à medida que se efetiva a aprendizagem da canção.

2. *Aprendizagem da letra e melodias juntas* - Quando o poema e a música são curtos e sua forma e tema de fácil memorização, é possível proceder-se ao ensino de ambos simultaneamente. Neste caso, o aluno tem uma percepção global do todo musical, apresentando-se as palavras e sons intimamente relacionados.

3. *Aprendizagem por memorização de frases musicais* - Em geral, não se aconselha a divisão da canção em frases musicais porque o aluno perde com elas o sentido geral da obra. Entretanto, quando a extensão não permite a repetição da canção completa, pode-se recorrer às frases musicais para efetivar a aprendizagem. Em tal caso, divide-se a melodia em frases musicais de acordo com o fraseado das linhas melódicas que estruturam a canção. O reconhecimento do fraseado musical contribui para uma melhor compreensão e valorização da canção, bem como auxilia a interpretação correta da mesma. No caso da aplicação desse procedimento, o professor deve cantar a canção completa, previamente, para que o aluno tenha uma idéia geral da obra, e, antes de proceder à repetição total da canção, pode recorrer a várias atividades preparatórias para auxiliar a memorização, tais como: alternar grupos na repetição de frases, instrumentar a canção de modo que cada grupo toque uma frase, etc.

4. *Aprendizagem por memorização da obra completa* — Esse procedimento aplica-se a classes mais adiantadas e consiste na aprendizagem de toda uma canção, memorizando simultaneamente a letra e a melodia. Tal trabalho pode ser feito através de execução pelo professor ou por meio de disco. Evidentemente, não se trata de uma canção longa e supõe a apresentação da obra completa.

5. *Aprendizagem pelo método global* - Apresenta-se uma melodia nova de forma completa, não só através de audição, mas também de sua notação musical. A iniciação através desse procedimento requer melodias simples que não excedam a 8 compassos e que sejam formadas por frases musicais com cadências à dominante e à tônica.

Do exposto, parece à primeira vista que há diversos posicionamentos em relação aos métodos de ensino vocal. Entretanto, um exame mais detido dos depoimentos apresentados indica que há convergência de opiniões.

Verifica-se, por exemplo, que os autores citados são unânimes relativamente ao ponto de partida do estudo de uma canção: apresentar a canção primeiro no seu aspecto total - melodia, ritmo, texto, expressão, uma vez que é imprescindível que o aluno perceba o todo (síntese) antes de fazer a análise das partes. Igualmente, há concordância no que concerne à aprendizagem por imitação, fase que precede o ensino da leitura musical.

Embora os citados autores não definam etapas na apresentação dos métodos que descrevem, acredita-se que o método mais indicado para dar início à aprendizagem musical seria o método sintético ou direto, que se baseia na imitação e se apóia na memória, e que supõe a apresentação completa e total do fenômeno sonoro. Entretanto, vencida a etapa inicial, seria recomendado o método global, preconizado por Gainza, ou o sintético-analítico conforme Kaelin que, partindo do todo (canção), chegaria às partes (identificação das notas musicais).

9. SELEÇÃO DO REPERTÓRIO

A questão da escolha de canções exige um estudo particular, pois precauções se impõem quando se quer constituir um repertório variado, bem adaptado à escola e aos alunos e com qualidades artísticas.

Pauline Kergomard (*apud* Chevais¹²) assim se expressa quando se refere ao tema em questão: "Se o canto deve tornar mais belo o que é belo e melhor o que é bom, precisa partir de fontes puras, tanto em música quanto em poesias" (p. 126).

No contexto atual, verifica-se com freqüência que as crianças, principalmente das grandes cidades, não mais cantam com a mesma espontaneidade de outrora, pois perderam o hábito de entoar cantigas de roda e acompanhar seus jogos com cantos.

Segundo Gonzales¹⁹, quanto mais nos aproximamos dos centros urbanos, mais nos afastamos do tesouro musical dos nossos antepassados e mais nos deixamos influenciar pelas canções populares divulgadas pelos meios de comunicação.

Constata-se, outrossim, que as emissoras de rádio e de TV não parecem preocupar-se com a divulgação de canções folclóricas infantis e com isso contribuem, em grande parte, para que essas canções sejam substituídas por outras que não correspondem às inclinações infantis, contêm texto pouco ou nada apropriado à idade e tessitura inadequada às possibilidades vocais da criança. Por outro lado, observa-se, também, que a aprendizagem de canções feita pelo rádio e pela TV leva a criança a adquirir os tiques e defeitos dos cantores, bem como a imitar suas vozes, e dificilmente convida a uma interpretação pessoal.

Os pedagogos, por esse motivo, mostram-se preocupados com a deformação constante do sentido estético, decorrente da invasão de canções populares ou de caráter popular sem valor musical e, além disso, escritas para adultos, carecendo de simplicidade e adequação à idade infantil.

Para satisfazer as duas condições - quantidade e qualidade - é preciso organizar o repertório vocal no início do ano escolar, de acordo com a série, idade dos alunos

e necessidade da escola. É importante, porém, que o repertório seja constantemente variado e inclua um número de canções para possibilitar a escolha dos alunos, da qual deverá depender a constituição do repertório anual de cada série.

Para que o repertório seja variado, deve poder abarcar todos os gêneros musicais - sacro e profano - e conter, assim, canções eruditas, religiosas, folclóricas, regionais e populares. Dentre as canções representativas de cada gênero, o professor escolherá as que convêm a seus alunos.

Na seleção do repertório surgem entre os pedagogos vários critérios que poderão ser levados em conta. O interesse da criança parece colocar-se como um critério prioritário. Sabe-se que a criança de 3, 4, 5 e até 6 anos aproximadamente sente-se atraída por canções que tratam de seus personagens prediletos (animais, heróis de fábulas, etc). Agradam-lhes, também, as canções de roda e de ninar. Evidentemente, os interesses mudam com a idade, e conseqüentemente o tema das canções também precisa mudar, assim como a tessitura e a extensão das mesmas.

Por isso, torna-se indispensável conhecer a evolução dos interesses da criança para a seleção do repertório escolar.

De acordo com Gonzales¹⁹, nos jardins de infância e nas duas primeiras séries, as canções cujos temas propiciam dramatizações parecem atender mais aos interesses da criança. Isso porque a objetivação é um recurso e uma necessidade nesse período. A partir da 3ª série as abstrações já podem aparecer, segundo a mesma autora.

Gainza¹⁶ sugere que, para criança de pouca idade, se busque no folclore infantil aquelas canções cuja melodia seja simples e cujos padrões rítmicos se caracterizem pela variedade e pelo caráter vivo. Além disso, que sejam cantigas que se prestem para jogos e brincadeiras, como, por exemplo: canção para mover as mãos, para contar os dedos; para cavalgar, flexionar as pernas fazendo movimentos de bicicletas; para bater palmas, para balançar, para ninar, para esconder-se, etc

Bustarret⁹, preocupada com a adequação do repertório escolar, levanta uma questão que parece de grande relevância: Como conciliar os temas das velhas canções e das canções de hoje com a evolução dos interesses infantis? Segundo a referida pedagoga, os novos professores têm preconceitos sobre as velhas canções e os professores mais antigos não aceitam as canções modernas, de caráter mais popularesco. Afirma, porém, que é inútil negar a presença das canções modernas e, por outro lado, não se pode evitar a mudança de gosto e interesse das crianças com relação a ritmos e sons, interesse que se manifesta principalmente no período da pré-adolescência.

Como solução para o problema, Bustarret propõe duas posições que podem ser adotadas pelo educador: a) experimentar partir de uma determinada canção em vigor e fazer os alunos progredirem por meio de execuções cuidadas, dicção e memorização correta das palavras; b) ignorar abertamente o sucesso de determinada canção, sem negligenciar a canção moderna, e levar os alunos a cantarem canções desconhecidas ou não muito divulgadas, buscando a qualidade dos textos e das melodias.

Parece que uma posição intermediária seria mais profícua, isto é, escolher, entre as canções em vigor, aquelas que apresentam melhores qualidades musicais e artísticas e, ao mesmo tempo, incluir no repertório canções desconhecidas cujos textos e melodias também primem pela qualidade, e daí partir para execuções cada vez mais cuidadas quanto à dicção, exatidão melódica e interpretação.

Continuando a examinar os critérios para a seleção do repertório, verifica-se que a adequação da melodia à voz infantil emerge como condição imprescindível. A tessitura precisa necessariamente corresponder às possibilidades vocais da criança, bem

como o fraseado musical deverá ser lógico e natural e o ritmo possível de ser executado com facilidade.

No consenso dos pedagogos, são as melodias simples, agradáveis e fáceis as que mais rapidamente atingem a sensibilidade infantil.

Do ponto de vista da pedagoga dominicana Villanueva⁴⁶, o repertório deve não só se adaptar ao desenvolvimento físico e mental e aos interesses da criança, mas reunir os elementos teóricos indispensáveis ao desenvolvimento musical do aluno e possuir esmerada qualidade musical que permita educar o gosto estético, preparando os futuros ouvintes e apreciadores da boa música, bem como os bons intérpretes.

No que se refere ao poema e suas relações com a melodia, apontam os estudiosos do assunto que a música e o poema devem estar de acordo quanto ao caráter e à acentuação. Se o poema é alegre, a música também deverá sê-lo, não só com relação à melodia, mas também com relação ao ritmo. Para que haja unidade entre poema e melodia, é preciso, no entanto, que o músico que compõe a partir de um poema, ou o poeta que faz a letra para uma melodia se inspirem em uma ou outra obra, sem o que essa unidade não é alcançada.

A inobservância dessa norma tão simples é freqüente, principalmente no caso da adaptação da letra à melodia.

Quanto à acentuação, assim como as palavras têm seus acentos, a música também os têm. No caso da música, os acentos aparecem para reforçar determinadas notas de um tema ou frase e não devem ser confundidos com a marcação dos tempos de um compasso. Evidentemente, os acentos musicais não podem contrapor-se aos acentos lógicos das palavras, porque isso resultaria na não-coincidência da acentuação, na justaposição e no deslocamento, que ocasionam comumente a acentuação errônea de palavras, quando prevalece o acento musical.

Segundo Gonzales¹⁹, a relação que devem manter os acentos musicais com a acentuação das palavras depende em grande parte do ritmo.

Constata-se que a falta de correspondência entre os acentos musicais e os das palavras é muito comum em algumas canções folclóricas e freqüentemente nas canções populares e regionais. Esses antecedentes, porém, não justificam o desrespeito à norma.

O professor tem liberdade para rejeitar as canções que deformam a língua pelas contrariedades prosódicas que apresentam, e poderá declinar principalmente das canções cujas sílabas fracas caem em partes fortes do tempo. Entretanto, não fica excluída a possibilidade de adaptação prosódica quando não houver prejuízo da qualidade musical e poética da canção.

Gonzales¹⁹ é de opinião que, no caso de canções que se mostram particularmente indicadas para determinada idade e que apresentam defeitos quanto à acentuação, uma troca de valores na melodia ou na acentuação das palavras poderá torná-la adequada e permitir que seja incluída no repertório da classe.

Lussy²⁹ reforça a afirmação de Gonzales, quando recomenda aos professores que corrijam sem vacilar letras mal adaptadas à música, pois, não raro, encontram-se passagens que são debilitadas ou desvirtuadas em seu caráter por causa de uma sílaba mal colocada. Além disso, chama a atenção dos professores para que não confiem cegamente na partitura, no que se refere principalmente às acentuações e indicações de fraseado feitas pelos compositores, porque estes, muitas vezes, desconhecendo leis prosódicas de fraseologia e de acentuação rítmica, etc, preocupam-se em escrever aproximadamente o que sentem.

"O repertório é para o coro o que o alimento é para o corpo: deve ser rico, variado e adaptado" (Kaelin²⁵, p. 821). Estabelece Kaelin como critérios para a escolha de um repertório de bom gosto os seguintes itens:

- escolher, de preferência, melodias com temas e ritmos livres e evitar canções cuja simetria seja total;
- atentar para a beleza e o interesse do texto a ser cantado;
- buscar melodias que não sejam mecânicas e repetitivas, mas que tenham brotado de inspiração criadora;
- intercalar obras mais difíceis com outras mais fáceis.

Na organização do repertório vocal deve-se observar, também, o critério de dificuldades crescentes. Para atendê-lo, é preciso começar com melodias a uníssono para, depois, passar aos cânones e às melodias a duas e mais vozes.

O cânone constitui um importante auxiliar para desenvolver a independência das partes no canto a mais de uma voz e o sentido harmônico da criança. Há cânones de diferentes graus de dificuldade: desde aqueles cujas frases estão construídas sobre o acorde da tônica até os mais complicados, composto segundo as regras do contraponto. Na seleção dos cânones deve-se considerar também o aspecto relativo às entradas, pois há cânones à distância de uma frase, à distância de um compasso ou de fração de compasso. Todos esses fatores são importantes para que os cânones sejam apresentados gradualmente, iniciando-se pelos mais fáceis e mais simples de serem entoados, os quais são executados a duas ou três vozes no máximo.

Quanto ao canto de duas ou três vozes, Gainza¹⁶ sugere, como um dos primeiros trabalhos de superposição harmônica de vozes, a colocação do baixo ostinato* correspondentes às melodias simples do repertório infantil. Assim, algumas crianças podem sustentar ou repetir durante todo o tempo os sons fundamentais da tônica e dominante. Exemplo:

The image shows a musical score for a canon exercise. It consists of two staves. The top staff is a treble clef staff with a melody and lyrics: "Ahl Ahl", "Ahl Mi-nha Ma-cha- di - nha". The bottom staff is a bass clef staff with a bass line and lyrics: "Mi - nha", "Ma cha - dinha". The bass line consists of sustained notes that provide a harmonic foundation for the melody above.

Tais baixos podem também alternar com a terceira do acorde respectivo, sendo igualmente possível que as crianças cantem em arpejo as notas do acorde da melodia.

Depois que os alunos obtêm uma certa independência vocal, sendo capazes de manter a afinação de sua parte sem confundir-se com a parte dos demais colegas, poder-se-á introduzir outra prática altamente útil: o canto a duas vozes em terceiras paralelas. Essa atividade pode constituir-se numa espécie de jogo musical, onde as crianças imitam a voz principal uma terceira acima ou abaixo.

Acrescentando à segunda voz (à distância de terceira) o baixo ostinato sobre os sons fundamentais dos acordes, obtêm-se versões simples a três vozes que permitem aos alunos familiarizar-se com os rudimentos da harmonia.

* Baixo ostinato "são modelos rítmicos ou melódicos que se repetem através de uma canção, como única fórmula de acompanhamento" (Graetzer & Yepes, 1961, p. 18).

Essa é uma das maneiras de iniciar-se a atividade coral. A esse respeito diz Gainza¹⁶ que, no canto a várias vozes, é indispensável partir-se do mais simples, ou seja, daquilo que o ouvido está habituado a ouvir. Além disso, é importante que a criança sinta profundamente e ouça interiormente aquilo que faz. Desse modo, a atividade coral contribui para despertar e permite cultivar o sentido harmônico do aluno.

10. CORO ESCOLAR

Entende-se em geral por coro escolar um agrupamento de alunos escolhidos por seu bom timbre vocal e excelente entoação para atuar em atos escolares, comemorações cívicas e sociais da comunidade, a uníssono ou várias vozes e a *capella**.

No que diz respeito à formação e organização desses coros, é preciso reconhecer que nem sempre atende aos requisitos básicos de um verdadeiro agrupamento coral, isto é, descuida-se o equilíbrio das vozes, uma vez que a distribuição dessas nem sempre leva em conta os timbres vocais; por outro lado, parece não haver grande preocupação com o cultivo da voz cantada, que requer exercícios no sentido de obter a emissão fácil e natural com bom apoio respiratório. Também se observa com frequência que, após uma classificação de vozes muitas vezes apressada, se distribuem os alunos em grupos para cantar a 1^a, 2^a e 3^a vozes. A esse respeito, diz Schoch⁴⁴ que "é injusto e prejudicial condenar uma parte das crianças a cantar exclusivamente a 2^a ou 3^a voz. Todos os alunos devem cantar a melodia principal (1^a voz), que o professor transportará, sempre que necessário, para a tonalidade adequada" (p. 98). Aconselha, também, que nas classes mais adiantadas todas as crianças aprendam a 2^a voz e se reserve somente um pequeno grupo de crianças com vozes mais graves para executar o acompanhamento (3^a voz).

A esse respeito, Hoffer²³ sugere, sobretudo em se tratando de vozes femininas dada a semelhança que apresenta durante a infância e pré-adolescência, que cada grupo de um conjunto vocal se encarregue da entoação da parte aguda de uma determinada canção e da parte grave de outra. Segundo esse pesquisador, habitua-se, assim, a menina a cantar com independência tanto a 1^a voz, que contém a melodia principal, quanto a 2^a voz, que, em geral, expressa um contraponto ou um acompanhamento.

Nesse particular, é necessário lembrar ainda que, embora se trate de um coro misto, os timbres vocais não se apresentam definidos como os da idade adulta. Na verdade, trata-se de vozes infantis mais claras ou mais escuras, não existindo praticamente diferenças de sexo entre elas. Esse fato talvez seja uma das grandes dificuldades para selecionar as vozes, quando se organiza um coro escolar em escolas mistas. E a distribuição adequada das vozes exige que o professor saiba identificar as cores vocais.

Por outra parte, os pedagogos, entre eles Gorini, ressaltam o valor educativo da atividade vocal em grupo, a qual favorece principalmente a criança tímida ou bloqueada, oferecendo-lhe um ambiente de franca comunicação social que a ajudará a vencer sua timidez. Para Gorini²¹, é comum encontrar crianças pequenas (1 a 3 anos) que demonstram grande musicalidade: cantam espontaneamente e criam melodias simples com as quais acompanham seus movimentos, jogos, brinquedos; ou, ainda, seguem com o corpo a pulsação da canção ou a música que escutam. Mas depois, ao chegarem aos 6, 7 e 8 anos, tornam-se inibidas, perdendo a alegria e espontaneidade de cantar.

* Cantar a *capella* - significa cantar sem acompanhamento instrumental.

Nesse sentido, o coro escolar adquire um enorme valor psicossocial, uma vez que auxilia a criança insegura a expressar-se sem temor, ensina-a a esperar e aguardar sua vez de participar, além de desenvolver-lhe a consciência da própria responsabilidade, levando-a a cumprir sua tarefa, certa de que ela é tão importante quanto a dos demais.

Contudo, para que a criança desfrute de todos esses benefícios da atividade vocal, é necessário que desde o primeiro contato possa sentir prazer e alegria em cantar, o que de certo modo depende da maneira como se lhe apresentam as canções, as quais deverão ser fáceis e acessíveis. Por outro lado, como já se teve ocasião de frisar, seria um erro começar por exercícios de vocalização. A criança, ávida e ansiosa por cantar, não aceitaria esse tipo de exercício. Por isso, Gorini²¹ sugere que se dediquem as primeiras aulas ao ensino de lindas canções que toquem a sensibilidade da criança, com a finalidade de descontraí-la aos poucos e conquistar-lhe a confiança. A mesma autora desaconselha que se intente uma classificação de vozes já nas primeiras aulas, pois correr-se-ia o risco de julgar a criança equivocadamente, sobretudo considerando que muitos alunos poderão estar ainda inibidos.

Em se tratando de uma melodia a mais de uma voz, Schoch recomenda que, antes de iniciar o trabalho a vozes com crianças, é preciso educar-lhes a atenção e a vontade através de jogos.

Conforme já se fez referência no item "Seleção do Repertório", o cânone mostra-se imprescindível no desenvolvimento do ouvido harmônico e, talvez por esse motivo, os métodos modernos de educação musical prescrevem os cânones como atividades preliminares e preparatórias ao trabalho a vozes. O próprio Schoch⁴⁴ concorda em que iniciar as crianças no canto em conjunto por meio de cânones é submetê-las a uma prova musical. Através deles, educa-se a atenção, o senso rítmico musical e sobretudo a independência das vozes. Quando um aluno é capaz de cantar cânones ouvindo os outros sem equivocar-se, já venceu parte dos problemas que uma canção a 2 ou 3 vozes pode apresentar. Pois, para a criança, a maior dificuldade consiste em não se deixar atrair pela melodia que entoa o outro grupo.

Em toda atividade coral, é preciso ter presente também que compete geralmente ao professor fornecer o exemplo, o modelo de uma emissão natural e afinada. Por isso, é indispensável que possua uma voz de timbre agradável, de afinação segura e, na medida do possível, situada num registro que se preste a ser imitado por crianças ou adolescentes.

Como já se aludiu, uma voz opaca, de entoação deficiente e cujo timbre ou registro seja demasiado grave, constituirá um modelo incorreto e pouco estimulante. Além disso, poderá representar um perigo para a voz sadia da criança, incutindo-lhe formas inadequadas de cantar que levarão inevitavelmente a um esforço e desgaste desnecessário de suas cordas vocais.

B. IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Parece não haver dúvida de que a canção tem valor educativo incontestável. Através dela a criança adquire sua bagagem inicial de experiências melorrítmicas e desenvolve a percepção e a memória musical. O canto, além de se constituir num excelente exercício de memória, trabalha também a respiração, buscando coordenar o movimento vocal e respiratório, ao mesmo tempo que procura ritmar a respiração de acordo com o ritmo da canção.

O valor educativo da canção depende, porém, da seleção do repertório. Segundo aconselha Gorini²¹, nessa seleção buscar-se-ão canções que encerram um autêntico valor musical, poético e estético. Na sua opinião, toda canção verdadeiramente infantil reunirá as seguintes condições: melodia bela, clara e simples, texto compreensível e de indiscutível valor poético.

Nesse particular, Gainza¹⁶ lembra que se deve ter muito cuidado com aquelas melodias que, apesar de rotuladas de "infantis", não merecem pertencer a essa categoria por ostentarem letras vulgares, concentrando-se em lugares poéticos comuns e desenvolverem com giros melódicos bastante batidos e desgastados, carentes de originalidade, ou, ainda, por possuírem ritmo pobre, desinteressante, pouco atraente, ou, então, assaz complicado, antinatural, tomando difícil seu aprendizado.

Por outro lado, os pedagogos da música (Chevais, Gorini, Nitsche, Willems, etc.) concordam em que a educação musical vocal da criança deve ser iniciada, desde os primeiros anos, no lar e continuada, mais tarde, na escola, a partir do jardim de infância ou maternal.

Tem-se verificado, no entanto, que com relativa freqüência a criança chega ao jardim de infância ou primeira série do 1º grau com pouca ou nenhuma educação vocal. Acresce que a professora designada para orientar o desenvolvimento sadio e natural do mecanismo vocal infantil desconhece, em geral, os detalhes técnicos relacionados com a função vocal.

Considerando-se que a voz é o primeiro instrumento de música, colocado pela natureza à disposição do ser humano para que este possa exercitá-lo e desenvolvê-lo de modo a transformá-lo em um meio de expressão de seus sentimentos e emoções, urge que os professores encarregados da educação geral e musical de crianças, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, melhorem seus conhecimentos e apurem sua sensibilidade. É evidente que, para fazer uma criança cantar, a professora não necessita ter uma voz trabalhada, nem conhecimentos aprofundados de música. Precisa, no entanto, possuir uma voz afinada e uma sensibilidade sempre alerta. Diz Abbadie & Gillie¹ que, "para poder cantar, é preciso querer cantar, e para querer cantar é preciso acreditar em tudo o que a música em geral e o canto em particular podem dar à criança" (p. 93). Acrescentam, porém, que, se a professora recebeu uma formação insuficiente para encaminhar a educação musical da criança, precisa completá-la, pois é absolutamente necessário que saiba o que é cantar, o que é uma criança que canta e como canta.

Reunindo, a seguir, indicações e sugestões recolhidas entre pedagogos, tais como Gainza, Gorini, Nitsche, Chevais, Abbadie & Gillie, procurou-se sintetizar em alguns itens diretrizes metodológicas a serem observadas no desenvolvimento do trabalho vocal:

a) Nunca ultrapassar os limites (agudo-grave) da tessitura infantil, quer em canções, quer em melodias vocais.

b) Ao exemplificar um exercício cantado ou entoar uma simples canção, adaptar-se o professor à tessitura normal da criança, a fim de conservar a delicadeza e a transparência da voz infantil.

c) Mesmo quando a tessitura infantil de uma canção resultar incômoda, tan- para o professor quanto para aquelas crianças mais gritonas e de voz rouca, adotá-la, pois resultará benéfica para ambos, ajudando-os a corrigir sua própria voz.

d) Procurar sempre a entoação leve, suave, clara e bem articulada. Nunca permitir que os alunos cantem "forte". A soma das vozes é que proporcionará o aumento o volume sonoro.

e) Na seleção do repertório de canções, escolher aquelas que, pela letra e melodia, favoreçam a entoação leve, e cuja tessitura permita trabalhar sobretudo a voz "média".

0 Na escolha do repertório de canções, levar em conta: altura da melodia (tessitura e extensão), estrutura da melodia (intervalos, extensão das frases musicais, modulações, etc), ritmo e colocação das palavras (prosódia musical).

g) Para escolher uma canção, analisar suas dificuldades, a fim de julgar se são proporcionais às possibilidades da criança, no momento.

h) Para dosar o esforço respiratório, far-se-à a escolha das canções segundo o critério de dificuldades crescentes.

i) Levar, desde o início, a criança a cantar sem esforço e com bom apoio respiratório.

j) Não classificar as vozes sem conhecimento prévio da técnica vocal. Na classificação, é importante considerar como é feita, em que circunstância ocorreu e para que finalidade foi realizada.

k) Não esquecer que o hábito de cantar com freqüência ajuda a colocar a voz sob a dependência do ouvido, assegurando a emissão afinada e a qualidade vocal.

l) Lembrar-se que, através do canto, a criança descobre a imobilidade que transforma pouco a pouco sua atenção, tornando-a mais durável.

Além disso, o professor terá presente que:

a) uma canção, para ser bem cantada, deve agradar à professora e à criança, pois só se comunica aquilo que realmente se sente;

b) não se deve impor um repertório de canções à criança, mas cantar para ela várias melodias que correspondam às suas possibilidades vocais do momento, para que faça a escolha e estabeleça a ordem de preferência;

c) na aprendizagem de canções, a repetição freqüente do modelo sonoro pelo professor é essencial antes da repetição pelas crianças, uma vez que o canto é sempre um trabalho de memória quando não acompanhado de partitura;

d) o aperfeiçoamento de uma canção faz-se pela evocação e supõe a exigência imediata da qualidade de execução para assegurar a solidez e reprodução exata das curvas melódicas;

e) saber uma canção não é suficiente, importa guardar o que se adquiriu; por esse motivo, a repetição quotidiana de canções e o enriquecimento da interpretação impõem-se.

II. MÉTODO

Com apoio nos vários aspectos enfocados na revisão da literatura, e tendo em vista encontrar resposta à pergunta:

A seleção do repertório vocal nas escolas de 1º grau obedece a critérios que atendam às diferentes etapas da evolução do aluno, favorecendo o desenvolvimento sadio da função vocal nos seus múltiplos aspectos? buscou-se coletar dados da realidade educacional do Estado.

A. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra para levantamento de dados foi retirada de uma relação de todas as escolas de 1º grau pertencentes às vinte e nove delegacias de educação do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1976, fornecida pela Unidade de Pesquisa, Supervisão e Orientação Educacionais da SEC/RS (UPO/SUT/SEC).

Na seleção desta amostra foram levadas em conta as seguintes variáveis:

- ser escola de 1º grau
- ter professor de Educação Musical
- estar situada na zona urbana (centro e arredores) da cidade sede das delegacias de educação.

Após ter sido feito o levantamento do total das escolas por delegacia de educação, considerando as variáveis acima estabelecidas, procedeu-se à seleção aleatória da amostra, determinando-se um percentual de 10% do total de escolas pertencentes a cada delegacia de educação*, conforme a Tabela I.

* Dessa amostra, deixaram de responder ao Instrumento Único três delegacias de educação, o que corresponde a uma perda de três escolas informantes: uma por não possuir professora de Educação Musical e duas outras por abstenção.

TABELA I CONSTITUIÇÃO DA
AMOSTRA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

DE	Município Sede	Total de escolas	Nº de escolas selec.	Nome da escola
1ª	Porto Alegre 1ª Área	24	2	1. Inst. Educ. General Flores da Cunha 2. Gin.Est.Sir Winston Churchill
	2ª Área	24	2	1. G.E. Leopoldo Tiethbol 2. G.E. Rio Branco
	3ª Área	22	2	1. G.E. João Batista Lacerda 2. Col. Est. Dom João Becker
	4ª Área	36	4	1. G. E. Desidério Finamor 2. G. E. Fernando Gomes 3. Esc. de Área N. Sra. das Graças 4. Col. Est. Padre Reus
2ª	São Leopoldo	6	1	G.E. Visconde São Leopoldo
3ª	Estrela	6	1	G.E. Vidal de Negreiros
4ª	Caxias do Sul	22	2	1. G.E. de 1º e 2º Graus Cristóvão de Mendoza 2. G.E. Presidente Vargas
5ª	Pelotas	27	3	1. Inst. Ed. Assis Brasil 2. G.E. Lindolfo Color 3. G.E. Profª Sylvia Mello
6ª	Sta. Cruz do Sul	20	2	1. Col. Est. Ernesto Alves de Oliveira 2. G.E. Santa Cruz
Total Parcial		187	19	

DE	Município Sede	Total de escolas	Nº. de escolas selec.	Nome da Escola
7ª	Passo Fundo	16	2	1. G. E. Alberto Pasqualini 2. G. E. Passo Fundo
8ª	Santa Maria	20	2	1. G. E. Manoel Ribas 2. Inst. Ed. Olavo Bilac
9ª	Cruz Alta	1	1	G. E. Dr. Gabriel Álvaro de Miranda
10ª	Uruguaiana	20	2	1. G. E. Reingantz 2. Esc. Polivalente -Dr. João Fagundes-
11ª	Osório	10	1	G. E. Prudente de Morais
12ª	Guaíba	6	1	G. E. -Cônego Scherer
13ª	Bagé	25	3	1. G. E. Mestre Porto 2. G.E.-M. Costábile Hipólito 3. Esc. Área Polivalente de 1º Grau
14ª	Santo Ângelo	12	1	CACT
15ª	Erexim	13	1	Esc. Normal José Bonifácio
16ª	B. Gonçalves	3	1	G. E. Bento Gonçalves
17ª	Santa Rosa	3	1	Gin. Est. Cruzeiro
18ª	Rio Grande	15	2	1. G. E. Alcides Barcelos 2. G.E. "Bibiano de Almeida"
19ª	Santana do Livramento	9	1	G. E. General Neto
Total Parcial		153	19	

DE	Município Sede	Total de Escolas	Nº de escolas selec.	Nome da escola
20 ^a	Palmeira das Missões	7	1	Col. Est. Três Mártires
21 ^a	Três Passos	12	1	Gin. Est. Três Passos
22 ^a	Lagoa Vermelha	3	1	Col. Est. Lagoa Vermelha
23 ^a	Vacaria	8	1	Col. Est. Prof. José de Oliveira
24 ^a	Cachoeira do Sul	5	1	Esc. Est. Antônio Vicente da Fontoura
25 ^a	Soledade	3	1	Gin. Estadual
26 ^a	Santiago	3	1	Col. Est. Cristóvão Pereira
27 ^a	Canoas	24	2	1. G. E. Álvaro Moreira 2. G. E. Vasco da Gama
28 ^a	Gravataí	2	1	G. E. Prof? Josefina Becker
29 ^a	Alegrete	1	1	Inst. Ed. Osvaldo Aranha
Total Parcial		68	11	
TOTAL		408	49	

Procedeu-se a seguir ao levantamento das composições musicais relacionadas pelos professores informantes, as quais foram classificadas em 7 (sete) categorias, desde que apresentassem uma incidência de 10% de ocorrência no total das delegacias de ensino (Quadro I).

QUADRO I Categorias para Classificação das Composições

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Hinos2. Canções cívico-patrióticas3. Canções folclóricas nacionais4. Canções folclóricas internacionais5. Canções regionais6. Canções populares7. Canções eruditas e adaptações de canções eruditas. |
|---|

Dessa classificação inicial passou-se à constituição da amostra de canções selecionando-se, em cada categoria, 50% das composições listadas, dentre aquelas que obtiveram uma incidência de 10% no total das delegacias de educação (Tabela II); posteriormente essas composições foram submetidas à análise estrutural.

B. MATERIAL UTILIZADO

A realização do presente estudo exigiu a elaboração de:

- Instrumento Único — composto de uma parte introdutória, com apresentação, instruções e exemplos para preenchimento do instrumento propriamente dito, conforme Anexo I.

O referido instrumento foi preenchido pelo professor de Educação Musical, com o objetivo de fornecer dados sobre seu regime de trabalho, nível de qualificação e repertório vocal trabalhado nos anos de 1974/75, em séries de 1º grau.

—Instruções gerais para aplicação do Instrumento Único — enviadas ao representante de cada delegacia de ensino, contém especificação das escolas selecionadas, indicações sobre a data de aplicação do instrumento, local, informantes, bem como instruções sobre o modo de convocar e agrupar os informantes, aplicar o Instrumento e devolver o material (Anexo II).

—Ofício-circular — dirigido ao diretor da escola, em nome da delegacia de ensino, convocando os professores de Educação Musical para preenchimento do Instrumento Único (Anexo III).

Esse material foi enviado através da SEC (UPO/SUT) para as respectivas delegacias de ensino, onde um elemento do sub-grupo de avaliação seria o responsável pela aplicação do referido Instrumento junto às escolas.

- Fichas para análise dos aspectos construtivos e complementares da melodia - contendo os aspectos a serem analisados, nas composições selecionadas para a mostra:

a) elementos estruturais, esquema formal, frase, intervalos, padrões rítmicos, harmonia (Anexos IV, V e VI);

b) elementos complementares, tessitura e prosódia (Anexo VII).

TABELA II CONSTITUIÇÃO DA
AMOSTRA PARA ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES
MUSICAIS

Gênero	Total de Canções Seleccionadas	Nome da Composição
Hino	8	Hino Nacional Brasileiro Hino da Independência Hino à Bandeira Nacional Hino Rio-Grandense Hino da Revolução Democrática Hino a Duque de Caxias Hino da Juventude Brasileira Hino ao Professor
Cívico Patriótico	11	Canção do Soldado Exaltação ao Imigrante Brasil, Eu Adoro Você Amo-te Brasil Brasil Canção do Marinheiro Descobrimiento do Brasil Brasil, Brasil Estudante do Brasil Canção do Expedicionário É Tempo de Rio Grande
Folclore Nacional	15	Ciranda, Cirandinha Pezinho Olelé ó Baiá O Cravo Brigou com a Rosa Pai Francisco Sinhá Marreca Balaio Prenda Minha Boi Barroso Chimarrita Teresinha de Jesus Marcha Soldado Capelinha de Melão Xote Carreirinho Velha Gaita

Gênero	Total de Canções Seleccionadas	Nome da Composição
Folclore Internacional	4	Santa Lucia O Galo já Morreu Oh! Susana O Vira
Regional	6	Maringá Gauchinha Bem Querer Quero-Quero Luar do Sertão Negrinho do Pastoreio Noites Gaúchas
Popular	9	As Pastorinhas Acalanto A Montanha Carinhoso Aquarela do Brasil Cidade Maravilhosa Eu Quero Apenas Fiz a Cama na Varanda Felicidade
Erudito	1	<i>Berceuse de Brahms</i>

C. LEVANTAMENTO DE DADOS

Após um levantamento inicial das composições relacionadas pelos professores das diversas delegacias de educação, constatou-se a impossibilidade de computar, para fins desta pesquisa, as composições que apresentavam dados incompletos, como ausência do nome do compositor ou divergência entre nome de compositores de uma mesma canção.

Deixou-se de listar, também, as canções que se poderiam classificar como canções escolares ou didáticas, dada a discordância de nome de compositores, ausência de indicação de compositores ou fonte bibliográfica e baixa percentagem de incidência (menos de 10%), no computo geral das delegacias de ensino.

As demais composições foram classificadas de acordo com as sete categorias constantes do Quadro 1, e foram consideradas para fins de amostra somente as composições que apresentaram uma incidência de, no mínimo, 10% de ocorrência no total das delegacias de educação (Tabela II).

Em continuação, procedeu-se a uma nova listagem das composições sorteadas para amostra, considerando-se desta vez a(s) série(s) em que foram trabalhadas (Tabelas III, IV e V).

Outros dados computados na presente pesquisa foram o nível de qualificação dos professores informantes e seu regime de trabalho (Tabela XX).

D. DEFINIÇÃO DE TERMOS

No presente estudo dever-se-á entender por:

Aspectos Construtivos da Melodia

1 - FORMA, que concerne à estrutura interna de uma obra, podendo ser considerada como o esquema intelectual que rege uma composição determinada (Caridé, 1961).

Neste estudo as composições serão avaliadas segundo as seguintes formas, que, de modo geral, são as mais comumente encontradas nas canções populares e folclóricas:

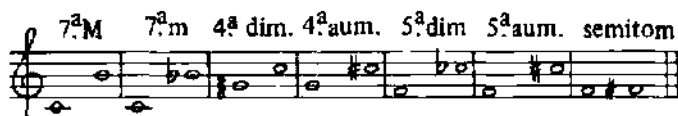
- a) estrófica com refrão: $A_1 B A_2 B A_3 B$ ou $A_1 B_1 A_2 B_2$ etc.
- b) estrófica sem refrão: $A_1 A_2, A_3 A_4 \dots$ ou A, B, C , etc.
- c) estrófica com variação: $AA \setminus BB'$ ou $AA'B$, etc.
- d) canônica a 2, 3 ou 4 vozes.

Por refrão deve-se entender tudo o que na canção tem a mesma letra e música e é sempre repetido após cada estrofe.

2 - INTERVALO, que é habitualmente definido como a distância de altura entre dois sons musicais (Priolli³⁹A) ou como a diferença de frequência entre dois sons. Numa conceituação mais ampla, *intervalo melódico* designa uma relação de altura entre dois sons musicais consecutivos, cujo significado (seja caracterizado por uma tensão ou por uma luminosidade ou outros fatores) é adquirido dentro do todo, ou seja, conforme a situação de cada intervalo em relação ao que lhe segue ou lhe precede (Kiefer²⁶ A). Para fins de análise das composições deste estudo, serão considerados:

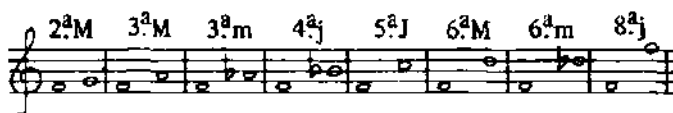
a) intervalos de *difícil entoação*: sétima maior, sétima menor, intervalos aumentados e diminutos.

Exemplo:



b) intervalos de *fácil entoação*: segunda maior, terceira maior e terceira menor, quinta, quarta, quinta, sexta maior e sexta menor.

Exemplo:



Contudo, a localização dos intervalos dentro do contexto musical pode alterar a característica fácil ou difícil do intervalo no que se refere à entoação.

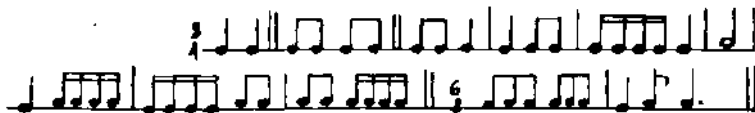
3 - PADRÕES RÍTMICOS, que são combinações de valores agrupados em torno de um acento (Compagnon & Thomet, 1966) ou seqüências regulares e irregulares

res de durações, baseadas ou não numa pulsação, isto é, numa repetição regular de uma mesma duração.

Serão considerados:

a) *padrões rítmicos simples* aqueles que são formados por valores e/ou grupos simples de valores que equivalem à unidade de tempo, ou excedem a essa unidade distribuídos dentro de compassos, tais como: 2/4, 3/4 e 4/4 ou 6/8 e 9/8.

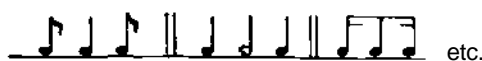
Exemplos:



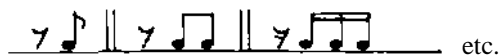
b) *padrões rítmicos elaborados* aqueles que são formados por valores pontuados, síncope, contratempo, quiáльтeras e ritmos combinados indiretos ou invertidos, ou seja, combinações de valores diferentes num mesmo grupo, dentro de compassos simples e compostos (Gainza¹⁶, p. 74, 75 e 76).

Exemplo:

a) síncope



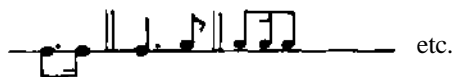
b) contratempo



c) quiáльтeras



d) valores pontuados



e) ritmos indiretos



4 - FRASE MUSICAL, que é uma seqüência sonora orgânica, assimilável, cantável, com princípio, meio e fim, ordenada por padrões rítmicos e intervalos melódicos e que na sua conclusão pode ser interrogativa, suspensiva, exclamativa ou conclusiva.

Nesta pesquisa serão considerados:

a) *frase musical padrão* ou frase musical modelo aquela cuja extensão máxima é de 8 tempos para os andamentos rápidos (M.M.* entre 100 e 240 oscilações por minuto); e de 4 tempos para os andamentos lentos (M.M. menos de 100 oscilações por minuto).

* M.M. é a abreviatura de Metrônomo de Maëzel, ou seja, o aparelho aperfeiçoado por Maëzel, em 1815, cuja finalidade é determinar os andamentos musicais com mais precisão.

Esse critério se apóia na experiência dos pesquisadores desta investigação, e também em estudos sistemáticos de pedagogos conceituados no assunto, entre os quais se destaca Gainza¹⁶, que se deteve na análise da capacidade respiratória média de crianças na faixa dos 6 aos 14 anos.

Exemplo:



b) frase musical longa, que abrange mais de 8 tempos os andamentos rápidos e acima de 4 tempos para os andamentos lentos. Exemplo:



5 - HARMONIA, que se refere aos acordes* *, suas funções e relações entre essas funções (Kiefer²⁵ A).

A estrutura melódica das composições, neste estudo, será avaliada quanto à harmonia:

a) sem modulações

Exemplo:

MARCHA SOLDADO



b) com modulações

Exemplo:

HINO RIO-GRANDENSE



** Acorde - consiste na execução simultânea de 3 ou mais sons diferentes, combinados de acordo com determinadas regras de harmonia (Arruda A). Chama-se de acorde o soar concomitante de 3 ou mais sons distintos (Kiefer²⁶ A). Exemplo:



Aspectos Complementares da Melodia

1 - TESSITURA, que é o âmbito da escala dentro da extensão vocal onde a entoação dos sons resulta mais fácil e cômoda. Em geral, abrange uma dezena de notas nas quais o cantor pode dar o máximo de sua voz, de sua articulação e dicção sem desgaste ou prejuízo vocal.

Tratando-se de crianças na faixa etária dos 6 aos 14 anos, a tessitura não deve ultrapassar o âmbito de 13 notas (já bastante amplo), conforme advertência da pedagoga Gainza¹⁶ (p. 116).

De acordo com os padrões da tessitura infantil apontados por especialistas no assunto - Mansion, Gainza, Gorini, Nitsche, Paulsen & Magrini (*apud* Jannibelli) — e considerando a realidade vocal das crianças brasileiras, levantada pelos pesquisadores deste estudo, serão consideradas para fins da presente pesquisa:

a) tessitura padrão



b) tessitura aguda



c) tessitura grave



2 - PROSÓDIA MUSICAL, que consiste no processo de ajustamento das palavras à melodia, e vice-versa (Arruda¹ A). Ou seja, a prosódia preocupa-se com a coincidência entre a acentuação tônica das palavras e a acentuação musical, assim como com a concordância entre a pontuação gramatical e as cadências*musicais.

A prosódia ainda atenta para a correspondência entre o comprimento dos verbos e o da frase musical, a fim de que haja analogia entre a estrutura métrica do verso e a do ritmo musical (Lussy²⁹).

a) Nesta pesquisa, a acentuação das palavras poderá apresentar-se:

— *coincidente com a acentuação musical*, quando as sílabas longas e tônicas se apóiam sobre sons de tempos fortes e quando as sílabas breves ou débeis recaem sobre sons fracos, tempos fracos ou partes fracas de tempo.

Exemplo:



* Cadências - chamam-se as sensações de repouso produzidas pelos finais de incisos, membros de frases e frase, ou seja, os diferentes repouso (pontuações) encontrados no trecho musical. O sentido conclusivo ou suspensivo das cadências é consequência da harmonia, do encadeamento dos acordes. As cadências representam para a música o mesmo que as pontuações para o discurso ou trecho poético.

— *não coincidente com a acentuação musical*, quando as sílabas longas e tônicas recaem sobre sons de tempos fracos e quando as sílabas breves ou débeis se encontram sobre os sons fortes ou tempos fortes.

Exemplo:



b) No aspecto da integração da letra com a melodia poderá ocorrer: — *deslocamento de acentuação*, quando a sílaba tônica de alguma palavra recai sobre um tempo fraco ou parte fraca de tempo, ou vice-versa, em virtude de síncope, contratempos ou de notas prolongadas. Exemplo:



- *justaposição ou superposição* da letra e música, quando: 1) a música e letra provêm de inspiração distinta, não se verificando a concordância entre a pontuação gramatical do verso e as cadências. Ou seja, quando a estrutura melorrítmica da música contraria o caráter emocional e o movimento natural da frase poética.

Exemplo:



2) não há perfeita concordância entre o número de notas da frase melódica e o número de sílabas da palavra ou verso. Exemplo:



3) o ritmo da melodia não se ajusta ao ritmo dos versos.

Exemplo:



III. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Feito o levantamento das canções relacionadas pelos professores informantes, através do Instrumento Único (Anexo I), procedeu-se à análise estrutural das mesmas, de acordo com as 7 categorias propostas para a classificação, constantes do Quadro I. Verificou-se, a seguir, a distribuição das canções analisadas, por série, do 1º grau. E, com o intuito de tentar estabelecer uma relação entre o regime de trabalho do professor e seu nível de qualificação, fez-se também um exame da Tabela XX.

A exposição dos resultados obedece, assim, ao seguinte esquema:

- consideram-se, inicialmente, os resultados relativos à análise dos aspectos construtivos e complementares da melodia, conforme as fichas constantes dos Anexos IV, V, VI, VII.

- a seguir, são apresentados os resultados da análise das Tabelas XVII, XVIII XIX, que mostram a distribuição de frequência absoluta das composições analisadas, por série;

- e, por último, é feito um estudo comparativo do regime de trabalho dos professores informantes e seu nível de qualificação, de acordo com a Tabela XX.

A. ANÁLISE DOS ASPECTOS CONSTRUTIVOS E COMPLEMENTARES DA MELODIA

1. HINOS

Examinando-se a Tabela III, constata-se que o esquema formal se apresenta estrófico com refrão em todos os hinos analisados. Cabe, entretanto, uma observação no que se refere ao *HINO NACIONAL BRASILEIRO*, cujo esquema formal, apesar de estrófico com refrão, obedece à seguinte disposição: A_{ra} — A'rb — não possuindo, portanto, um refrão (r) único para ambas as partes estróficas (A e A').

Por sua vez, as frases musicais estão dentro da extensão considerada padrão.

No que concerne aos padrões rítmicos, verifica-se que são simples nos Hinos à *Bandeira Nacional*, *da Juventude Brasileira*, *Ao Professor*, e *A Duque de Caxias*. Entretanto, mostram-se elaborados:

- no *Hino da Independência*, onde ocorre grande incidência de valores pontuados intercalados por pausa, resultando em contratempos;

—no *Hino Nacional Brasileiro*, no qual são frequentes os valores pontuados de curta duração;

—no *Hino Rio-Grandense*, em que se observa uma predominância de valores pontuados e uma modificação do esquema rítmico no 4º compasso da 2ª estrofe, devido a uma exigência da letra;

- no *Hino da Revolução Democrática*, cujos padrões rítmicos, embora possam não ser considerados elaborados, são de difícil execução em virtude da irregularidade do esquema rítmico das frases musicais.

Constata-se, também, que a harmonia é modulante nos Hinos à *Bandeira Nacional*, *da Independência*, *Nacional Brasileiro* e *Rio-Grandense*, conforme demonstra o Quadro II.

QUADRO II OCORRÊNCIA DE
MODULAÇÕES NOS HINOS PÁTRIOS

Nome	Tonalidade original	Modulações p/tom de	Local onde ocorre a modulação
Hino à Bandeira Nacional	Lá b M	Mi b M Dó M	- no 49 e 59 compassos da estrofe - no 89 e 99 compassos da estrofe
Hino Nacional Brasileiro	Fá M	Ré m Dó M Si b M Dó M Ré m	- parte A no 99 compasso no 12º compasso parte A' no 99 compasso no 11º compasso no 13º compasso
Hino da Independência	Ré M	Lá M Si m	- estrofe do 10º ao 13º compasso —estribilho no 6º e 7º compassos
Hino Rio-Grandense	Si b M	Ré m Mi b M	- no 89 compasso da estrofe - do 5º ao 8º compasso do estribilho

TABELA III
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS
CONSTRUTIVOS DA MELODIA POR GÊNERO (HINO)

Gênero	Esquema Formal		Frase		Padrões Rítmicos		Harmonia		Intervalos												
	E c/r.	E s/r.	Padrão	Longa	Simplex	Elabora- dos	S/mod.	C/mod.	3ªM	3ªm	6ªM	6ªm	4ªj	5ªj	8ªj	7ªM	7ªm	Aum.	Dim.	Semb.	
Hinos																					
1. Hino à Bandeira Nacional	X		X		X				X												
2. Hino da Independência	X		X			X			X												
3. Hino Nacional Brasileiro	X		X			X			X												
4. Hino à Juventude Brasileira	X		X		X																
5. Hino Rio-Grandense	X		X			X			X												
6. Hino da Revol. Democrática	X		X			X															
7. Hino ao Professor	X		X			X			X												
8. Hino a Duque de Caxias	X		X			X			X												

Legendas: E c/r. = estrofica com refrão s/mod. = sem modulação
E s/r. = estrofica sem refrão c/mod. = com modulação

Cumpra acrescentar, ainda, que no *Hino Nacional Brasileiro*, na parte A, as frases musicais correspondentes ao 5º e 6º versos e ao 7º e 8º versos ("Se o penhor dessa igualdade...") são semelhantes quanto ao esquema rítmico-melódico, mas diferem quanto à altura tonal, localizando-se o 7º e 8º versos um tom abaixo do 5º e 6º, em virtude da ocorrência de modulações. O mesmo se verifica na parte A', no 5º, 6º e 7º versos ("Gigante pela própria natureza..."), os quais se distanciam entre si de um tom mais agudo.

No que diz respeito aos intervalos, nota-se, com exceção do *Hino à Bandeira Nacional*, que nos demais há uma predominância acentuada de intervalos de semitom, salientando-se, nesse caso, o *Hino Nacional Brasileiro*. A seguir, a predominância recai sobre os intervalos de 4ª justa, de 3ª maior e menor, observando-se uma incidência de intervalos de 5ª justa no *Hino Nacional Brasileiro*. A análise efetuada permitiu, ainda, registrar as seguintes ocorrências:

- no *Hino à Bandeira Nacional* notam-se, no 89 compasso da estrofe, intervalos de 6ª maior e de 5ª justa numa passagem modulante;
- no *Hino da Independência* verifica-se a presença de notas repetidas nos seguintes compassos: 2º, 4º e 11º da parte A (estrofes) e 1º, 3º, 6º e 9º do estribilho;
- no *Hino Nacional Brasileiro* observa-se uma coincidência rítmica na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª frases musicais das partes A e A', embora haja uma modificação na disposição intervalar, predominando na 1ª e 3ª frases intervalos de segunda, e na 2ª e 4ª frases intervalos de terceira. Verifica-se, também, que a 1ª e 2ª frases das referidas partes são iniciadas por um intervalo de 4ª justa, enquanto que a 2ª e 4ª frases principiam por um intervalo de 5ª justa;
- no *Hino a Duque de Caxias* constata-se um salto de 8ª justa descendente, seguido de uma modulação no 12º compasso da estrofe.

Relativamente aos aspectos complementares, um exame da Tabela IV revela que, com exceção dos Hinos *à Bandeira Nacional*, *Aos Professores* e *a Duque de Caxias*, os quais se localizam na tessitura padrão, todos os demais estão escritos numa tessitura considerada grave, o que implicaria, em princípio, numa transposição de tonalidade, a fim de adequá-los à tessitura padrão.

Quanto à prosódia, a acentuação mostra-se coincidente em todos os hinos, com exceção do *Hino da Revolução Democrática*, no qual se observa também uma justaposição no que se refere à integração da letra com a música. Registram-se, outrossim, deslocamentos de acentuação nos Hinos *Nacional Brasileiro*, *Rio-Grandense* e *a Duque de Caxias*.

TABELA IV
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS COMPLEMENTARES DA MELODIA POR GÊNERO (HINO)

Gênero	Tonalidade Original	Tessitura			Prosódia			
		Padrão	Aguda	Grave	Acentuação		Integração	
Hino					Coincidente	Não-Coincidente	Desloc. de Acent.	Justaposição
1. Hino à Bandeira Nacional	Lá ♭ M	X			X			
2. Hino da Independência	Ré M			X	X			
3. Hino Nacional Brasileiro	Fá M			X	X		X	
4. Hino da Juventude Brasileira	Si ♭ M			X	X		X	
5. Hino Rio-Grandense	Si ♭ M			X	X		X	
6. Hino da Revolução Democrática	Ré M			X		X		X
7. Hino aos Professores	Dó M	X			X			
8. Hino a Duque de Caxias	Si ♭ M	X			X		X	

QUADRO III
HINOS PATRIÓTICOS, SEUS AUTORES E FONTES DE CONSULTA

Nome do hino	Compositor	Autor da letra	Fonte de consulta
1. Hino Nacional Brasileiro	Francisco Manoel da Silva	Osório Duque Estrada	CORREA, Avelino A. Hinos e canções do Brasil . São Paulo, Editora Ática, 1974.
2. Hino à Bandeira Nacional	Francisco Braga	Olavo Bilac	CORREA, Avelino A. Hinos e canções do Brasil . São Paulo, Editora Ática, 1974.
3. Hino da Independência	D. Pedro I	Evaristo Ferreira da Veiga	CORREA, Avelino A. Hinos e canções do Brasil . São Paulo, Editora Ática, 1974.
4. Hino Rio-Grandense	Joaquim José de Mendonça	Francisco Pinto da Fontoura	Canções Gaúchas. Edição da Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, MEC, 1973.
5. Hino à Juventude Brasileira	Mary Buarque	Mary Buarque	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Divisão de Educação Artística.
6. Hino da Revolução Democrática	Alfred Hülsberg	Gen. Roberto Pedro Michelena	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Divisão de Educação Artística.
7. Hino aos Professores	Dirce Guerreiro Kirche	Dirce Guerreiro Kirche	ARICÓ, Júnior. Canto da Juventude . Rio, Irmãos Vitale, 1ª Volume.
8. Hino a Duque de Caxias	Francisco Paulo Gomes	D. Aquino Correa	ARICÓ, Júnior. Canto da Juventude . Rio, Irmãos Vitale, 1ª Volume.

2. CANÇÕES CÍVICO-PATRIÓTICAS

A observação da Tabela V permite constatar que as canções cívico-patrióticas analisadas se distribuem, quanto ao esquema formal, em estróficas com refrão (*Canção do Soldado*, *Canção do Marinheiro*, *Canção do Expedicionário*, *É Tempo de Rio Grande*, *Brasil, Brasil*) e estróficas sem refrão (*Brasil, Eu Adoro Você*, *Descobrimento do Brasil*, *Exaltação ao Imigrante*, *Amo-te Brasil*, *Estudante do Brasil e Brasil*).

Com relação à extensão, verifica-se a ocorrência de frases musicais padrões na 1ª e 2ª partes das Canções *Do Soldado*, *Do Expedicionário* e *É Tempo de Rio Grande*, e frases musicais longas nas demais canções, inclusive na 3ª parte da *Canção do Soldado*, em virtude da presença de valores longos no final das frases musicais.

Um exame dos padrões rítmicos mostra que há uma predominância de ritmos elaborados na maioria das composições. Na *Canção do Marinheiro*, por exemplo, constata-se, nas estrofes, o emprego freqüente de síncopes encadeadas, e, no estribilho,

QUADRO IV OCORRÊNCIA DE
MODULAÇÕES NAS CANÇÕES CÍVICO-PATRIÓTICAS

Nome	Tonalidade original	Modulações p/tom de	Local onde ocorre a modulação
1. Canção do Marinheiro	Fá m (na estrofe)	Lá b M	no estribilho
2. Brasil, Eu Adoro Você	Mi m	Si M	- na estrofe - no 8º e 9º compassos - no 16º e 17º compassos
3. Canção do Expedicionário	Dó M	Sol M	— estrofe no 15º e no 39º compassos - no estribilho
4. Amo-te Brasil	Sol m	Dó m Si b M Dó m Sol M	- Parte A no 10º compasso no 24º compasso - Parte B no 14º compasso na coda
5. É Tempo de Rio Grande	Fá M (no estribilho)	Fá m	— na estrofe
6. Brasil	Dó m (parte A)	Dó m	- Parte B

de notas pontuadas em valores breves. Em *Brasil, Eu Adoro Você* são frequentes quiálteras e sínopes. Na *Canção do Expedicionário* observam-se notas pontuadas e quiálteras nas estrofes, e a presença de sínopes e quiálteras no estribilho. Registram-se, outrossim, padrões rítmicos elaborados também nas canções:

- *Canção do Soldado*, em virtude de sínopes na 1ª e 2ª estrofes;
- *Amo-te Brasil*, em vista dos valores pontuados e sínopes, bem como de duas passagens, na parte A, contendo quiálteras;
- *É Tempo de Rio Grande*, devido à presença de sínopes nas estrofes;
- *Brasil, Brasil*, em consequência da presença de quiálteras, sínopes e notas pontuadas;
- *Brasil*, em virtude de quiálteras na parte A e de sínopes na parte B.

No Quadro IV pode ser observado um resumo das modulações e das passagens modulantes que aparecem nas canções: *do Marinheiro, Brasil, Eu Adoro Você, do Expedicionário, Amo-te Brasil, É Tempo de Rio Grande, Brasil*.

O exame da Tabela V, no que se refere aos intervalos, revela que predominam, em todas as canções, intervalos de semitom, 3ª maior e menor e de 4ª justa, ocorrendo ainda uma incidência de intervalos de 5ª justa na *Canção do Soldado*.

A análise dos aspectos complementares (Tabela VI) evidencia que, com exceção das canções *do Soldado* (ré M), *Amo-te Brasil* (sol m), *Brasil* (dó M), as quais se encontram no âmbito da tessitura padrão, as demais canções se localizam na tessitura grave. Deve-se registrar que a canção *Estudante do Brasil* (ré M), embora esteja dentro dos limites da tessitura padrão, tende para o grave na parte A. Por outro lado, a canção *É Tempo de Rio Grande* apresenta-se grave nas estrofes (tom de fá m), mas situa-se na tessitura padrão no estribilho (tom de fá M). Na canção *Brasil, Brasil* a tessitura centraliza-se no registro grave na parte A, correspondente ao solo, empregando na melodia notas repetidas, que vão descendo em direção ao grave. Nota-se, a seguir, que a mesma voz que deve cantar a parte A (solo) passa no estribilho para uma tessitura que poderia ser considerada padrão, não fora a mobilidade dos intervalos em direção ao grave. Por sua vez, a voz correspondente ao coro mantém-se, nos 14 compassos iniciais dessa parte, dentro de uma tessitura padrão, descendo após o 15º compasso para um âmbito mais grave, confirmando assim mobilidade do desenho melódico.

Quanto à prosódia musical, a *Canção do Soldado* e a *do Marinheiro* apresentam uma acentuação não coincidente devido à presença de sínopes, as quais provocam o deslocamento das sílabas tônicas para os tempos fracos da frase melódica. E na canção *Brasil, Brasil* a acentuação não se mostra coincidente em quase todo o desenvolvimento da melodia correspondente à segunda voz do estribilho. Cumpre ainda registrar que na canção *Exaltação ao Imigrante*, de acentuação quase sempre coincidente, ocorre justaposição, ou seja, superposição da letra em relação à melodia, havendo passagens em que há necessidade de acomodar a letra ao ritmo da música. Outros casos de justaposição ocorrem na canção *É Tempo de Rio Grande*, devido à não concordância da estrutura melorrítmica da composição com o movimento natural da frase poética, e na canção *Descobrimiento do Brasil* verifica-se superposição da letra à melodia. Observam-se também, casos de deslocamento de acentuação nas canções: *Estudante do Brasil*, no 2º compasso da parte B em virtude de sínopes; *É tempo de Rio Grande*, nos compassos 3-5-11 e 13, devido a sínopes, e em *Brasil*, na parte B, pelos mesmos motivos já apontados neste item.

QUADRO V
CANÇÕES CÍVICO-PATRIÓTICAS, SEUS AUTORES E FONTES DE CONSULTA

Nome da canção	Compositor	Autor da letra	Fonte de consulta
1. Canção do Soldado	Manoel Euclides C. Maranhão	F. Saluviti	CORREA, Avelino A. Hinos e canções do Brasil. São Paulo, Editora Ática, 1974.
2. Canção do Marinheiro	Antônio Manoel do Espírito Santo	Benedito Xavier de Macedo	CORREA, Avelino A. Hinos e canções do Brasil. São Paulo, Editora Ática, 1974.
3. Brasil, Eu Adoro Você	Miguel Gustavo	Miguel Gustavo	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo.).
4. Canção do Expedicionário	Spartaco Rossi	Guilherme de Almeida	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo.).
5. Descobrimento do Brasil	Edite Brozowski	Edite Brozowski	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo.).
6. Exaltação ao Imigrante	Cyra Neves Brittes	Cécilia Leal Pereira	1ª Delegacia de Educação. Assessoria Técnica. Porto Alegre, RS (mimeo.).
7. Amo-te Brasil	Fabiano Lôzano	Yolanda C. Gama	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo.).
8. Estudante do Brasil	Raul Roulien	Barbosa e Taranto	ARICÓ, JÚNIOR, V. Canto da Juventude. Rio, Irmãos Vitale Editores.
9. É Tempo de Rio Grande	Miguel Gustavo	Miguel Gustavo	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo.).
10. Brasil, Brasil	Alberto Luiz	Alberto Luiz	SEC/RGS. Departamento de Assuntos Culturais (mimeo.).
11. Brasil	Barbokoebas	Barbokoebas	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo.).

TABELA V
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS CONSTRUTIVOS DA
MELODIA POR GÊNERO (CÍVICO-PATRIÓTICO)

Gênero	Esquema Formal		Frasc		Padrões Rítmicos		Harmonia		Intervalos												
	E c/r.	E s/r.	Padrão	Longa	Simple	Elabo- rados	S/mod.	C/mod.	3ªM	3ªm	6ªm	6ªm	4ªj	5ªj	8ªj	7ªM	7ªm	E	E	Se- mi- tom	
Cívico-Patriótico																					
1. Canção do Soldado	X		X		X		X														
2. Canção do Marinheiro	X		X			X		X													
3. Brasil, Eu Adoro Você		X		X		X		X													
4. Canção do Expedicionário	X		X			X		X													
5. Descobrimento do Brasil		X		X		X		X													
6. Exaltação ao Imigrante		X		X		X		X													
7. Amo-te Brasil		X		X		X		X													
8. Estudante do Brasil		X	X			X		X													
9. É tempo de Rio Grande	X		X			X		X													
10. Brasil, Brasil	X			X		X		X													
11. Brasil		X		X		X		X													

Legendas: E c/r. = estrófica com refrão s/mod. = sem modulação
E s/r. = estrófica sem refrão c/mod. = com modulação

TABELA VI
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS
COMPLEMENTARES DA MELODIA POR GÊNERO (CÍVICO-PATRIÓTICO)

Gênero	Tonalidade Original	Tessitura			Prosódia			
		Padrão	Aguda	Grave	Acentuação		Integração	
					Coincidente	Não coincidente	Deslocamento de Acentuação	Justaposição
Cívico-Patriótico								
1. Canção do Soldado	Ré M	X				X	X	
2. Canção do Marinheiro	Fá m			X		X	X	
3. Brasil, Eu Adoro Você	Mi m			X	X			
4. Canção do Expedicionário	Dó			X	X			
5. Descobrimos do Brasil	Fá M			X	X			X
6. Exaltação ao Imigrante	Dó M			X	X			X
7. Amo-te Brasil	SóI m	X			X			
8. Estudante do Brasil	Ré M	X			X		X	
9. É Tempo de Rio Grande	Fá M			X	X		X	X
10. Brasil, Brasil	Lá M			X	X			
11. Brasil	Dó M	X			X		X	

3. CANÇÕES DO FOLCLORE NACIONAL

Uma análise da Tabela VII demonstra que, no que diz respeito ao esquema formal, todas as canções são estróficas sem refrão, com exceção de *Olelê ó Baiá*, *Boi Barroso* e *Xote Carreirinho**.

Em todas as canções as frases musicais apresentam-se dentro da extensão padrão.

Verifica-se também que os padrões rítmicos mostram-se, em geral, simples, embora sejam considerados elaborados nas canções:

- a) *Chimarrita*, em razão da presença de ritmos indiretos;
- b) *Prenda Minha*, uma vez que aparecem quiáteras na introdução;
- c) *Pai Francisco*, onde ocorrem valores pontuados, sínopes e ritmos combinados diretos;
- d) *Sinhá Marreca*, devido à presença constante de sínopes;
- e) *Velha Gaita*, tendo em vista a ocorrência de notas pontuadas e ligadas e a não-repetição dos esquemas rítmicos.

Por outro lado, não se constatam modulações em nenhuma das canções analisadas.

No que tange aos intervalos, a maior incidência recai sobre os intervalos de semitom, seguindo-se os de 3^aM e 3^am e 4^a justa.

Com relação aos aspectos complementares da melodia., observa-se na Tabela VIII que a tessitura se mostra grave nas canções *Olelê ó Baiá*, *Sinhá Marreca*, *Marcha Soldado* e *Xote Carreirinho*, sendo padrão nas demais.

Quanto à prosódia, não se evidenciam problemas de não-coincidência de acentuação tônica com a acentuação musical, havendo só um caso de deslocamento de acentuação na canção *Sinhá Marreca*.

* XOTE - 1. "Antiga dança de salão, talvez proveniente da Hungria, em compasso binário ou quaternário, e cujos passos se aproximam dos da polca. 2. Música que acompanha essa dança" (Buarque de Holanda).

QUADRO VI CANÇÕES FOLCLÓRICAS
NACIONAIS E FONTES DE CONSULTA

Nome da canção Folclore Nacional	Fontes de Consulta
1. Chimarrita 2. Balaio	Revista do ensino. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do R. G. do Sul, janeiro, 1958, ano VII.
3. Prenda Minha	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo).
4. Pezinho	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo).
5. Oleié ó Baiá	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo).
6. Ciranda, Cirandinha	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo).
7. Pai Francisco	Música na escola primária. MEC, 1962.
8. Sinhá Marreca	Música na escola primária. MEC, 1962.
9. Boi Barroso	Música na escola primária. MEC, 1962.
10. Teresinha de Jesus	Revista do ensino. SEC/RGS, Janeiro, 1958, Ano VII,
11. Marcha Soldado	Música na escola primária. MEC, 1962.
12. Velha Gaita	Música na escola primária. MEC, 1962.
13. Xote Carreirinho	Revista do ensino. SEC/RGS, janeiro, 1958, ano VII.
14. Capelinha de Melão	SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo).
15. O Cravo Brigou com a Rosa	Música na escola primária. MEC, 1962. Música na escola primária. MEC, 1962.

TABELA VII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS CONSTRUTIVOS
DA MELODIA POR GÊNERO (FOLCLORE NACIONAL)

Gênero	Esquema Formal		Frase		Padrões Rítmicos		Harmonia		Intervalos												
	E c/r.	E s/r.	Padrão	Longa	Simples	Elabo- rados	S/mod.	C/mod.	3ª M	3ª J	4ª J	8ª J	7ª M	1ª M	Aum	Dim					
Folclore Nacional																					
1. Chimarrita		X	X			X		X		5	1	0	0	2	1	0	0	0	0	7	
2. Balão		X	X		X			X		5	13	0	0	3	1	1	2	0	0	5	
3. Prenda Minha		X	X					X		4	4	2	0	9	0	1	0	0	0	16	
4. Pezinho		X	X			X		X		9	9	0	0	3	0	0	0	0	0	10	
5. Olelé ó Baú	X		X			X		X		5	7	0	0	3	1	0	0	0	0	4	
6. Ciranda, Cirandinha		X	X			X		X		7	8	0	0	1	0	0	0	2	0	8	
7. Pai Francisco		X	X				X	X		9	8	0	0	4	2	0	0	0	0	1	5
8. Sinhô Marreca		X	X				X	X		1	2	0	0	1	7	0	0	0	0	3	5
9. Boj Barroso	X		X			X		X		0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
10. Teresinha de Jesus		X	X			X		X		3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	7
11. Marcha Soldado		X	X			X		X		2	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
12. Velha Gaita		X	X				X	X		12	14	3	0	9	0	0	0	0	0	1	6
13. Xote Carreirinho	X		X			X		X		6	11	0	0	2	4	0	0	0	0	0	18
14. Capelinha de Melão		X	X			X		X		1	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	6
15. O Cravo		X	X			X		X		3	3	0	1	1	2	0	0	0	0	0	3

Legendas: E c/r. = estrófica com refrão s/mod. = sem modulação
E s/r. = estrófica sem refrão c/mod. = com modulação

TABELA VIII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS
COMPLEMENTARES DA MELODIA POR GÊNERO (FOLCLORE NACIONAL)

Gênero	Tonalidade Original	Tessitura			Prosódia			
		Padrão	Aguda	Grave	Acentuação		Integração	
					Coincidente	Não-coincidente	Deslocamento de acentuação	Justaposição
1. Chimarrita	Ré M	X			X			
2. Baiao	Sol M	X			X			
3. Prenda Minha	Mi b M	X			X			
4. Pezinho	Mi M	X			X			
5. Orlé o Baiá	Ré M			X	X			
6. Ciranda, Cirandinha	Fá M	X			X			
7. Pai Francisco	Fá M	X			X			
8. Sinhá Marreca	Dó M			X	X		X	
9. Boi Barroso	Dó M	X			X			
10. Teresinha de Jesus	Mi m	X			X			
11. Marcha Soldado	Dó M			X	X			
12. Velha Gaita	Fá M	X			X			
13. Xote Carreirinho	Dó M			X	X			
14. Capelinha de Melão	Dó M	X			X			
15. O Cravo Brigou com a Rosa	Ré M	X			X			

4. CANÇÕES DO FOLCLORE INTERNACIONAL

Tendo em vista o esquema formal, a Tabela IX revela que as canções *Oh! Suzana* e *Santa Lucia* são estróficas com refrão, enquanto que *O Vira* e *O Galo já Morreu* são apenas estróficas.

No que concerne às frases musicais, todas obedecem à extensão determinada como padrão.

A análise dos padrões rítmicos mostrou que apenas a canção *Oh! Suzana* apresenta ritmos elaborados pela presença de valores breves pontuados e síncopes.

Quanto à harmonia, nenhuma das canções apresenta modulações.

Evidencia-se, também, a ausência de intervalos de semitom na canção *Oh! Suzana*, embora este intervalo esteja presente de modo marcante, em relação aos outros intervalos, nas demais canções.

Examinando-se, a seguir, os dados da Tabela X, verifica-se que a tessitura das canções é padrão, com exceção de *Santa Lucia*, que foi considerada grave no tom de lá M, devendo, pois, ser transportada para ré M se for incluída no repertório de 1º grau.

Por outro lado, não se observam problemas de prosódia, uma vez que a acentuação é coincidente em todas as canções.

QUADRO VII CANÇÕES FOLCLÓRICAS INTERNACIONAIS E FONTES DE CONSULTA

Nome da canção	Fonte de consulta
1. Oh! Suzana	Sé jovial. Escola de Música Sacra do Colégio Bennett. Rio, 1954.
2. O Vira	SIMÕES, Raquel Marques. Canções para a educação musical. Lisboa. Editores Valentim de Carvalho Sarl. 3 ed.
3. O Galo já Morreu	Música na escola primária. MEC, 1962.
4. Santa Lucia	Sé jovial. Escola de Música Sacra do Colégio Bennett. Rio, 1954.

TABELA IX
 DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA MELODIA POR GÊNERO
 (FOLCLORE INTERNACIONAL)

Gênero	Esquema Formal		Frase		Padrões Rítmicos		Harmonia		Intervalos														
	E c/t.	E s/r.	Padrão	Longa	Simples	Elaborados	S/mod.	C/mod.	3am	3am	4am	4am	5aj	5aj	7am	7am	8aj	8aj	9am	9am	10am	10am	
Folclore Internacional																							
1. Oh! Suzeta	X		X			X		X		5	7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. O Vira		X	X		X		X		3	7	0	0	0	6	2	0	0	0	0	0	0	0	12
3. O Galo já Morreu		X	X		X		X		2	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	6
4. Santa Lucia	X		X		X		X		3	4	2	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7

Legenda: E c/t. = entônica com refêdo
 E s/r. = entônica sem refêdo
 s/mod. = sem modulação
 c/mod. = com modulação

TABELA X
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS COMPLEMENTARES DA MELODIA POR GÊNERO
(FOLCLORE INTERNACIONAL)

Gênero	Tonalidade	Tessitura			Prosódia			
		Padrão	Aguda	Grave	Acentuação		Integração	
	Original				Coincidente	Não-coincidente	Deslocamento de acentuação	Justaposição
1. Oh! Suzana	Fá M	X			X			
2. O Vira	Dó M	X			X			
3. O Galo já Morreu	Fá M	X			X			
4. Santa Lucia	Lá M			X	X			

5. CANÇÕES REGIONAIS

Com relação ao esquema formal, verifica-se que, das 6 canções selecionadas para análise, 4 são estróficas com refrão e 2 apresentam-se estróficas sem refrão, conforme a Tabela XI.

Observa-se, também, que as frases musicais de todas as canções, com exceção de 2, possuem extensão padrão, embora em algumas dessas canções se constate a presença de frases longas em determinadas passagens. Por exemplo, na canção *Quero-Quero* as duas frases iniciais da parte B podem ser consideradas longas; na canção *Maringá* a 2ª e a 3ª frases do estribilho também são tidas como longas por não permitirem a interrupção da idéia poética; e na canção *Gauchinha Bem Querer* a última frase apresenta-se longa pelo mesmo motivo.

Os padrões rítmicos mostram-se elaborados na canção *Negrinho do Pastoreio* devido à presença de valores breves pontuados e ritmos indiretos, e na canção *Gauchinha Bem Querer* onde ocorrem, com frequência, quiálteras, algumas sínopes e notas prolongadas que quebram a seqüência rítmica.

Com relação à harmonia, constata-se que todas as canções, com exceção de *Noites Gaúchas* e *Luar do Sertão*, são modulantes. A ocorrência dessas modulações encontra-se especificada no Quadro VIII.

QUADRO VIII OCORRÊNCIA DE
MODULAÇÕES NAS CANÇÕES REGIONAIS

Nome	Tonalidade original	Modulação p/o tom de	Local onde ocorre a modulação
Quero-Quero	Fá M	Si b M	- Parte B- do 10º ao 15º compasso
Negrinho do Pastoreio	Mi b M	<i>Lá b M</i> Lá b M Lá b m	- Parte A - no 12º e 13º compassos - Parte B - no 9º e 10º compassos - no 11º compasso
Maringá	Um	Lá M Si m	- Estribilho - Estribilho- 149 e 159 compassos
Gauchinha Bem Querer	Dó M	Fá m Lá m Ré m Fá m Sol M	- no 21º compasso - no 24º e 25º compassos - do 48º ao 50º compasso - 54º compasso - no 589 e 59º compassos

QUADRO IX
CANÇÕES REGIONAIS, SEUS AUTORES E FONTES DE CONSULTA

Nome da Canção	Compositor	Autor da Letra	Fontes de Consulta
1. Noites Gaúchas	Artur Etges	—	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Divisão de Educação Artística (mimeo.).
2. Quero-Quero	Barbosa Lessa	Barbosa Lessa	Idem SEC/RGS. Divisão de Educação Artística (mimeo.).
3. Luar do Sertão	Catulo da Paixão Cearense	Catulo da Paixão Cearense	CORREA, Avelinho A. Hinos e canções do Brasil. São Paulo, Editora Ática, 1974.
4. Negrinho do Pastoreio	Luiz Teles	—	Canções gaúchas. Edição da Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, MEC, 1973.
5. Maringá	Joubert de Carvalho	Joubert de Carvalho	LOZANO, Fabiano R. Meu livro de cantos orfeônicos. São Paulo, Irmãos Vitale Editores, 1956.
6. Gauchinha Bem Querer	Tito Madi	—	Canções gaúchas. Edição da Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, MEC, 1973.

TABELA XI
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS
CONSTRUTIVOS DA MELODIA POR GÊNERO (REGIONAL)

Gênero	Esquema Formal		Frase	Padrões Rítmicos		Harmonia		Intervalos										Semitom	
	E c/r.	E s/r.		Padrão Longa	Simplex	Elaborados	S/mod.	C/mod.	3ªM	6ªM	6ªm	4ªj	5ªj	6ªj	7ªM	7ªm	Aum.		Dim.
1. Noites Gaúchas	X		X	X		X		7	13	0	0	7	0	0	0	0	0	0	11
2. Quero-Quero		X	X	X		X		2	14	0	0	3	2	0	0	0	0	0	23
3. Luar do Serfão	X		X	X		X		2	5	0	0	3	0	0	0	0	0	0	16
4. Negrinho do Pato-reio	X		X		X		X	6	3	2	0	2	3	3	0	1	1	0	23
5. Maringá	X		X	X		X		5	6	2	1	4	3	1	0	0	0	0	34
6. Cauchinha Bem-Que-quer		X	X		X		X	5	6	0	0	1	7	0	1	0	0	0	20

Legenda: E c/r. = estrófica com refrão
E s/r. = estrófica sem refrão
s/mod. = sem modulação
c/mod. = com modulação

TABELA XII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS COMPLEMENTARES DA MELODIA POR GÊNERO (REGIONAL)

Gênero	Tonalidade	Tessitura			Prosódia			
		Padrão	Aguda	Grave	Acentuação		Integração	
					Coincidente	Não-coincidente	Deslocamento de acentuação	Justaposição
1. Noites Gaúchas	Lá M	X			X			
2. Quero-Quero	Fá M		X		X			
3. Luar do Serião	Sol M			X	X		X	
4. Negrinho do Pastoreio	Mi b M	X			X			
5. Maringá	Lá m	X			X			
6. Gauchinha Rem Querer	Dó M	X			X			

No que diz respeito aos intervalos, um exame atento da Tabela XI permite constatar o elevado índice de intervalos de semitom em todas as canções, o que indica que as mesmas podem apresentar, por esse motivo, dificuldades de entoação.

Examinando-se, em prosseguimento, os aspectos complementares das canções regionais (Tabela XII), evidencia-se que a canção *Quero-Quero* se situa na tessitura aguda (fá M), devendo, no caso de inclusão no repertório de 1º grau, ser transportada para a tonalidade mais grave de ré maior. Pela mesma razão, a canção *Luar do Sertão*, que se encontra na tessitura grave (sol M), deverá ser transportada para a tonalidade de si b M.

A análise da prosódia (Tabela XII), nos três aspectos propostos, mostra que a acentuação das palavras é coincidente com a acentuação musical em todas as canções, observando-se apenas um caso de deslocamento de acentuação - no 7º compasso da 1ª estrofe da canção *Luar do Sertão*.

6. CANÇÕES POPULARES

Observando-se a Tabela XIII, nota-se que as canções se distribuem, quanto ao esquema formal, em estróficas com refrão (*Acalanto*, *Cidade Maravilhosa*, *Felicidade*, *Eu Quero Apenas*) e estróficas sem refrão (*As Pastorinhas*, *Carinhoso*, *A Montanha*, *Aquarela do Brasil*, *Fiz a Cama na Varanda*).

Evidenciam-se frases de extensões longas nas canções *Acalanto*, *Felicidade* e *Eu Quero Apenas*.

Constatam-se padrões rítmicos elaborados nas seguintes canções:

- a) *As Pastorinhas*, devido à presença de sínopes e valores longos ligados;
- b) *Carinhoso*, em razão da ocorrência de sínopes;
- c) *Aquarela do Brasil*, em virtude do constante aparecimento de sínopes, valores pontuados, quiáteras e notas ligadas em valores longos.

Observa-se, também, a ocorrência de modulações, conforme indica o Quadro X.

A análise dos intervalos mostra que há predominância de semitons, seguidos de 3ª m, 3ª M e 4ª justa.

O exame da Tabela XIV permite constatar que a canção *Carinhoso* se apresenta numa tessitura aguda, enquanto as canções *Acalanto* e *Eu Quero Apenas* se localizam numa tessitura grave, sendo as restantes classificadas como padrão nas suas tonalidades originais.

No que concerne à prosódia, só se verifica um caso de não-coincidência de acentuação na canção *Carinhoso*, sendo que se registram ocorrências de deslocamento de acentuação nas canções *As Pastorinhas*, *Cidade Maravilhosa*, *Felicidade* e *Fiz a Cama na Varanda*.

7. CANÇÕES ERUDITAS

Quanto ao esquema formal, conforme se pode observar na Tabela XV, é estrófica com refrão. As frases musicais apresentam-se dentro da extensão padrão.

Por outro lado, os padrões rítmicos são simples e a harmonia não apresenta modulações.

Observa-se, também, que os intervalos predominantes são os de 3ª M e m, seguidos dos intervalos de semitom e 4ª justa.

O exame dos aspectos complementares (Tabela XVI) atesta que a tessitura da canção analisada é padrão (mi M) e a acentuação prosódica, coincidente.

QUADRO X OCORRÊNCIA DE
MODULAÇÕES NAS CANÇÕES POPULARES

Nome	Tonalidade Original	Modulação p/o Tom de	Local Onde Ocorre a Modulação
1. As Pastorinhas	Um	LáM	— na parte B
2. Carinhoso	FáM	Lá m Fá M Lá m Dó M Fá M Ré m Fá M	- Parte A no 59 compasso no 109 compasso - Parte B no início no 6º compasso - Parte C no início no 9º compasso no 13º compasso
3. Cidade Maravilhosa	Dó M	Fá m Dó m	— Estribilho no 39 verso, por ocasião da repetição Estrofes
4. A Montanha	Ré M	Mi M Mi M Fá M Fá M	- 1ª, 2ª, 3ª estrofes na 4ª estrofe na 5ª estrofe na 6ª e 7ª estrofes na 8ª, 9ª e 10ª estrofes
5. Aquarela do Brasil	Fá M	 Sol mi	- Parte A - Parte B no 31º compasso
6. Fiz a Cama na Varanda	Dó M	Lá m	- Parte A - Parte B

QUADRO XI
CANÇÕES POPULARES, SEUS AUTORES E FONTES DE CONSULTA

Nome da Canção	Compositor	Autor da Letra	Fonte de Consulta
1. As Pastorinhas	Noel Rosa	João de Barro	CORREA, Avelino A. Hinos e canções do Brasil . São Paulo, Editora Ática, 1974.
2. Acalanto	Dorival Caymmi	Dorival Caymmi	CAYMMI, Dorival. Cancioneiro da Bahia . São Paulo, Livraria Martins Editora.
3. Carinhoso	Pixinguinha	João de Barro	MANGIONE e Filhos. Editora São Paulo.
4. Cidade Maravilhosa	André Filho	André Filho	MANGIONE e Filhos. Editora São Paulo.
5. A Montanha	Roberto Carlos	Roberto Carlos	Disco. Gravadora Continental.
6. Felicidade	Lupicínio Rodrigues	Lupicínio Rodrigues	Disco. "História da Música Popular Brasileira". Editora Abril Cultura, nº 10.
7. Aquarela do Brasil	Ary Barroso	Ary Barroso	CORREA, Avelino A. Hinos e canções do Brasil . São Paulo, Editora Ática, 1974.
8. Fiz a Cama na Varanda	Dilú Melo	Ovídio Chaves	Canções gaúchas. Edição da Associação dos Festivais de Cêros do Rio Grande do Sul. MEC, 1973.
9. Eu Quero Apenas	Roberto Carlos	Roberto Carlos	Disco. Gravadora Continental.

TABELA XIII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS CONSTRUTIVOS DA MELODIA POR GÊNERO (POPULAR)

Gênero	Esquema Formal		Frase		Padrões Rítmicos		Harmonia		Intervalos											
	E s/r.	E c/r.	Padrão	Longa	Simples	Elabo- rados	S/mod.	C/mod.	3 ^{ta} M	3 ^{ta} M	4 ^{ta} M	4 ^{ta} M	5 ^{ta} M	5 ^{ta} M	6 ^{ta} M	6 ^{ta} M	7 ^{ta} M	7 ^{ta} M	Se- mi- tonal	
1. As Pastorinhas		X	X			X		X		9	22	2	4	9	3	0	0	0	2	13
2. Acalanto	X			X	X		X			2	5	0	0	2	1	0	0	0	0	10
3. Carinhoso		X	X			X		X		6	7	0	2	8	1	0	1	0	0	30
4. Cidade Maravilhosa	X		X		X			X		6	13	1	0	4	0	0	0	0	0	12
5. A Montanha		X	X		X			X		2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	9
6. Felicidade	X			X	X		X			0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	9
7. Aquarela do Brasil		X	X			X		X		4	25	0	0	12	0	0	0	3	0	20
8. Fiz a Cama na Varanda		X	X		X			X		6	6	0	1	7	4	0	0	0	0	14
9. Eu Quero Apenas	X			X	X		X			3	8	1	0	8	1	2	0	0	0	18

Legenda: E c/r. = estrófica com refrão s/mod. = sem modulação
E s/r. = estrófica sem refrão c/mod. = com modulação

TABELA XIV
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS COMPLEMENTARES DA MELODIA POR GÊNERO (POPULAR)

Gênero	Tonalidade	Tessitura			Prosódia			
		Padrão	Aguda	Grave	Acentuação		Integração	
					Coincidente	Não-coincidente	Destacamento de acentuação	Justaposição
1. As Pastorinhas	Lá m	X			X		X	
2. Acalanto	Ré M			X	X			
3. Carinhoso	Fá M		X			X		
4. Cidade Maravilhosa	Dó M	X			X		X	
5. A Montanha	Ré M	X			X			
6. Felicidade	Dó M	X			X		X	
7. Aquarela do Brasil	Fá M	X			X			
8. Fiz a Cama na Varanda	Dó M	X			X		X	
9. Eu Quero Apenas	Sol M			X	X			

TABELA XV

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS CONSTRUCTIVOS DA MELODIA POR GÊNERO (ERUDITO)

Gênero	Esquema Formal		Frase		Padrões Rítmicos		Harmonia		Intervalos												
	E c/r.	E s/r.	Padrão	Longa	Simple	Elaborados	S/mod.	C/mod.	3ª M	3ª m	6ª M	6ª m	4ª J	5ª J	8ª J	7ª M	7ª m	Aum.	Dim.	Semitom	
Erudito																					
L. Beethoven de Brahms *	X		X		X			X		10	7	0	0	5	1	3	0	0	0	0	6

Legendas:

E c/r. = estrofica com refrão

E s/r. = estrofica sem refrão

s/mod. = sem modulação

c/mod. = com modulação

* Fonte de consulta: Unión Panamericana. Carreras para la juventud de América. Chile, Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile, 1960, Vol. II.

TABELA XVI
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS ASPECTOS COMPLEMENTARES DA MELODIA POR GÊNERO
(ERUDITO)

Gênero	Tonalidade	Tessitura			Prosódia			
		Padrão	Aguda	Grave	Acentuação		Integração	
Erudito	Original				Coincidente	Não-coincidente	Deslocamento de acentuação	Justaposição
Berceuse de Brahms	Mi M	X			X			

B. ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS COMPOSIÇÕES POR SÉRIE

I. HINOS E CANÇÕES CIVICO-PATRIÓTICAS

Tendo em vista os dados contidos na Tabela XVII, constata-se, no que se refere aos hinos, que:

a) os Hinos à *Bandeira Nacional*, da *Independência* e *Nacional Brasileiro* foram trabalhados da 1ª à 8ª série e mostram maior incidência na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries;

b) o *Hino da Juventude Brasileira* se situa entre a 5ª e a 8ª séries e apresenta maior frequência na 6ª e 7ª séries;

c) o *Hino ao Professor* concentra sua presença no repertório da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, embora apareça também na 4ª série;

d) o *Hino a Duque de Caxias* se distribui da 4ª à 8ª série, registrando a maior frequência na 5ª, 6ª e 7ª séries;

e) o *Hino da Revolução Democrática*, trabalhado da 3ª à 8ª série, revela maior ocorrência na 6ª, 7ª e 8ª séries;

f) o *Hino Rio-Grandense* se distribui da 3ª à 8ª série, recaindo a maior frequência na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Com relação às canções Cívico-Patrióticas, verifica-se que:

a) a canção *Descobrimento do Brasil* se distribui da 3ª à 5ª série, enquanto *É Tempo de Rio Grande* estende-se da 3ª à 8ª série, revelando ambas maior ocorrência na 5ª série;

b) a *Canção do Soldado, Brasil, Eu Adoro Você, Canção do Marinheiro, Brasil, Brasil, Estudante do Brasil, Canção do Expedicionário* se situam entre a 4ª e a 8ª séries, concentrando-se a maior frequência nas canções do *Soldado* e *Estudante do Brasil* (6ª série); *Brasil, Eu Adoro Você, Canção do Marinheiro* e *Canção do Expedicionário* (7ª série); *Brasil, Brasil* (6ª e 7ª séries).

TABELA XVII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS HINOS E CANÇÕES
CÍVICO-PATRIÓTICAS POR SÉRIE

Gênero	Série							
	1 ^o	2 ^a	3 ^o	4 ^a	5 ^o	6 ^a	7 ^a	8 ^a
1. Hino à Bandeira Nacional	1	1	3	7	33	33	33	26
2. Hino da Juventude Brasileira	0	0	0	0	1	5	6	1
3. Hino da Independência	1	1	3	9	39	40	32	32
4. Hino ao Professor	0	0	0	1	3	2	4	3
5. Hino a Duque de Caxias	0	0	0	1	5	6	5	3
6. Hino da Revolução Democrática	0	0	1	1	1	4	5	5
7. Hino Rio-Grandense	0	0	3	7	34	30	31	28
8. Hino Nacional	1	1	4	12	44	42	38	36

Cívico-patriótico	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
	1. Canção do Soldado	0	0	0	5	10	14	6
2. Exaltação ao Imigrante	0	0	0	0	3	5	7	7
3. Brasil, Eu Adoro Você	0	0	0	2	4	5	6	4
4. Amo-te, Brasil	0	0	0	0	0	4	3	3
5. Brasil	0	0	0	0	1	1	1	1
6. Canção do Marinheiro	0	0	0	1	9	9	13	11
7. Descobrimto do Brasil	0	0		2	4	0	0	0
8. Brasil, Brasil	0	0	0	2	5	6	6	4
9. Estudante do Brasil	0	0	0	1	9	10	8	5
10. Canção do Expedicionário	0	0	0	1	2	2	4	4
11. É Tempo de Rio Grande	0	0	1	3	4	2	2	1

2. CANÇÕES FOLCLÓRICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Como se observa na Tabela XVIII, as canções do 1º grupo (folclore nacional) encontram-se assim distribuídas:

a) da 1ª à 8ª série - *Ciranda. Cirandinha. Pezinho, O Cravo Brigou Com a Rosa, Balaio. Boi Barroso, Teresinha de Jesus, Marcha Soldado e Capelinha de Melão*; com exceção desta última, cuja frequência se distribui equitativamente em todas as séries, as outras canções apresentam maior ocorrência na 5ª série;

b) da 5ª à 8ª série - *Olelê ó Baiá*;

c) da 1ª à 5ª série - *Pai Francisco*;

d) da 3ª à 7ª série - *Sinhà Marreca*;

e) da 3ª à 8ª série - *Prenda Minha*;

f) da 5ª à 8ª série - *Chimarrita*;

g) da 5ª à 7ª série - *Velha Gaita*;

h) da 2ª à 7ª série - *Xote Carreirinho*.

Verifica-se que a maior frequência distribui-se entre a 5ª e a 6ª séries em todas as canções de *b* a *h*.

No que concerne às canções do 2º grupo (folclore internacional), observa-se que se distribuem:

a) da 7ª à 8ª série - *Santa Lúcia*;

b) da 1ª à 6ª série - *O Galo já Morreu*;

c) da 4ª à 7ª série - *Oh! Suzana*;

d) da 5ª à 8ª série - *O Vira*.

Observa-se, ainda, que a maior frequência ocorre na 8ª série para a canção *Santa Lúcia* e na 7ª série para a canção *O Vira*.

TABELA XVIII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS
NACIONAIS E INTERNACIONAIS POR SÉRIE

Gênero	Série							
	1?	2 ^a	3a	4 ^a	5a	6?	7 ^a	8 ^a
Folclore Nacional								
1. Ciranda, Cirandinha	3	3	2	2	5	3	2	1
2. Pezinho	1	1	2	2	10	8	6	3
3. Olelê ó Baia	0	0	0	0	2	3	2	2
4. O Cravo Brigou com a Rosa	1	2	1	1	6	3	2	2
5. Pai Francisco	1	1	2	2	2	0	0	0
6. Sinhá Marreca	0	0	1	1	2	2	1	0
7. Balaio	1	1	2	5	11	6	6	4
8. Prenda Minha	0	0	1	1	5	4	3	2
9. Boi Barroso	1	1	2	3	8	4	1	1
10. Chimarrita	0	0	0	0	2	4	3	2
11. Teresinha de Jesus	3	3	2	2	5	3	2	2
12. Marcha Soldado	1	1	1	2	3	2	2	1
13. Velha Gaita	0	0	0	0	2	4	2	0
14. Capelinha de Melão	1	2	2	1	2	1	2'	1
15. Xote Carreirinho	0	1	2	3	5	1	2	0
Folclore Internacional	1?	2?	3?	4a	5?	6?	7a	8?
1. Santa Lúcia	0	0	0	0	0	0	2	4
2. O Galo já Morreu	1	1	2	2	2	2	0	0
3. Oh! Suzana	0	0	0	2	2	2	1	0
4. O Vira	0	0	0	0	2	2	4	2

3. CANÇÕES REGIONAIS, POPULARES E ERUDITAS

Constata-se, a partir da Tabela XIX, que, com relação às canções regionais, foram trabalhadas da 4ª à 8ª série as canções *Maringá*, *Gaúchinha Bem Querer*, *Noites Gaúchas*, *Luar do Sertão*, *Quero-Quero* e *Negrinho do Pastoreio*, destacando-se um expressivo índice de frequência na canção *Luar do Sertão* na 7ª e 8ª séries e na canção *Negrinho do Pastoreio*, na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Quanto às canções populares, observa-se a seguinte distribuição:

a) da 4ª à 8ª série - *As Pastorinhas*, *Aquarela do Brasil*, *Felicidade*, verificando-se os maiores índices de frequência, respectivamente, na 5ª, 7ª e 8ª, e na 3ª e 6ª séries;

b) da 5ª à 8ª série - *Acalanto*, *Cidade Maravilhosa* e *Carinhoso*;

c) da 3ª à 8ª série - *A Montanha*, com expressivo índice de ocorrência na 5ª série;

d) da 1ª à 8ª série - *Fiz a Cama na Varanda*;

e) da 2ª à 8ª série - *Eu Quero Apenas*, evidenciando maior frequência na 5ª série

No que se refere à canção erudita, foi selecionada apenas a *Berceuse de Brahms*, por ter sido a única a apresentar uma ocorrência de, no mínimo, 10% no total das delegacias de ensino. Essa canção, conforme se verifica na Tabela XIX, foi trabalhada da 4ª à 8ª série, distribuindo-se sua frequência equitativamente entre as mesmas séries.

TABELA XIX
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS CANÇÕES
REGIONAIS, POPULARES E ERUDITAS POR SÉRIE

Gênero	Série							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Regional								
1. Maringá	0	0 0	0	1 1	4 3	2 1	2 1	2 1
2. Gaúchinha Bem Querer	0 0	0 0	0 0	1 2	4 4	5 3	4	4
3. Noites Gaúchas	0	0 0	0 0	1 2	3 12	2 11	10 0	12 0
4. Luar do Sertão	0		0				14	11
5. Quero-Quero	0							
6. Negrinho do Pastoreio								
Popular								
1. As Pastorinhas	0 0	0 0	0 0	3	6	3 2	4 3	5 4
2. Acalanto	0	0	1 1	0 6	3	10 4	8 4	7 4
3. A Montanha	1	1	0 0	3 0	16	4 5	5 8	3 8
4. Fiz a Cama na Varanda	0 0	0 0	0 3	1 0	2	5 13	6 10	6 9
5. Carinhoso	0 0	0	0	6 3	4	10	9	7
6. Aquarela do Brasil	0	1			3			
7. Cidade Maravilhosa		0			5			
8. Eu Quero Apenas					14			
9. Felicidade					10			
Eruditas								
1. Berceuse de Brahms	0	0	0	1	4	5	5	5

C. ESTUDO COMPARATIVO DO REGIME DE TRABALHO DOS PROFESSORES INFORMANTES E SEU NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO

TABELA XX
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PERCENTUAL DO REGIME DE TRABALHO E NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Regime de Trabalho \ Nível de Qualificação	12 h		22 h		44 h		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
* Nível 1	12	4,08	13	4,03	6	0,96	31	25,11
Nível 2	3	1,02	3	0,93	2	0,32	8	6,48
Nível 3	5	1,70	1	0,31	3	0,48	9	7,29
Nível 4	1	0,34	0	0	2	0,32	3	2,43
Nível 5	10	3,40	8	2,48	1	0,16	19	15,39
Nível 6	1	0,34	1	0,31	0	0	2	1,62
Nível 7	0	0	2	0,62	0	0	2	1,62
Nível 8	0	0	0	0	0	0	0	0
Nível 9	0	0	0	0	0	0	0	0
Nível 10	0	0	0	0	0	0	0	0
Nível 11	2	0,68	3	0,93	2	0,32	7	5,67
Total	34		31		16		81	

* Vide os indicadores de cada nível do Anexo I

O exame da Tabela XX evidencia, no regime de 12 horas semanais de trabalho, maior incidência do número de professores com qualificação de nível 1 (Licenciatura Plena em Música, em escola superior) e de nível 5 (formação de 2º grau completa, com domínio de um ou mais instrumentos musicais).

No regime de 22 horas semanais ocorre distribuição semelhante, verificando-se, todavia, um aumento na porcentagem dos professores de nível 1 em relação aos de nível 5.

Já no regime de 44 horas os níveis onde se concentra maior número de professores são o 1 e o 3 (formação superior em outra área e domínio de um ou mais instrumentos musicais).

No cômputo total, constata-se que a maior incidência recai sobre os professores licenciados em Música, seguindo-se os docentes de níveis 5, 3, 2 (graduação em instrumento ou canto em escola superior de Música) e os docentes de nível 11 representados na sua maioria por estudantes de instrumentos musicais, ou, então, cursando escola de formação de professor de Música. Os dados da Tabela revelam, ainda, que apenas 25% do total (81) dos professores informantes possuem habilitação para exercer a docência no campo específico da Música.

Infere-se, a partir dos dados percentuais e brutos, que ou o contrato de pro-

fessores sem formação de nível superior na disciplina se deve à falta de licenciados em Música ou ao pouco interesse dos egressos dos cursos de graduação em instrumento ou canto em se dedicarem ao exercício do magistério público.

IV. CONCLUSÕES

Com base nos resultados anteriormente apresentados, tanto do ponto de vista da análise dos aspectos construtivos e complementares das composições que constituíram a amostra como da distribuição dessas composições pelas séries do 1º grau, conforme indicação dos professores informantes (Tabelas XVII, XVIII, XIX), é possível formularem-se as seguintes conclusões:

1. Parece ressaltar do estudo feito que a seleção do repertório nas escolas de 1º grau não obedece a critérios que atendam:

a) à capacidade respiratória infantil, em razão da presença de composições com frases musicais longas ou com ausência de indicações determinadas para a respiração;

b) às etapas de evolução vocal, idade e interesse dos alunos, o que pode ser constatado, principalmente, na escolha do repertório e sua distribuição por série;

c) à tessitura e extensão infanto-juvenil, pela inclusão de canções escritas para vozes adultas, cujo âmbito vocal se situa sobretudo no registro grave, que faz apelo à voz de peito e dificulta o exercício da voz média, não favorecendo o desenvolvimento normal da capacidade vocal da criança;

d) ao valor estético-musical, dada a presença de composições destituídas de qualidade musical, tanto do ponto de vista melódico-rítmico-harmônico quanto do ponto de vista da forma e prosódia musical.

2. Na organização do repertório escolar, embora seja uma das exigências levar em conta as necessidades da escola, acredita-se que a escolha das composições deve atender primordialmente às possibilidades vocais da criança, às etapas de seu desenvolvimento vocal, idade e interesse. Tendo em vista esse pressuposto, julgou-se mais adequada a distribuição, por série, das composições analisadas, de acordo com os Quadros VI, VII, VIII e conforme as considerações que seguem:

TABELA XXI
DISTRIBUIÇÃO DOS HINOS E CANÇÕES CÍVICO-PATRIÓTICAS DE
ACORDO COM SUA ADEQUAÇÃO ÀS SÉRIES DE 1º GRAU

Composições	1 ^a	2 ^a	3 [?]	4 [?]	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 [?]
Hinos								
1. Hino à Bandeira	0	0	0	0	0	0	X	X
2. Hino da Independência	0	0	0	0	0	0	X	X
3. Hino Nacional Brasileiro	0	0	0	0	0	0	X	X
4. Hino da Juventude Brasileira	0	0	0	0	0	X	X	X
5. Hino Rio-Grandense	0	0	0	0	0	X	X	X
6. Hino da Revolução Democrática	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Hino ao Professor	0	0	0	0	X	X	X	X
8. Hino a Duque de Caxias	0	0	0	0	0	0	0	0
Cívico-Patrióticas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
1. Canção do Soldado	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Exaltação ao Imigrante	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Brasil, Eu Adoro Você	0	0	0	0	0	0	X	X
4. Amo-te Brasil	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Brasil	0	0	0	0	X	X	X	X
6. Canção do Marinheiro	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Descobrimento do Brasil	0	0	X	X	X	0	0	0
8. Brasil, Brasil	0	0	0	0	0	0	0	0
9. Estudante do Brasil	0	0	0	0	0	X	X	X
10. Canção do Expedicionário	0	0	0	0	0	0	0	0
11. É Tempo de Rio Grande	0	0	0	0	0	0	0	0

2.1 -Com relação aos hinos (Tabela XXI):

a) o *Nacional Brasileiro*, o *da Independência* e o *à Bandeira Nacional* mostram-se mais indicados para a 7ª e 8ª séries, caso se considere que:

- no *Hino Nacional Brasileiro*, a presença de valores pontuados de curta duração, assim como a ocorrência de frases melódicas semelhantes ritmicamente mas com pequenas alterações de intervalos e localizadas, além disso, em passagens modulantes, dificultam a precisão e a justeza de entoação; a complexidade rítmico-melódica do hino em questão parece advir do fato de que o mesmo foi, em sua origem, uma composição instrumental, destinada à execução por bandas militares, não tendo, portanto, sido pensado em termos vocais; a ordem inversa dos versos bem como o elevado número de vocábulos pouco comuns na linguagem corrente não facilitam a compreensão do texto, resultando, muitas vezes, em substituição, acréscimo ou elisão de palavras;

- no *Hino da Independência*, a extensão vocal que abrange (lá₂ - mi₄)



dificulta sua transposição para uma tonalidade mais adequada, no caso o fá M, que o colocaria dentro dos limites da tessitura padrão considerada neste estudo; a execução vocal deste hino, em sua versão original, supõe um trabalho vocal anterior com a finalidade de obter ampliação da extensão vocal do educando, de modo a permitir-lhe entoar o hino sem prejuízo da voz; a entoação correta e afinada é dificultada por certas seqüências de intervalos, como, por exemplo, as que ocorrem nos compassos 3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 da parte A (correspondente às estrofes); a presença de notas repetidas, em muitas de suas frases, exige a realização de exercícios específicos de técnica vocal, a fim de obter a correta entoação e evitar a queda de afinação na emissão das referidas frases musicais;

- no *Hino à Bandeira Nacional*, a disposição dos intervalos em algumas passagens, principalmente entre o 7º e 8º compassos da parte A, acarreta dificuldade de afinação, sobretudo no canto a *capella*, e necessita trabalho vocal prévio que exercite a entoação combinada de intervalos.

b) O *Rio-Grandense* e o *da Juventude Brasileira* - Embora no *Hino Rio-Grandense* a tessitura grave, a disposição intervalar, as interrupções das frases musicais com pausas tornem difícil a retomada da nota inicial da frase seguinte, bem como a manutenção da afinação correta; no *Hino da Juventude Brasileira*, a tessitura grave e mais o caráter enérgico e varonil da composição podem ter efeitos prejudiciais para a voz do aluno, caso seja trabalhado em séries anteriores.

Seu aprendizado parece poder iniciar-se na 6ª série, desde que seja feita uma transposição da tonalidade original para adequá-lo à tessitura padrão convencional neste estudo.

c) O *Hino ao Professor*, ainda que não apresente complexidade de natureza rítmico-melódica, a frequência de intervalos de semitom e a presença de notas alteradas de passagem podem ocasionar problemas de afinação no canto a *capella*; por esse motivo parece prudente não iniciar seu aprendizado antes da 5ª série;

d) O *Hino da Revolução Democrática* apresenta problemas de tessitura e de prosódia em razão do não-ajustamento perfeito entre o ritmo da melodia e o ritmo dos versos, o que faz supor que a letra e a música provêm de inspirações distintas; por

isso, sua inclusão no repertório de 1º grau só se justificaria após uma revisão para adequar a letra à melodia, assim como a tessitura à voz infantil;

e) O *Hino a Duque de Caxias*, embora não apresente dificuldades maiores de entoação, apesar da incidência de intervalos de semitom e da presença de um salto de 8ª seguido de modulação que podem acarretar problemas de afinação no canto a capela, não parece indicado para integrar o repertório vocal de 1º grau em virtude do caráter marcial, do conteúdo da letra e da presença de vocábulos inusitados que não favorece a compreensão imediata do texto.

2.2 - No que se refere às Canções Cívico-Patrióticas (Tabela XXI):

a) as canções *do Soldado*, *do Marinheiro* e *do Expedicionário* não foram indicadas para nenhuma das séries do 1º grau, por se dirigirem a determinadas classes e não se endereçarem, portanto, aos escolares, o que se pode constatar pelo conteúdo da letra, tessitura predominantemente grave, presença de frases musicais terminadas por valores longos ou por pausas que dificultam a retomada do ataque inicial da frase ou período seguinte, bem como pela frequência de padrões rítmicos elaborados;

b) as canções *Exaltação ao Imigrante*, *É Tempo de Rio Grande e Brasil*, *Brasil* também não constam, como se pode observar no Quadro VI, do repertório do 1º grau, em razão da necessidade de:

- *Exaltação ao Imigrante* - ajustar a letra à melodia e delimitar o âmbito vocal, observando os limites da tessitura padrão recomendada no presente estudo;

- *É Tempo de Rio Grande* - adaptar a letra à música nas estrofes onde a presença de síncopes dificulta a enunciação das palavras, deslocando sua acentuação natural; ajustar o âmbito vocal das estrofes à tessitura padrão proposta;

- *Brasil, Brasil* - delimitar o âmbito vocal de modo a não ultrapassar os limites da tessitura padrão indicada; revisar as frases musicais de modo a adequá-las à capacidade vocal da criança, sobretudo na parte do solo;

c) a canção *Amo-te Brasil* foi considerada pouco adequada para constar no repertório de 1º grau, pelas seguintes razões:

- tratar-se de uma canção a vozes em que: — a naturalidade da melodia é por vezes truncada para evitar o contraponto; - o cruzamento de vozes, verificado na 2ª parte, onde a textura é polifônica, contraria o estilo polifônico vocal;

d) a canção *Brasil, Eu Adoro Você* poderia ter seu aprendizado eventualmente iniciado na 7ª série, atentando-se, porém, para o seguinte: que sua tonalidade seja transposta para sol m, mais de acordo com a tessitura padrão indicada, e que seja feita uma revisão no que se refere à determinação dos locais mais apropriados para a respiração, uma vez que as indicações muitas vezes inexistem ou se encontram mal localizadas;

e) a canção *Brasil* poderia ser trabalhada a partir da 5ª série em sua versão a uníssono, na tonalidade de dó m na parte A e dó M na parte B;

f) a canção *Descobrimento do Brasil*, no caso de integrar o repertório de 1º grau, deveria restringir seu aprendizado à 3ª, 4ª e 5ª séries, em virtude do conteúdo do poema e da simplicidade do texto musical;

g) a canção *Estudante do Brasil* poderia constar do repertório a partir da 6ª série, uma vez que as dificuldades de entoação dos intervalos de semitom, em geral em notas alteradas, 7ª m e 4ª aumentada, requerem um trabalho vocal auditivo prévio.

TABELA XXII
DISTRIBUIÇÃO DAS CANÇÕES FOLCLÓRICAS NACIONAIS E
INTERNACIONAIS DE ACORDO COM SUA ADEQUAÇÃO ÀS SÉRIES DO
19GRAU

Canções Folclóricas Nacionais	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1. Chimarrita	0	0	X	X	X	X	X	X
2. Balaio	0	0	X	X	X	X	X	X
3. Prenda Minha	0	0	X	X	X	X	X	X
4. Pezinho	0	0	X	X	X	X	X	X
5. Olelê ó Baiá	0	0	0	0	X	X	X	X
6. Ciranda, Cirandinha	X	X	X	X	0	0	0	0
7. Pai Francisco	0	0	X	X	0	0	0	0
8. Sinhá Marreca	0	0	X	X	0	0	0	0
9. Boi Barroso	0	0	X	X	X	X	X	X
10. Teresinha de Jesus	X	X	X	X	0	0	0	0
11. Marcha Soldado	X	X	X	0	0	0	0	0
12. Velha Gaita	0	0	0	0	0	0	X	X
13. Xote Carreirinho	0	0	X	X	X	X	X	X
14. Capelinha de Melão	X	X	X	0	0	0	0	0
15. O Cravo Brigou com a Rosa	X	X	X	X	0	0	0	0
Canções Folclóricas Internacionais	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1. Oh! Suzana	0	0	0	X	X	X	X	X
2. O Galo já Morreu	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Santa Lúcia	0	0	X	X	X	X	X	X
4. O Vira	0	0	0	0	X	X	X	X

2.3 - Com relação às *Canções Folclóricas Nacionais* (Tabela XXII), caberiam as seguintes conclusões:

a) as canções *Olelê ó Baiá*, *Sinhá Marreca*, *Marcha Soldado* e *Xote Carreirinho* necessitam ser transpostas para uma tonalidade mais aguda, a fim de se ajustarem melhor ao âmbito da tessitura infanto-juvenil, considerada padrão neste estudo;

b) *Ciranda*, *Cirandinha*, *Teresinha de Jesus*, *Marcha Soldado*, *Capelinha de Melão* e *O Cravo Brigou com a Rosa* parecem ser mais indicadas para as primeiras quatro séries, uma vez que a sua letra diz mais respeito às necessidades lúdicas, ao mi-metismo e ao "faz de conta", que caracterizam os interesses da criança nessa faixa etária. Todavia, podem ser eventualmente incluídas no repertório de séries mais adiantadas desde que apoiadas num objetivo significativo, como serem interpretadas em versão a duas vozes ou em forma de cânone, ou ainda executadas com acompanhamento rítmico-melódico, ou ilustrarem um estudo sobre Tipos de Cantos Folclóricos Brasileiros;

c) as canções *Chimarrita*, *Pezinho*, *Balaio*, *Prenda Minha*, *Boi Barroso* e *Xote Carreirinho* podem ser cantadas da 3ª à 8ª série, uma vez que fazem parte do cancionário musical gaúcho e normalmente se prestam para evoluções e bailados por ocasião das festas juninas e da Semana Farroupilha, entre outras;

d) *Sinhá Marreca* e *Pai Francisco* deveriam concentrar-se na 3ª e 4ª séries, considerando-se, na primeira canção, a disposição dos intervalos, que não é de fácil entoação em se tratando de uma tonalidade menor, e, na segunda, a elaboração do esquema rítmico (com sínopes e ritmos indiretos), o qual pode oferecer certa dificuldade de execução em se tratando de crianças menores, em geral com pouco desembaraço musical;

e) *Olelê ó Baiá* parece adequar-se mais às séries mais adiantadas (da 5ª à 8ª), devido ao domínio respiratório que exige, uma vez que suas frases encadeadas não oferecem uma pausa natural para respirar, e devido à amplitude vocal que abrange;



A *Velha Gaita* julga-se mais apropriada para os alunos de 7ª e 8ª séries, tendo em vista que a extensão longa das frases musicais e o movimento da linha melódica dentro de âmbito muito amplo requerem um bom treino respiratório e um controle dos registros médio e agudo, a fim de não comprometer a manutenção da afinação.

2.4 —No que diz respeito às canções folclóricas internacionais (Tabela XXII), o estudo e as análises feitas permitem concluir que:

a) *O Galo Já Morreu* apresenta linha melódica e ritmo simples, natural, de fácil memorização, podendo ser ensinada desde a 1ª série, em sua versão a uníssono. A partir da 4ª série, todavia, seria aconselhável cantá-la em cânone e/ou em outros idiomas (com a letra em francês ou inglês);

b) *Santa Lucia*, apesar de não oferecer qualquer dificuldade do ponto de vista rítmico-melódico nem quanto à respiração, se mostra mais indicada para a 3ª série em diante, tendo em vista o conteúdo da letra, que pressupõe um certo nível de adiantamento cultural; além disso, torna-se necessário advertir que, embora seja folclórica e possa ser encontrada escrita em diferentes tonalidades, esta canção deve ser entoada no tom de ré M, a fim de situar-se dentro dos limites da tessitura padrão indicada neste estudo;

c) a canção *Oh! Suzana*, ainda que muito difundida e por isso mesmo de fácil assimilação, se revela mais adequada às séries adiantadas (a partir da 4ª), considerando-se o tema romântico da letra, que foge um pouco do interesse das crianças menores; por outro lado, sua versão portuguesa merece uma revisão em termos de prosódia, uma vez que não há uma perfeita fusão entre a letra e a música;

d) a canção *O Vira* parece mais recomendável para a 5ª série em diante porque envolve, na 3ª parte, uma mudança da tessitura padrão para a grave (segundo os critérios estabelecidos neste estudo), requerendo do aluno domínio da voz mista.

2.5 — Com relação às canções regionais (Tabela XXIII) nota-se que:

a) as canções *Noites Gaúchas*, *Luar do Sertão* e *Negrinho do Pastoreio* se mostram indicadas para estudo a partir da 7ª série, por exigirem trabalho vocal e musical prévio, a fim de obter, por parte do aluno, um bom equilíbrio, principalmente dos registros médio e agudo, capacidade de articulação com vistas à projeção da voz, bem como domínio da respiração, para possibilitar a realização sem esforço do desenho melorrítmico das frases musicais e empregar os matizes e os tempos exatos na sua execução; em se tratando de canto a vozes, como indicam as partituras, sua introdução dependerá do conhecimento das vozes do grupo e de sua classificação de acordo com a tessitura e timbre;

b) a canção *Quero-Quero*, devido à presença de frases musicais de extensão padrão e simplicidade do esquema rítmico, poderia ter sua aprendizagem a uníssono iniciada a partir da 5ª série; atentando-se, no entanto, para o fato de que sua tessitura no tom de fá M, dentro dos padrões estabelecidos neste estudo, se mostra aguda, recomendando-se sua transposição inicialmente para o tom de ré M, mais de acordo com a tessitura padrão, e posterior transposição para tons mais elevados, se o objetivo for cantá-la a vozes, conforme a partitura original;

c) a canção *Maringá* surge na Tabela XXIII somente a partir da 6ª série, em virtude da presença de notas alteradas e da frequência de intervalos de semitom, bem como da exigência de certo treino respiratório para a realização de pequenas respirações a serem intercaladas entre as frases musicais mais longas;

d) a canção *Gaúchinha Bem Querer* não consta do quadro em referência, por ter sido considerada difícil, devido à presença de modulações, ao esquema rítmico-melódico bastante elaborado, que exige relativo desenvolvimento vocal e musical do aluno.

2.6 — No que tange às canções populares (Tabela XXIII), verifica-se que:

a) as canções *As Pastorinhas*, *Carinhoso*, *Aquarela do Brasil* e *Fiz a Cama na Varanda* surgem no repertório da Tabela XIII somente a partir da 6ª série, pelas razões que seguem:

- *As Pastorinhas* - a disposição dos intervalos, a presença de intervalos diminutos, o desenho rítmico caracterizado por sínopes e valores ligados, requerem um nível médio de desenvolvimento musical para sua correta execução;

- *Carinhoso* - a tessitura em fá M, considerada aguda, precisaria sofrer uma transposição para a tonalidade de ré M, mais adequada à tessitura infanto-juvenil; por outro lado, a disposição melódica dos intervalos, as modulações frequentes e a presença de ritmos elaborados, bem como o caráter romântico da canção, não permitem sua recomendação para séries menos adiantadas;

- *Aquarela do Brasil* - as dificuldades decorrentes de sua estrutura rítmica, como a disposição dos intervalos, pressupõem um razoável desenvolvimento musical para bem executá-la;

TABELA XXIII
DISTRIBUIÇÃO DAS CANÇÕES REGIONAIS, POPULARES E ERUDITAS DE
ACORDO COM SUA ADEQUAÇÃO ÀS SÉRIES DO 1º GRAU

Composições	1ª	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a
Regionais								
1. Noites Gaúchas	0	0	0	0	0	0	X	X
2. Quero-Quero	0	0	0	0	X	X	X	X
3. Luar do Sertão	0	0	0	0	0	0	X	X
4. Negrinho do Pastoreio	0	0	0	0	0	0	X	X
5. Maringá	0	0	0	0	0	X	X	X
6. Gauchinha Bem Querer	0	0	0	0	0	0	0	0
Populares	1ª	2a	3?	4ª	5?	6?	7?	8?
1. As Pastorinhas	0	0	0	0	0	X	X	X
2. Acalanto	0	0	X	X	X	X	X	X
3. Carinhoso	0	0	0	0	0	X	X	X
4. Cidade Maravilhosa	0	0	0	X	X	X	X	X
5. A Montanha	0	0	X	X	X	X	X	X
6. Felicidade	0	0	0	0	X	X	X	X
7. Aquarela do Brasil	0	0	0	0	0	X	X	X
8. Fiz a Cama na Varanda	0	0	0	0	0	X	X	X
9. Eu Quero Apenas	0	0	0	0	0	0	0	0
Eruditas	1ª	2?	3ª	4[5ª	6a	7a	8a
1. Berceuse de Brahms	0	0	X	X	0	0	0	0

- *Fiz a Cama na Varanda* - a presença de mudança de compasso simples (parte A) para composto (parte B) e a variação de tonalidades de uma parte para a outra são dificuldades que, para serem vencidas com desenvoltura, mesmo na sua versão a uníssono, supõem trabalho musical anterior;

b) as canções *Acalanto* e *A Montanha* registram sua presença a partir da 3ª série, deixando de lado a 1ª e 2ª séries, em virtude de a 1ª canção ser em andamento lento, tornando as frases musicais longas se se considerar a capacidade respiratória da criança pequena; e a 2ª apresenta modulações sugeridas pela gravação a partir da 4ª estrofe, e que, num ascendendo, levam a melodia para uma tessitura aguda, fato esse que requer amplitude vocal do aluno e relativo equilíbrio dos registros médio e agudo;

c) a canção *Cidade Maravilhosa* poderia ter sua aprendizagem iniciada a partir da 4ª série, com exclusão das séries anteriores, por se considerar que sua entoação natural e cômoda, dentro do âmbito de uma oitava (refrão) e numa tessitura mais aguda (estrofes), requer relativo desenvolvimento vocal; além disso, a manutenção da afinação em decorrência das alterações pressupõe desenvolvimento da musicalidade da criança;

d) a canção *Felicidade*, devido às frases musicais longas, a presença de valores rápidos, exige certa flexibilidade de articulação, bem como controle de respiração, e se mostra indicada para integrar o repertório de 1º grau só a partir da 4ª série;

e) *Eu Quero Apenas* não integra o repertório vocal constante da Tabela XXIII, pelas seguintes razões: o âmbito vocal demasiadamente amplo (si₂ a mi₄) para a voz infantil, uma vez que as estrofes se situam numa tessitura aguda, enquanto o estribilho se mantém na tessitura grave; a execução vocal da referida canção exigiria desenvolvimento vocal do aluno no sentido da extensão, de modo que lhe permitisse cantá-la sem esforço.

2.7 - Considerando-se as canções eruditas (Tabela XXIII), constata-se que: — a *Berceuse de Brahms*, única canção que no total do repertório relacionado pelos professores informantes obteve a percentagem de frequência exigida para integrar a amostra das canções a serem analisadas, se situa, na tabela em referência, na 3ª e 4ª séries, dada a simplicidade do texto musical, a adequação da tessitura e o conteúdo da letra.

3. Do estudo feito, no que se refere à qualificação do professor de Música e seu regime de trabalho, decorrem as seguintes conclusões:

- o nível de qualificação do professor não implica necessariamente em obter um regime específico de trabalho, o que se evidencia na Tabela XX;

- não parece haver exigência do título Licenciado em Música para o exercício no magistério nesse campo do conhecimento;

- num total de 81 professores informantes, apenas 25%, ou seja, 20 professores possuem Licenciatura Plena em Música, enquanto os demais exercem a docência sem a devida formação pedagógica.

V. MODELO PARA DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO MÚSICO-VOCAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

1. APRESENTAÇÃO

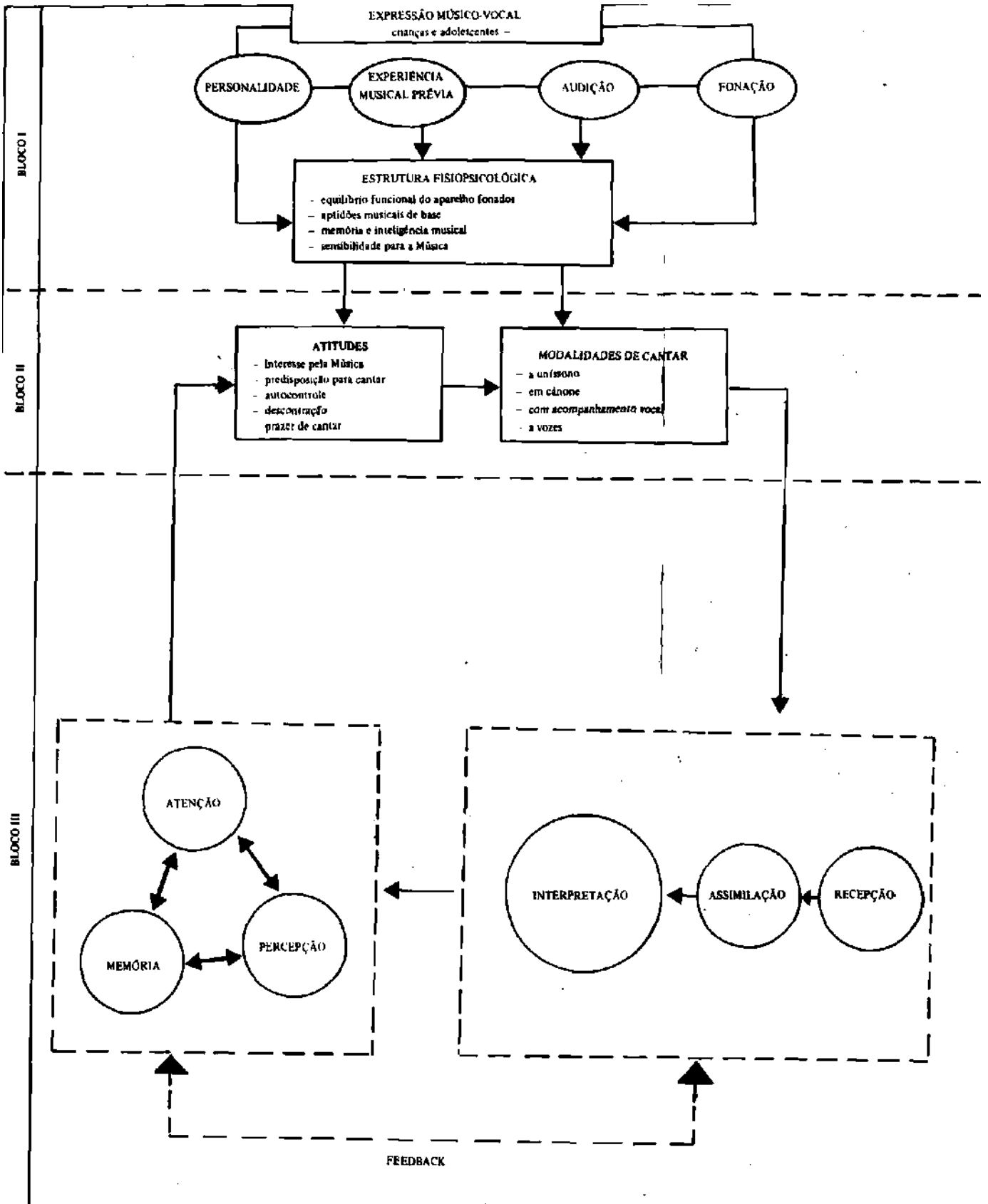
Com apoio nos estudos teóricos feitos, na pesquisa realizada, nos resultados e conclusões a que se chegou a partir dos dados colhidos da realidade educacional do Rio Grande do Sul (no que se refere especificamente à educação músico-vocal de 1º grau), e nos resultados da análise estrutural do repertório vocal que constituiu a amostra, elaborou-se o presente modelo de ensino, representado no Quadro XII, como uma tentativa inicial para adequar e tornar mais eficaz o ensino da música nas escolas de 1º grau, não só no estado do Rio Grande do Sul, mas em todo o território nacional, uma vez que os problemas relacionados com o desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, visando primordialmente aos aspectos ligados à técnica vocal, ao desenvolvimento da musicalidade e do senso estético, parecem ser uma constante nesse campo de atividade. Assim sendo, o modelo que se propõe pretende ser abrangente e sugerir direções aplicáveis a qualquer situação de ensino-aprendizagem do canto coletivo na escola de 1º grau.

O modelo de ensino em questão procura retratar as possíveis variáveis envolvidas no processo ensino-aprendizagem do canto em grupo e representa um primeiro esforço para apresentar essas variáveis em conjunto.

Observando-se o modelo (Quadro XII), verifica-se que o processo de desenvolvimento da expressão músico-vocal envolve 3 blocos principais de variáveis.

No bloco I localizam-se no retângulo os componentes da estrutura fisiopsicológica, e nas elipses as quatro condições que concorrem para a constituição da referida estrutura inerente ao ato de cantar (audição, fonação, personalidade, experiência musical prévia).

QUADRO XII
 MODELO PARA DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO
 MÚSICO-VOCAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES



No bloco II encontram-se nos retângulos as variáveis atitudes e modalidades de cantar. A 1ª (atitude) determinada, em parte, pela estrutura fisiopsicológica e, em parte, modelada pelas experiências e ações do indivíduo, concorre, ainda, para predispor o educando à prática eficaz do canto em conjunto. A 2ª (modalidade de cantar) encontra-se na dependência da estrutura fisiopsicológica do indivíduo para sua consecução, sofre a influência das atitudes responsáveis pela rejeição ou aceitação da prática do canto e busca, através das fases do processo explícitas no bloco III (recepção, assimilação e interpretação), atingir o nível mais alto de expressão músico-vocal.

No bloco III dispõem-se, no retângulo pontilhado, as etapas do processo que todas as modalidades de cantar deverão percorrer para atingir a interpretação, nível mais alto de desempenho músico-vocal; e no quadrado pontilhado encontram-se, nos círculos inter-relacionados, os componentes (atenção, percepção e memorização) que, à medida que se desenvolvem pela prática vocal, concorrem para facilitar a apreensão, assimilação e o armazenamento dos padrões rítmicos-melódicos do repertório vocal. Ambos os grupos de variáveis deste bloco concorrem para a formação e aperfeiçoamento de atitudes, bem como para o desenvolvimento de respostas vocais cada vez mais elaboradas.

2. DESCRIÇÃO DO MODELO

2.1 - Estrutura Fisiopsicológica

Um exame atento do bloco I do Quadro XII revela que a estrutura fisiopsicológica se apóia nos seguintes fatores: audição, fonação, personalidade e experiência musical prévia do indivíduo e subordina o tipo e a intensidade da expressão músico-vocal às condições gerais desses mesmos fatores, bem como às condições internas dos elementos que integram a própria estrutura: equilíbrio funcional do aparelho fonador, aptidões musicais de base, memória e inteligência musical e sensibilidade para a música.

A expressão músico-vocal vai depender, portanto, de um lado, da integridade do *aparelho auditivo*, que deve estar indene para poder controlar a correta emissão dos sons e ser capaz de receber as impressões sonoras e comunicá-las ao cérebro, o qual, após interpretá-las, organiza os dados sensoriais e os transforma em percepções. De outro lado, a referida expressão dependerá também da integridade do *aparelho fonador*, o qual não deve apresentar lesões congênitas nos órgãos que o compõem: aparelho respiratório - responsável por armazenar e fazer circular o ar; laringe - geradora de sons de diferentes alturas pelas vibrações das cordas vocais; ressoadores — responsáveis pelo timbre e riqueza harmônica dos sons.

A personalidade e a experiência prévia também se destacam como fatores importantes da expressão músico-vocal. Pinto e Keston (*apud* Prince³⁹) sugerem que a personalidade contribui em grande parte para estabelecer as preferências musicais do indivíduo, e por isso se constitui uma variável importante a ser considerada na objetivação do desenvolvimento músico-vocal do aluno.

Como a personalidade* segundo Foulquié¹⁴ (p. 175), engloba "a totalidade concreta do eu" e envolve ainda "disposições adquiridas", a experiência musical

* "Personalidade é a organização dinâmica dos aspectos cognitivos, afetivos, conativos, fisiológicos e morfológicos do indivíduo (Sheldon *apud* Pieron, 1966)."

prévia do indivíduo mostra-se intimamente ligada a ela e representa um fator decisivo no despertar do ser humano para o fenômeno musical.

No que se refere aos elementos que integram a estrutura fisiopsicológica e determinam a qualidade da expressão músico-vocal, destacam-se: a) o equilíbrio funcional do aparelho fonador; b) as aptidões musicais de base; c) a memória e a inteligência musical; d) a sensibilidade para a música.

a) *Equilíbrio funcional do aparelho fonador*, que decorre da perfeita sincronização entre o produtor dos sons (pulmões, músculos respiratórios), o vibrador (cordas vocais), os ressoadores (boca, nariz, garganta) e os articuladores (lábios, dentes, paladar duro, paladar mole, mandíbula), depende também, em grande parte, da ausência de perturbações de origem emocional. De acordo com Bloch⁴, uma alteração na respiração repercute imediatamente na laringe, no sistema de ressonância e nos articuladores; a má ressonância, por sua vez, castiga a laringe, e assim por diante. Por outro lado, uma perturbação de ordem emocional pode acarretar problemas, tais como a rouquidão, que não significa necessariamente uma condição anormal das cordas vocais, mas pode ser devida a reflexos vocais de causa emocional, como foi constatado por Bloch⁵.

b) *As aptidões musicais de base*, que, segundo Teplov⁴⁵, são constituídas pelo senso tonal, representação auditiva e senso músico-rítmico, requeridas de quem deseja dedicar-se particularmente à atividade musical, formam o núcleo essencial do senso musical, isto é, do talento de uma pessoa para a música.

As referidas aptidões são assim caracterizadas por Teplov:

Senso tonal - "aptidão para distinguir afetivamente as funções tonais dos sons de uma melodia" ou aptidão "para sentir a expressividade do movimento melódico" (p. 378). Manifesta-se diretamente na percepção e no reconhecimento da melodia e na sensibilidade do indivíduo para a exatidão da entoação.

Representação Auditiva — "aptidão para usar livremente as imagens auditivas que refletem o movimento melódico"... "composto auditivo ou reprodutivo do ouvido musical" (p. 379). Expressa-se diretamente na reprodução de uma melodia por audição.

Essas duas aptidões, segundo a mesma fonte, formam a base do ouvido harmônico.

Senso músico-rítmico - "aptidão para sentir ativamente, no plano motor, a música, para experimentar afetivamente a expressividade do ritmo musical e para reproduzi-lo fielmente" (p. 379). Traduz-se pelo acompanhamento imediato de reações motoras variadas, quando da audição da música, e pela reprodução do curso temporal do movimento musical.

O complexo de aptidões musicais, entretanto, de acordo com o próprio Teplov, não se reduz só a essas três aptidões de base que, como já foi dito, se encontram no núcleo do senso musical.

c) *A memória e a inteligência musical*. Em se tratando da *memória musical*, Lambotte²⁸ atesta que seu desenvolvimento é básico, necessário e indispensável ao trabalho musical, sobretudo à medida que as obras a serem executadas se tornam mais complexas, exigindo maior rapidez de concepção e de decisão. Com efeito, é preciso não esquecer que a Música, sendo uma arte temporal, se desenvolve no tempo e, conseqüentemente, só é possível conceber e apreciar a estrutura de uma obra pelas constantes repetições que permitem reconstituir o desenvolvimento das tonalidades. sua hierarquia, oposição de temas, etapas sucessivas de seu desenvolvimento, equilíbrio geral da obra, etc... A necessidade da memória surge, principalmente, quando se

trata de seguir um desenho melódico ou rítmico, tema ou fragmento de temas no decorso de uma determinada obra.

No caso específico do canto, Bentley³ constatou que, sem a ajuda da memória, não é possível a participação ativa, mesmo elementar, na atividade musical. Isso porque o canto é o resultado das reações do indivíduo aos estímulos sonoros. Ora, essas reações não são simultâneas aos estímulos, uma vez que estes surgem primeiro. A criança, pois, percebe e recorda o que percebeu para depois responder. Não pode, por isso, participar no exato momento em que ouve os estímulos pela primeira vez, pois nesse momento a pulsação rítmica ainda não foi estabelecida, nem a configuração tonal. Daí decorre a observação de Bentley³: "somente após ter sido estabelecida e percebida a pulsação regular é que o fluxo dominante de um estímulo rítmico pode atuar sobre o indivíduo, o mesmo ocorrendo quando se trata de configuração tonal; é preciso que a melodia seja percebida pelo indivíduo para que possa exercer o influxo em direção à coincidência melódica. Nesse momento a resposta vocal é possível, porque a memória começou a desempenhar o seu papel" (p.24).

No que concerne à *inteligência musical*, verifica-se que a mesma se une às experiências do indivíduo no campo do ritmo, da melodia e do conhecimento prático dos elementos fundamentais da música, permitindo-lhe criar um universo conceptual abstrato. A esse respeito Cuvelier¹² A (p. 28) diz que "o homem tende a intelectualizar o sensível".

Pesquisas feitas no campo da educação têm mostrado que a quantidade e a qualidade da aprendizagem musical são diretamente proporcionais às experiências. Nesse particular os pedagogos Nye & Nye³⁵ testemunham que, se faltarem certas experiências às crianças, estas não podem aprender e, conseqüentemente, desenvolver sua inteligência, que pode alcançar um nível mais elevado se for melhorada a qualidade e a quantidade de experiências. Parece, pois, que é através de experiência e manipulação, perguntas e respostas, comparação de descobertas, formulação de conceitos e generalizações que a criança progride intelectualmente.

Willems⁴⁷ chama a atenção para o fato de que a inteligência musical requer a tomada de consciência dos diversos elementos da arte musical. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, a passagem da experiência empírica, de caráter mais instintivo e espontâneo, para a intelectualização dos conhecimentos teóricos tem-se constituído num problema bastante discutido, para o qual ainda não se encontrou uma solução definitiva.

A educação musical moderna, atenta ao problema, parte da ação inconsciente e evita a reflexão antecipada para não obstaculizar o movimento natural. O desenvolvimento da inteligência musical partiria, pois, sempre da prática vocal e/ou instrumental, unindo o pensamento, a sensibilidade e a ação.

d) *A sensibilidade para a música* costuma-se traduzir pelas emoções profundas e específicas do indivíduo, quando em contato com obras musicais. De acordo com Chevais, a música desperta no ser humano uma espécie de harpa interior, que vibra por simpatia produzindo eco, o qual, no entanto, não é necessariamente fiel, mas acolhe, transformando e adaptando a música ouvida à natureza de cada um. Daí decorre que a mesma obra não provoca as mesmas reações em todos os membros de uma coletividade, e pode até ocasionar estados diversos num mesmo indivíduo, segundo a hora e as disposições do momento. '

A formação da sensibilidade tem sido colocada como centro e como chave de toda a educação estética. Seu desenvolvimento parece estar subordinado ao despertar e desenvolver de uma espécie muito particular de aptidão que Porcher cha-

ma de "aptidão emocional", isto é, aptidão para experimentar, em contato comum objeto, uma forma, uma obra, uma espécie particular de emoção que se chama *prazer estético*.

2.2 *Atitudes e Modalidades de Cantar*

Observa-se no bloco II do Quadro XII que as atitudes*se ligam às diferentes modalidades de cantar, podendo determinar a disposição positiva ou negativa do aluno para a prática da atividade vocal.

2.2.1 - *As atitudes* são encaradas sobretudo como fatores que exercem influência no grau, no tipo e na qualidade de resposta vocal. Evidentemente, há uma complexidade de forças que envolvem a formação de atitudes nos indivíduos, e seria presunção esperar encontrar correspondência exata entre as condições sociais e educacionais e as atitudes particulares em relação à Música. Tem-se constatado, porém, que o condicionamento social pode levar o indivíduo a manifestar aversão por certos tipos de música ou atribuir-lhe uma função secundária, emprestando-lhe atenção extremamente precária e desinteresse por sua prática. Pode ocorrer, entretanto, o contrário, e o indivíduo manifestar prazer em ouvi-la e buscar expressar-se através dela.

Na opinião de Mager³⁰, quando um aluno desenvolve ações evitativas em relação a um assunto, isto é, o repudia, há poucas oportunidades para que inverta essas ações e as transforme em aproximativas (positivas). Nesse caso é improvável que adquira as habilidades que deveria ter no trato com aquele conteúdo. Por essa razão, afirma que o "ensino que produz tendências evitativas é mais pernicioso do que útil" (Mager³⁰, p. 29).

Entretanto, concorda Mager em que os professores não podem controlar todos os fatores que influenciam as atitudes do aluno, embora defenda que, se as atitudes podem ser influenciadas, o professor é um dos fatores de influência.

(Gainza¹⁶, por exemplo, acredita que o interesse pela música que se manifesta por vezes na criança bem pequena é, na maioria dos casos, um reflexo da musicalidade natural ativa da mãe e das pessoas que compõem o ambiente familiar. Na opinião da referida pedagoga, no lar onde se costuma cantar, tocar e ouvir música, a criança desde cedo cantará espontaneamente e se habituará a seguir com interesse uma peça musical, mantendo a atenção concentrada durante períodos cada vez mais longos. Segundo a mesma fonte, o ambiente familiar constitui um fator decisivo para o desenvolvimento da musicalidade da criança e contribui, em grande escala, para a formação de atitudes favoráveis com relação à música.

Neste particular, Mager parece estar de acordo com Gainza, quando escreve que as tendências expressas por um indivíduo são primariamente influenciadas pelo ambiente e modeladas pelas atitudes das pessoas que cercam o indivíduo, pelos objetos e experiências por que passa e pelas conseqüências de suas próprias ações. Entretanto, acrescenta que as habilidades inatas também influenciam o tipo de atividade com as quais a pessoa se envolve e o tipo de objetos ou eventos dos quais tenderá a se aproximar.

Parece evidente, pois, que as habilidades inatas e as influências extra-escolares concorrem em muito para dar direção e dimensão às tendências expressas pelo indivíduo que, colocado na situação de ensino-aprendizagem, encontra no professor mais um forte fator de influência.

"Atitude é uma disposição do indivíduo que pode ser ou não consciente, transitiva ou permanente, adquirida ou inata" (Fraisse¹⁵).

As pedagogas Abbadie e Gillie¹ observaram que a predisposição para cantar decorre da adesão da criança à atividade vocal. À medida que a criança se entrega sem coação à prática do canto em conjunto, adquire autocontrole, descobrindo pouco a pouco a imobilidade, como descobriu nos primeiros meses de vida o movimento. Essa imobilidade supõe, entretanto, descontração e relaxamento total, embora para cantar o corpo deva colocar-se numa postura ereta, quer na posição sentada, quer na posição de pé.

Mansion³¹ alerta para o cuidado que se deve ter em evitar rigidez ao cantar, quando diz que "a caixa do violoncelo não se contrai quando este instrumento é tocado... assim também, o corpo (humano) deve atuar com descontração e liberdade no canto" (p. 83).

Willems⁴⁷ chama a atenção para o fato de que se o ato de cantar deve ser considerado sob um aspecto agradável e ao mesmo tempo sério não se está realizando a atividade por simples divertimento, mas para fazer música com beleza, alegria e desenvoltura. Nessa circunstância, a criança descobre o cantar com prazer. Esquecendo-se de si mesma, torna-se membro de um grupo. Para o referido pedagogo, a voz do conjunto é o resultado da participação de cada um, e, embora as vozes não possam ser identificadas individualmente, são indispensáveis. No canto em conjunto o desejo legítimo de cantar só cede pouco a pouco à exigência de uma obra a realizar.

2.2.2 - *As modalidades de cantar* abrangem os tipos de resposta vocal a que o indivíduo pode recorrer quando busca expressar-se vocalmente em grupo.

Verifica-se no bloco II do Quadro XII que esses tipos de resposta estão colocados dentro de uma ordem seqüencial de dificuldade, partindo do uníssono, que é a expressão mais simples de resposta vocal, para o canto a vozes, que é a forma mais elaborada, requerendo maior independência auditiva, segurança rítmico-melódica e precisão de afinação.

Segundo Bentley³, as respostas vocais da criança acompanham seu desenvolvimento musical. O canto espontâneo, unido aos jogos infantis e à improvisação de pequenos fragmentos sonoros, é manifestação vocal que se observa em crianças bem pequenas (2 a 3 anos). À medida que a criança se desenvolve, aumenta a extensão desses fragmentos e, com o desenvolvimento da memória musical, torna-se capaz de recordar toda uma canção e cantá-la exatamente do ponto de vista rítmico e melódico.

Como já se fez referência no Capítulo I deste trabalho, a resposta vocal da criança, de acordo com Bentley³, passa por três fases: coincidência rítmica, reprodução da melodia mais aproximada do que exata e, finalmente, o uníssono ou seja, a coincidência de tom na reprodução da melodia. Chegando aí, a criança está apta a cantar em conjunto.

Segundo o modelo que aqui se propõe, o desenvolvimento vocal da criança, numa escola de 1º grau (8 séries), poderá passar pelas fases descritas por Bentley antes de atingir o uníssono, mas seu desenvolvimento vocal prossegue através de cânones e do canto com acompanhamento vocal, e alcança sua fase mais avançada quando a criança é capaz de cantar pelo menos a duas vozes.

- *Canto a uníssono* - modalidade na qual os alunos de um grupo reproduzem a mesma melodia com coincidência rítmica e tonal, buscando a fusão dos diferentes timbres para que as vozes soem como um todo homogêneo.

—*Canto em cânone* - modalidade que utiliza o processo de composição básico da fuga, que se chama cânone e que consiste numa composição na qual uma única melodia é entoada, por duas ou mais vozes, iniciando cada uma em mo-

mentos distintos, terminando à medida que chega ao final da melodia ou concluindo todas juntas, quando a 1ª voz, após repetir duas ou mais vezes a melodia, atinge o seu final. Como modalidade de cantar, o cânone é um dos passos para desenvolver a independência auditivo-vocal que prepara o canto a vozes.

- *Canto com acompanhamento vocal* - modalidade que se emprega para iniciar a criança no canto a vozes e que pode apresentar-se em forma de:

a) Canto com acompanhamento em ostinato, que consiste numa melodia principal empregando como acompanhamento um motivo melódico repetido, em geral, sempre igual ao longo de toda a canção (ver exemplo à página 48). Há vários procedimentos para compor ostinato: a) sustentar os sons fundamentais do acorde de tônica dominante da canção; b) acompanhar a canção arpejando os sons dos acordes de tônica e dominante; c) utilizar um motivo melódico construído com os sons dos acordes sobre os quais se apóia a melodia.

b) Canto com acompanhamento de bordão, que consiste num motivo harmônico constituído de dois sons superpostos, entoados simultaneamente por dois grupos distintos. Os bordões mais simples constroem-se com os sons fundamentais do acorde de tônica-dominante e subdominante.

— *Canto a vozes* — consiste numa superposição de duas ou mais melodias construídas a partir do processo polifônico ou harmônico de compor. De todas as modalidades de cantar esta é a mais difícil e supõe não só um bom regente, como também cantores com sólida educação auditiva, vocal e bom desenvolvimento da musicalidade. A maior dificuldade que esta modalidade apresenta para os integrantes de um grupo é exigir deles que cantem sua parte sem se deixar atrair pela melodia que entoam os componentes de outro grupo. O canto a vozes busca, sobretudo, o aperfeiçoamento da qualidade sonora vocal e a precisão da afinação. Por outro lado, amplia as possibilidades de polimento mais minucioso pelas oportunidades que oferece de empregar variações de matizes e de expressão.

2.3 - Fases do Processo e Fatores Concorrentes

A. O bloco III do Quadro VI mostra no retângulo pontilhado as três fases por que passa o processo de aprendizagem de uma peça vocal-recepção, assimilação e interpretação.

2.3.1 - *Recepção* - é a fase em que a peça musical é apresentada pelo regente ou professor ao grupo de cantores e trabalhada com estes nos seus mínimos detalhes. A maneira de fazer essa apresentação varia de acordo com o tipo de composição e com as características do grupo. Supõe, por parte do regente ou professor, conhecimento prévio da partitura, análise das dificuldades, estudo da letra e preparo vocal que permita cantá-la com segurança.

Ouvida a peça musical, é iniciada sua aprendizagem adotando-se um dos métodos descritos no item 8 da introdução deste estudo.

Em se tratando de canto a uníssono ou em cânone, o essencial é buscar a fusão das vozes e a afinação de modo a obter dos cantores segurança tonal

No caso de melodia com acompanhamento vocal, é aconselhável o estudo separado da melodia principal e do acompanhamento, até que haja completo domínio de um e outro, para, então, ser iniciado o trabalho de conjunto.

No canto a vozes, o caráter polifônico ou harmônico da composição determina uma modificação sensível na maneira de trabalhar. Inicialmente, trata-se do exercitar a independência das vozes, estabelecendo-se as linhas horizontais, pelo estudo de cada voz separadamente, e buscando-se, depois, as linhas verticais no canto simultâneo.

Nesta primeira fase (recepção) é importante, ainda, não descuidar a *respiração*, que deve ser natural, sem esforço e disciplinada; a *articulação*, através da qual o texto se torna compreensível; e a *emissão vocal*, que coloca em ação a respiração, o mecanismo vocal e a articulação.

2.3.2 — *Assimilação* é a fase em que a peça em estudo é repetida com frequência em diversos andamentos: lento, para melhor controlar a afinação; rápido, para verificar a segurança na execução. É o momento de burilar detalhes técnicos e assegurar o verdadeiro conhecimento da composição.

2.3.3 - *Interpretação* é a fase de recriação da peça em estudo e só se concretiza quando o intérprete é alimentado e enriquecido pelo contato com a obra.

"A expressão autêntica é aquela que traduz em linguagem musical a mensagem do artista" (Kaelin²⁵, nº 254).

No caso específico do canto, a presença do texto garante a fidelidade do pensamento original do criador, facilitando a interpretação.

Brelet⁷, que estudou a interpretação criadora individual, atesta que no momento da interpretação a peça musical deixa de ser um objeto exterior para se tornar substancial ao intérprete, brotando das profundezas de seu ser precisa e viva.

A tarefa de interpretar parece tornar-se mais difícil quando se trata de execução em conjunto, porque requer uma interpretação exata numa fusão completa e equilibrada, em que o regente desempenha um papel primordial. Cabe-lhe conhecer a fundo a partitura, imprimir o movimento exato à peça musical, separar as frases, evitar o empastamento das vozes, cuidar os matizes, estar atento aos ataques iniciais das frases, detectar o mínimo erro e comunicar ao conjunto as emoções que o animam.

Em se tratando de coro escolar, é preciso ter presente que o acesso à música sob forma de interpretação requer a prática da criação coletiva, que supõe o desenvolvimento nos alunos da capacidade de decidir juntos sobre a interpretação a ser dada a uma peça musical. Cabe ao professor ou regente do coro ajudar os componentes do grupo a descobrir diversas interpretações para uma mesma canção e guiá-los na escolha da interpretação mais adequada. Uma vez escolhida a interpretação, é preciso que a mesma seja aceita pelo grupo e executada fielmente, embora deva permanecer em aberto a possibilidade de introduzir modificações, uma vez que pode ocorrer defasagem entre o que o grupo deseja fazer e o que pode fazer.

Abbadie e Gillie¹ encaram o momento do canto, quando voltado para a educação do cantor infantil, como um contato de rara qualidade e uma espécie de "cumplicidade" entre professor e aluno na criação de um pouco de beleza que, por fugitiva e incapaz de materializar-se, deve ser sempre recriada.

B. No quadro pontilhado do bloco III, nos círculos, dispõem-se as variáveis: atenção, percepção e memorização.

NOTA: É importante destacar que essas três fases por que passa o processo de aprendizagem de uma peça vocal, embora distintas, se confundem, com frequência, na prática. O maestro Kaelin recomenda que, dentro do possível, em cada encontro com o grupo de aluno haja um momento em que os cantores possuam pelo menos um fragmento da obra ou peça em estudo, de maneira total. Isto quer dizer que as três fases pelas quais passa a aprendizagem de uma peça musical não são estanques, mas devem ligar-se umas às outras para proporcionar ao grupo um momento de beleza, mesmo que para isso a peça musical precise ser dividida em fragmentos.

2.3.4 - A *atenção*, de acordo com Krech e Crutchfield²⁷ (p. 119), "é uma focalização específica de alguns aspectos ou partes de uma situação". A focalização da atenção num determinado aspecto transforma-o em "alvo" da orientação perceptual e motora da pessoa, diferenciando-se das outras partes do conjunto. Focalizar uma parte ou aspecto de uma situação faz com que essa parte ou aspecto se destaque como "figura", enquanto os outros componentes da situação permanecem como "fundo". A atenção caracteriza-se pela mutabilidade. As mudanças da atenção, em geral, ocorrem espontaneamente depois da focalização de uma parte do campo e desempenham uma função essencial na organização perceptual, principalmente no caso de padrões complexos de estímulos em que é impossível para uma pessoa organizar o todo perceptivo com um único olhar. Nesse caso, a exploração do padrão se faz por passos sucessivos (descentrações), em que cada parte ou aspecto é fixado por sua vez.

2.3.5 - A *percepção* parece requerer, pois, invariavelmente, mudanças sucessivas de atenção, cabendo à atividade perceptiva realizar o relacionamento entre os elementos percebidos, de modo a obter a apreensão do todo.

Para Piaget e Inhelder³⁶ (p. 35), em princípio, "as atividades perceptivas tornam a percepção mais adequada e corrigem as ilusões ou deformações que podem ocorrer no momento da primeira centração ou fixação.

O fato de existir uma atividade perceptiva é visto pelos psicólogos como um indicador da possibilidade de desenvolvimento das percepções. Pesquisas têm comprovado que de uma percepção sincrética ou global a criança passa a uma percepção diferenciada e seletiva, à medida que a atividade perceptiva se aperfeiçoa e adquire mobilidade.

Por outro lado, os estudos de psicologia perceptivos atestam que a maturação não é o único fator em jogo no desenvolvimento perceptível; o exercício funcional e as influências do meio físico e social figuram como variáveis importantes num tal desenvolvimento.

Estudos feitos por Prouko e Hill (*apud* Fraise¹⁵) mostram, também, que as atitudes exercem influência na seleção de dados perceptivos e que, numa determinada situação, cada um percebe o que lhe interessa. A própria eficiência da atividade perceptiva parece ser função de um acordo entre as atitudes do sujeito e o dado a ser percebido.

Experiências realizadas por Postman e Bruner (*apud* Fraise¹⁵) permitem compreender melhor que as atitudes que prevalecem no indivíduo (espontâneas ou induzidas) têm, em geral, influência sobre a rapidez da percepção em função da duração da apresentação ou intensidade da estimulação: aquilo que corresponde aos interesses do indivíduo parece ser mais rapidamente ou mais facilmente reconhecido. As pesquisas a respeito da influência das atitudes sobre a percepção levam a considerar a percepção como algo que está ligado, ainda, às necessidades do sujeito.

Estudos têm comprovado, também, que a tipos de personalidades correspondem tipos de comportamento perceptivo. De acordo com Fraise, sendo a personalidade um conjunto de regulações que asseguram a estabilidade e a continuidade do indivíduo, é normal que se considere o sistema perceptivo, encarregado de detectar, selecionar e controlar as informações do mundo sensível, como estando sob sua dependência. Klein e Schelsinger (*apud* Fraise¹⁵) também compreendem o sistema perceptivo como função da personalidade. Para eles, os processos perceptivos são apenas um aspecto do sistema de regulações chamado personalidade.

No que se refere especificamente à percepção musical, os expe-

rimentos de Francès, Teplov e Zenatti comprovam a existência de um desenvolvimento da atividade perceptiva musical.

Zenatti⁴⁹, por exemplo, verificou que esse desenvolvimento assume dois aspectos ou direções principais: a atividade perceptiva busca as diferenças ou as semelhanças entre os estímulos musicais, através dos processos de discriminação e de identificação. Pela discriminação perceptiva, o indivíduo estabelece a distinção entre os sons quanto à altura, intensidade, duração, timbre; pela identificação, reconhece formas, figuras melódicas, rítmicas, etc, que conservou após um processo de assimilação.

É importante considerar neste particular que, para os psicólogos da música, a atividade perceptiva difere segundo se trate de uma organização linear ou simultânea de sons. Entendem eles por organização linear de sons a melodia: nesse caso, a atividade perceptiva estabelece relações entre os sons que a constituem ou entre os temas musicais que compreende. Chamam de organização simultânea de sons à organização harmônica ou polifônica, na qual a atividade perceptiva deve explorar os diferentes planos sonoros, dissociando as linhas melódicas ou a organização harmônica do acompanhamento.

Zenatti, entre outros, comprovou também, com seus experimentos, que ocorre um desenvolvimento genético da atividade perceptiva musical, desenvolvimento esse que sofre a influência de outros fatores, tais como: a prática musical e o ambiente cultural que concorrem para facilitar a percepção das estruturas musicais.

2.3.6 - No que se refere à *memória*, sua principal função, no campo da música, é armazenar os padrões rítmicos, melódicos e harmônicos que apreende. Já se fez referência, neste capítulo, que da apreensão e memorização desses padrões depende a exatidão da resposta vocal.

Considerando-se que a aprendizagem de canções a nível de 19 grau não requer o conhecimento da simbologia musical, mas se faz por imitação, a partir de um exemplo dado ou apresentado pelo professor, a memória desempenha um importante papel na retenção do repertório vocal.

Quanto à importância da memória musical, e às relações que mantém com a percepção no desenvolvimento da expressão músico-vocal, o item 2.1, letra c, da descrição do modelo, apresenta sucintamente os aspectos mais relevantes.

3. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A aplicação dos fundamentos teóricos que embasam o modelo proposto supõe uma organização de ensino que atenda a certos pressupostos básicos e se apóie em objetivos gerais que abranjam também as dimensões subjetivas, objetiva e expressiva.

As decisões que aqui se propõem não têm a pretensão de envolver toda a riqueza e complexidade da atividade vocal, mas representam tão-somente uma tentativa, com base no estudo realizado e nas percepções particulares das autoras, para organizar o ensino, tendo presente o desenvolvimento da expressão músico-vocal infanto-juvenil. E, assim como é possível encontrar mais de um modelo voltado para o problema que se está focalizando, também é possível formular diferentes decisões com base em informação teórica semelhante.

Considerando a multiplicidade de variáveis que atuam sobre o desenvolvimento da expressão músico-vocal e as etapas por que passa esse desenvolvimento até

chegar à sua expressão máxima, podem-se estabelecer objetivos básicos no ensino do canto a nível de 1º grau.

3.1 - *Objetivos*

— compreensão dos componentes e das condições fundamentais que constituem a estrutura da qual depende o ato de cantar;
— determinação de atitudes, habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos que possibilitem a prática eficaz do canto em grupo;
— organização de um repertório vocal básico que atenda às possibilidades vocais infanto-juvenis e faculte a utilização da voz como veículo de expressão criadora.

No processo decisório sobre o ensino do canto nas escolas de 1º grau, é importante considerar, ainda, os objetivos nas suas dimensões:

Subjetiva, que se caracteriza, predominantemente, por atividades de observação que visam a proporcionar variedade de impressões sonoras e incentivar a percepção auditiva, de modo a intensificar a sensibilidade para receber essas impressões, predispondo o indivíduo à prática do canto em conjunto.

Objetiva, que se caracteriza por atividades de análise (estudo e repetição das partes), aplicação de detalhes técnicos e exercícios vocais que assegurem o conhecimento e a correta emissão da peça musical.

Expressiva, que se caracteriza por atividades de recriação coletiva em que a interpretação a ser dada a uma peça musical parta da cooperação entre regente e componentes do grupo.

3.2 - *Pré-Requisitos*

Para a consecução desses objetivos seria necessário atentar previamente para determinados fatos:

— verificar as condições do aparelho auditivo e fonador do aluno, através de atividades que envolvam a recepção e manipulação de elementos da música por meio de testes auditivos e da execução vocal de canções conhecidas do aluno;

— determinar o grau de experiência musical prévia e das preferências musicais do aluno, a partir do levantamento do repertório vocal conhecido e da listagem de canções preferidas;

— testar o equilíbrio funcional do aparelho fonador, utilizando canções que permitam observar o movimento respiratório, a projeção da voz e a articulação das palavras;

— aquilatar o grau de desenvolvimento das aptidões musicais de base, por meio de testes de identificação de canções e reprodução de frases melódicas e rítmicas, vocalmente e com percussão corporal.

3.3 - *Atividades a Serem Programadas Tendo em Vista os Objetivos Propostos*

— experiências que propiciem o desenvolvimento de atitudes favoráveis à atividade vocal e levem a um engajamento no que tange à sua prática;

— exploração e manipulação dos elementos da música que favoreçam a seletividade da atenção, o desenvolvimento da percepção auditivo-musical, da coordenação auditivo-motora e da memória musical;

— aquisição e domínio da técnica vocal por meio da prática seqüencial das modalidades de cantar;

— situações que favorecem a relação professor-aluno com base na cooperação criadora e na liberdade para se expressar.

3.4 -Conteúdo

No caso específico do presente modelo, os conteúdos serão canções representativas dos gêneros erudito, folclórico, regional, popular, cívico-patriótico, selecionadas de acordo com a idade, o interesse, as necessidades e as possibilidades vocais do aluno em cada etapa de seu desenvolvimento, levando em conta as dificuldades técnicas específicas de cada modalidade de cantar, de modo a não comprometer o desenvolvimento vocal do aluno.

Considerando, ainda, que as canções são reconhecidas pelos pedagogos da música como o melhor meio para desenvolver a musicalidade do indivíduo, na seleção do repertório vocal figurarão canções que favoreçam o desenvolvimento do senso músico-rítmico, pela oportunidade que oferecem de realizar movimentos, marcação alternada de tempos, subdivisões de tempos, acentos (tempos que se destacam) e do próprio ritmo, e canções que contribuam para o desenvolvimento do ouvido musical, pela presença de intervalos, acordes arpejados, modo maior ou menor.

No que se refere à organização sequencial proposta no modelo para as modalidades de cantar, é preciso acrescentar que, dependendo do desenvolvimento vocal do grupo de alunos, podem ocorrer situações em que seja possível o trabalho simultâneo de mais de uma modalidade. É provável, também, que em níveis mais avançados todas as modalidades apresentadas neste trabalho possam ser executadas, concomitantemente, com maior profundidade e riqueza de detalhes, num mesmo espaço de tempo.

3.5 -Avaliação

A avaliação do rendimento do aluno em atividades que enfatizem o canto em grupo, ou execução vocal de conjunto, envolve técnicas peculiares que requerem a determinação prévia das dimensões mensuráveis de uma execução em progresso.

De acordo com Bradfield e Moredock⁶, antes de determinar as dimensões mensuráveis de uma execução, é preciso estabelecer a distinção entre dois aspectos presentes em toda execução: o *processo* e o *produto*. Segundo a mesma fonte, o processo refere-se às etapas envolvidas na sequência de aprendizagem, por exemplo, de uma canção; e o produto representa o resultado do referido processo. Consideram, ainda, que o produto de uma execução pode ser tangível (objeto plástico), ou intangível (peça musical). Quando se trata de um produto intangível, o processo e o produto apresentam-se de tal forma interligados que é difícil separar os dois. Assim, o produto de uma execução vocal é muitas vezes afetado pelo processo que o precedeu, e o processo, por sua vez, pode ser determinado e modificado pelo produto desejado que o regente ou professor tem em mente.

Por dimensão mensurável os referidos pedagogos entendem a dimensão pertinente a uma classe de coisas, capaz de manifestar variação e fornecer dados sensoriais de modo a produzir unanimidade de reações entre observadores imparciais. Uma vez determinadas, essas dimensões devem ser claramente definidas e listadas, para constituir uma espécie de roteiro de observação.

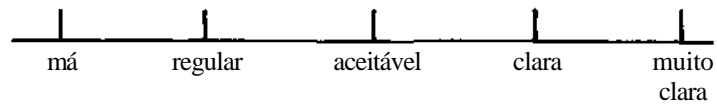
A esse respeito, Goring²⁰ apresenta uma contribuição importante. Para ele, quando se trata de avaliar destrezas, habilidades ou aptidões, não se podem usar provas objetivas. No caso da execução de uma tarefa ou atividade, recomenda o emprego da técnica de observação: quando o propósito é obter um diagnóstico, a observação pode ser informal; mas, quando se pretende qualificar a atuação do aluno, deve ser controlada para garantir a objetividade.

Na aplicação da técnica de observação controlada, muitos pedagogos,

entre os quais Goring²⁰, sugerem como um dos instrumentos a serem utilizados as *escalas de classificação*: numérica, gráfica ou descritiva.

"Escala de classificação consiste em uma série de enunciados relacionados com o que se deseja avaliar; cada um dos quais é seguido por uma escala de opções de valor qualitativo gradativo"(Goring³⁰, p. 191).

Por exemplo: Clareza de pronúncia



O pedagogo em questão estabelece algumas normas para a elaboração e aplicação das escalas de classificação, das quais se apresentam as de caráter mais genérico, por serem aplicáveis a qualquer tipo de atividade:

1. Os itens devem referir-se a comportamentos observáveis.
2. Cada item deve ser específico, a fim de evitar ambigüidades.
3. Limitar o conteúdo do instrumento ao que tem significado educativo.
4. Testar o instrumento, aplicando-o a especialistas no assunto.

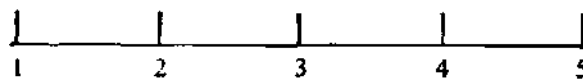
A seguir, chama a atenção para alguns problemas implícitos nas escalas de classificação, quando estas se destinam a avaliar destrezas, habilidades ou aptidões em estudantes, e destaca os erros mais comuns a que esse tipo de instrumento é propenso: a) *erros de generalização*, que podem ocorrer quando o professor avalia um estudante que se destaca, assinalando para ele indiscriminadamente um alto nível. Esse professor generaliza, assim, a reação positiva desse estudante a tudo quanto faz. Entretanto, o julgamento de destrezas, habilidades ou aptidões necessita ser feito sem levar em conta o sujeito que as demonstra. Por esse motivo, a pessoa que avalia precisa independentizar-se de suas impressões globais em relação aos alunos e avaliar as destrezas, habilidades ou aptidões em si mesmas; b) *erro de generosidade*, que pode ocorrer quando o avaliador tem tendência para assinalar o lado da escala que contém os valores ótimos. Esse erro tende a neutralizar as diferenças entre os sujeitos avaliados e a reduzir o conceito de valor absoluto da destreza, habilidade ou aptidão que se quis avaliar.

Em continuação, Goring²⁰ estabelece a diferença entre os três tipos de escala de classificação que propõe. Segundo ele, uma *escala numérica* de classificação consiste numa linha horizontal com números cujo significado se encontra nas instruções.

Por exemplo*:

Até que ponto o aluno manteve a postura correta durante a execução de canções:

- 5 = superior
- 4 = médio forte
- 3 = médio
- 2 = inferior ao médio
- 1 = inferior

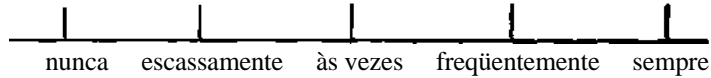


* A partir daqui, os exemplos apresentados são de exclusiva responsabilidade das autoras.

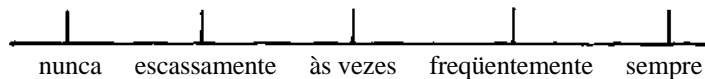
As *escalas gráficas* de classificação, por sua vez, utilizam alguns conceitos verbais idênticos para todos os itens da escala.

Por exemplo:

a) Até que ponto o aluno manteve a postura correta, durante a execução de canções:



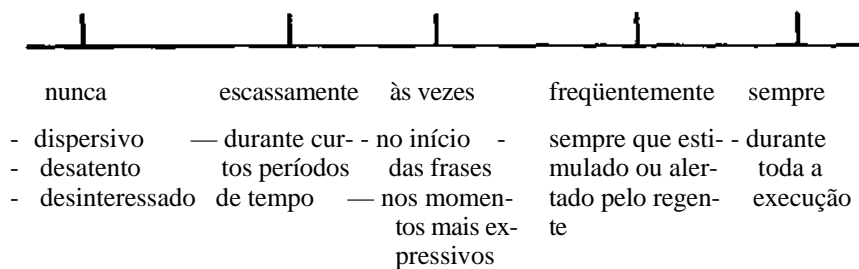
b) Até que ponto o aluno manteve sua atenção voltada para o regente, durante a execução de canções:



Para o pedagogo que se está seguindo, esses dois tipos de escala apresentam, contudo, o mesmo problema, qual seja o da multiplicidade de interpretações e significados para as palavras que se encontram na escala. Para obter maior exatidão, recomenda a *escala de avaliação descritiva*, que emprega para cada termo uma descrição conceptual do seu significado valorativo, o que ajuda eliminar a ambigüidade de interpretação.

Por exemplo:

Até que ponto o aluno manteve sua atenção voltada para o regente, durante uma execução de conjunto:



Bradfield e Moredock⁶, por sua vez, recomendam o uso de *roteiros de avaliação* para a observação controlada de execuções, com base na determinação de dimensões mensuráveis. A partir das sugestões que apresentam, poder-se-iam propor os seguintes itens para integrar um roteiro destinado à observação de uma execução vocal de conjunto ou de um coro escolar:

1. *Precisão* - é comumente medida em termos de contagem de erros.

Por ser uma dimensão muito ampla, para uma mensuração exata, seria necessário que fosse dividida em subdivisões.

Por exemplo:

- de alturas sonoras (intervalos)
- de ritmos

Precisão - no ataque inicial das frases musicais

— no andamento e suas variações, etc.

2. *Discriminação* - implica seleção ou escolha a partir da percepção de estímulos que acompanham a execução. A mensuração é feita em termos de adequação e eficiência da operação realizada.

Por exemplo:

- altura dos sons
- dinâmica

Discriminação de _ andamento

— padrões rítmicos, etc.

3. *Coerência* - dimensão que se aplica a execuções onde não existe somente um único processo correto ou seqüência de etapas para levar a efeito as tarefas envolvidas. As ações devem ser julgadas de acordo com sua consistência interna ou com veniência mútua.

Por exemplo:

fraseado delineado adequadamente
articulação clara, permitindo fácil
compreensão das palavras volume de
voz adequado ao caráter da composição

Coerência na contrastes e mudanças (dinâmica) bem
interpretação aplicados significado de palavras expressas
com destaque (dicção) etc.

Os autores em referência recomendam, também, que, em se tratando de uma execução musical, a avaliação poderia ser feita a partir do estabelecimento de *padrões de avaliação*. Nesse caso, a composição musical escrita poderia ser tomada como tipo padrão final para a avaliação de qualquer execução: vocal ou instrumental. A execução do aluno seria considerada boa ou má à medida que se aproximasse ou se desviasse da música simbolizada na partitura. A gravação da execução permitiria, por outro lado, a determinação de gradações entre uma boa e uma execução má.

Julga-se, no entanto, que esse tipo de avaliação seria mais indicado para a mensuração individual de uma execução e não se aplicaria a execuções de conjunto.

Nerbovig³³ recomenda, porém, que a avaliação de execuções seja realizada não só mediante observação, mas também através de execuções em pequenos grupos com o auxílio do gravador.

Abbadie e Gillie' utilizam o *carnet de canto on ficha de acompanhamento* para registrar o desenvolvimento músico-vocal do aluno. Essa ficha poderia ser organizada com base no seguinte modelo.

Nome do aluno	S	MB	B	R	I
João					
Maria					

S = superior - voz bem timbrada, articulação sem defeito, afinação precisa, respiração natural (diafragmática), extensão vocal e tessitura adequadas à voz infantil.

MB = muito bom - voz de timbre sem qualidade especial, articulação sem defeito, afinação precisa, respiração natural, extensão vocal e tessitura adequadas à voz infantil.

B = bom - voz de timbre vocal pouco expressivo (opaco, sem brilho), articulação necessitando maior flexibilidade, afinação nem sempre precisa, respiração às vezes defeituosa (tensa), extensão vocal e tessitura necessitando exercícios para ampliar seus limites.

R = regular - voz em desajuste tonal com o grupo, articulação às vezes pouco flexível, respiração por vezes defeituosa, extensão e tessitura vocal fora do âmbito da voz infantil, tendendo para o grave.

I = insuficiente - afinação totalmente imprecisa, articulação necessitando maior flexibilidade, respiração em geral defeituosa, extensão e tessitura vocal na maioria das vezes fora do âmbito da voz infantil, tendendo para o grave.

Em se tratando de avaliação, parece que se deva lembrar, ainda, que ela é um processo que se desenvolve ao longo das experiências de ensino-aprendizagem e por isso apresenta diferentes facetas e reúne elementos de naturezas diversas. Inicia-se a partir da constatação das condições do aluno num primeiro momento da experiência e prossegue, com base em objetivos definidos em termos de destrezas, aptidões, habilidades, capacidades e conhecimentos, durante todo o processo de aprendizagem.

Por outro lado, nunca é demais enfatizar que a avaliação é um processo importante não só para possibilitar a realização de uma aprendizagem mais efetiva, pelo levantamento de pré-requisitos, mas sobretudo para permitir que a organização do ensino e das experiências de aprendizagem correspondam às condições internas do educando e favoreçam seu desenvolvimento.

4. O PROFESSOR

Para pôr em prática o modelo que se está apresentando, requer-se que o professor possua uma série de qualidades e atitudes. Para Gainza¹⁶, só um professor que seja músico poderá ensinar música, pois considera que o melhor mestre é o que ensina com seu exemplo.

Concordando com essa pedagoga, o professor de música deverá possuir:

— ouvido musical sensível e cultivado, capaz de discernir os elementos estruturais da música, de facultar a entoação afinada e de permitir controlar a precisão na emissão dos alunos;

- boa voz (afinada, bem timbrada), emissão clara e expressiva, senso músico-rítmico bem desenvolvido, memória e imaginação musical;

—cultura vocal: preparo técnico-vocal, isto é, educação e manejo da própria voz falada e cantada, capacidade para identificar e solucionar defeitos de emissão nos alunos;

—conhecimentos teóricos de Música e domínio da teoria e prática musical que lhe permitam:

- solfejar à primeira vista;
- escrever melodias e frases rítmicas de ouvido;
- realizar transposições de canções para tonalidades maiores e menores;
- discriminar as qualidades do som, movimentos sonoros, padrões rítmicos, variações de dinâmica, andamentos, timbres vocais e instrumentais, etc.
- identificar melodias, canções, temas musicais, estruturas rítmicas, etc.

—conhecimentos de metodologia do ensino da Música que lhe permitam estabelecer metas a atingir e estratégias de ação que levem à consecução de objetivos previamente formulados, tendo em vista o desenvolvimento da expressão músico-vocal dos alunos;

—conhecimento e prática de métodos e técnicas específicas de ensino especialmente voltados para o desenvolvimento da musicalidade e da expressão vocal:

- técnica da voz cantada;
- técnica de regência coral, nos seus múltiplos aspectos: estudo do texto, análise de composições, movimentos fundamentais da regência, classificação de vozes, etc.

—recursos para eleger, segundo uma ordem de dificuldade progressiva, as canções que formarão o repertório a ser trabalhado.

Por outra parte, o professor deve ser capaz de amar e compreender a criança e o adolescente, com nítida consciência de sua responsabilidade na formação e estrutura de seu caráter, bem como no desenvolvimento de suas aptidões, destrezas, habilidades, capacidades, conhecimento e preferências estético-musicais.

5. CONDIÇÕES AMBIENTAIS

Diz Ragan⁴¹ que "a educação da criança é, num sentido amplo, uma função do ambiente em que ela vive"(p. 138). Evidentemente, a escola, e mais especificamente a sala de aula, não abarca todo o ambiente no qual vive a criança, mas representa uma parcela do ambiente onde passa boa parte do seu tempo.

Por ambiente da sala de aula entende-se aquele que inclui tanto fatores físicos como intelectuais, emocionais e sociais que possam afetar diretamente o aluno.

No caso particular da educação músico-vocal, o ambiente da sala de aula representa um papel importante na determinação da qualidade da aprendizagem.

5.1 -Espaço Físico

O lugar favorável a um bom trabalho vocal precisa ser agradável, limpo, claro, arejado e sobretudo amplo, para permitir dispor os alunos em formas diversas, segundo a modalidade de cantar em exercício, e facilitar o contato visual dos cantores com o professor ou regente. É condição básica, para a realização de um trabalho vocal de qualidade, que os alunos permaneçam comodamente sentados em posição propícia para atender, ouvir e atuar. Por isso, é quase imprescindível uma sala ambiente, onde se possa dispor de maior espaço livre que permita diferentes distribuições dos alunos (em roda fechada, semicírculo, grupos em filas, etc.) pela fácil remoção de cadeiras ou bancos, quando necessário. Por outro lado, a sala de aula não deve estar localizada em

lugares ruidosos, próximo à rua ou ao pátio da escola, porque uma das condições essenciais para o trabalho vocal é o silêncio. 5.2 - *Clima Social e Emocional*

O clima interior da sala de aula talvez seja mais importante do que seu espaço físico. A atmosfera da sala de aula, quando carente de afetividade, gera angústia, ansiedade e insegurança. A prática da expressão músico-vocal requer um clima caloroso, alegre, entusiástico, propício ao desenvolvimento da criança, e que a predisponha à execução vocal em níveis sempre mais elevados.

A prática do canto em grupo, quando realizada em ambiente favorável, parece constituir-se num fator importante, que contribui para aumentar a segurança do aluno, ao mesmo tempo que lhe oferece oportunidade de controlar suas emoções. Por outro lado, a prática vocal em grupo tem sido apontada pelos pedagogos da Música como um grande auxiliar no crescimento social da criança, facilitando suas inter-relações no grupo e com o próprio professor.

6. COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS

Os pedagogos, da Música, em geral, atestam que quanto maior for o número de alunos presentes numa sala de aula tanto mais difícil, para o professor, observá-los individualmente. Entretanto, o acompanhamento individual do desenvolvimento musical do aluno parece imprescindível para se obter uma avaliação controlada do desenvolvimento de suas destrezas, habilidades, aptidões, conhecimentos, bem como para detectar problemas e promover atividades com fins corretivos.

Embora se saiba que a educação musical do indivíduo não se restringe à sua educação vocal, sendo muito mais abrangente, em função do modelo que aqui se propõe, tratar-se-á, neste item, somente daqueles aspectos ligados à prática da atividade vocal no que se refere à distribuição dos alunos nos grupos ou turmas.

Presume-se que tenham ficado bem delineados no modelo (Quadro VI) as etapas por que passa o desenvolvimento da expressão músico-vocal e as variáveis que atuam diretamente sobre ele. Se o ensino da Música nas escolas tem como uma de suas finalidades promover o desenvolvimento músico-vocal, parece evidente que o controle sistemático do desempenho do aluno neste particular surge como uma necessidade básica. Contudo, esse controle não será exequível em grupos com número elevado de alunos.

Por isso, a objetivação do presente modelo requer a divisão de uma classe de aproximadamente 35 ou 40 alunos em dois grupos, para permitir a observação individual e detalhada dos alunos e poder, a partir daí, fazer o levantamento de suas condições músico-vocais e, posteriormente, distribuí-los em grupos A e B, segundo o nível de desenvolvimento.

Parece que esse procedimento permitiria ao professor, a partir do conhecimento individual dos alunos e da distribuição dos mesmos segundo o nível de desenvolvimento, empregar meios para ajudar os menos dotados, ou que apresentassem alguma dificuldade, e oferecer melhores oportunidades aos alunos mais bem dotados. O trabalho de educação músico-vocal seria realizado, assim, levando em conta as aptidões e possibilidades reais do aluno.

Convém esclarecer, todavia, que o fato de trabalhar com grupos menores de alunos durante os períodos de aula não significa que o professor não possa ou não deva ter um coro escolar, que, no caso, se constituiria numa atividade extraclasse, uma vez

que sua organização supõe seleção e classificação dos alunos quanto a timbre vocal, extensão, tessitura e nível de desenvolvimento musical.

Em se tratando de coro escolar, os pedagogos, em geral, e Hoffer²³, em particular, atestam que quanto maior o grupo melhor soará, pois as crianças cujas vozes estão em formação necessitam o suporte ou apoio de um bom número de cantores. Nesse particular, a quantidade de componentes parece contribuir para aumentar a confiança e favorecer a expansão do aluno. Hoffer adverte, no entanto, que o tamanho do grupo deve ser relativo à habilidade e à idade dos cantores. O número de integrantes recomendado pelo referido pedagogo é de 45 a 90 vozes. Sua experiência pessoal com coro escolar permite-lhe afirmar que, além desse número, o controle e o manejo do grupo pelo regente ou professor se torna muito difícil.

7. POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA HIERARQUIA CURRICULAR

Testemunha-se, atualmente, que, na hierarquia das disciplinas do currículo de 1º grau, a Educação Musical ocupa um dos últimos lugares, senão o último, na escala. Em termos de horas-aula, em geral fica com as sobras. Reserva-se a ela a menor parte.

Parece que prevalecem, ainda, preconceitos quanto à educação estética da criança, e, como atesta Porcher³⁸, as pessoas esquecem que "o talento se forma, a inspiração se adquire, a emoção se prepara e o dom é apenas uma maneira de chamar provisoriamente um processo que não se sabe ainda explicar"(p. 9).

Porcher vai mais longe quando diz que a miséria que caracteriza a vida musical francesa encontra sua causa, seu efeito e seu símbolo nas instituições educativas.

Com efeito, parece não se ter ainda apreendido a verdadeira importância da educação artística no desenvolvimento do indivíduo.

Um exame da distribuição da carga horária para as disciplinas que integram o currículo de 1º grau mostra que a Educação Artística, em especial a Educação Musical, ocupa, na maioria das escolas, apenas um período semanal de aula, ou seja, 50 minutos.

Por outro lado, as turmas de alunos, por série, compreendem entre 35 e 45 alunos, número excessivamente elevado para possibilitar, como já se fez referência, a realização de um trabalho de qualidade pela observação individual do desenvolvimento da musicalidade do aluno.

Considerando-se, porém, que, independentemente de suas aptidões inatas, toda criança tem direito a participar de atividades de música, não basta que, no currículo de 1º grau, a Educação Musical seja incluída como um subcampo da Educação Artística. É preciso que possa proporcionar experiências suficientemente variadas para ir ao encontro dos interesses e possibilidades de cada aluno em particular. Por isso, as experiências para promover o desenvolvimento musical hão de incluir, além do canto, atividades rítmicas e de audição, experiências com instrumentos e experiências criadoras.

Na realidade escolar sul-rio-grandense, e quiçá no País, o quadro da educação musical da criança e do adolescente aparece ainda não bem delineado, além de carente de motivações. De um lado, o passado, com seus preconceitos e sua herança pedagógica, de outro, o escasso número de professores especializados parecem constituir embaraços ou prejuízos ao processo de crescimento da dimensão estético-musical infanto-juvenil. A formulação clara e precisa de objetivos específicos, a reformulação de con-

ceitos e, ainda, um chamamento à especialização dos bem dotados musicalmente impõem-se. A falta de professores especializados em Música para as primeiras séries do 1º grau implica que se atente para a formação do professor regente de classe, a fim de que ele possa assumir, também, a responsabilidade do desenvolvimento estético e musical de seus alunos. Adiar a experiência estética das crianças para as últimas séries do 1º grau, como vem ocorrendo e como se pode comprovar pela pesquisa realizada, seja talvez uma solução tardia e pouco eficaz.

A presença do professor licenciado em Música a serviço de professores regentes poderia ser uma solução temporária para incentivar o trabalho de Música nos primeiros anos de escolaridade, a fim de não departamentalizar as experiências da criança, uma vez que o desenvolvimento musical, especialmente de crianças menores, é uma parte integral e qualitativa do desenvolvimento total.

Por outro lado, na distribuição da carga horária, seria necessário que fossem destinados à Educação Musical não só um aumento de horas semanais de aula, como a previsão de horário para atividades extraclasse: coro escolar, conjuntos instrumentais, atividades criadoras.

8. VALIDAÇÃO DO MODELO

O modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal que aqui se propôs não foi testado pela necessidade de se construir um instrumento que se apoiasse nos pressupostos teóricos que embasam o estudo feito. Como tentativa para a elaboração do referido instrumento, inclui-se, como apêndice deste trabalho, uma proposta para a organização de um cancionário que, uma vez concluído, se constituiria no material instrumental necessário à testagem do modelo em questão, próxima etapa a ser executada pelas autoras do presente trabalho.

VI. APÊNDICE • PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO DO CANCIONEIRO

A. Preliminares

O levantamento do repertório vocal, realizado junto aos professores de Música da rede escolar estadual do Rio Grande do Sul, evidenciou não só a falta de critérios na seleção das canções, como também a ausência de indicação do compositor ou da fonte de onde o material foi retirado. Tal fato demonstra a inexistência, no Estado e quiçá no País, de um livro de referências básico contendo composições vocais, orientado para o 1º grau e organizado a partir de critérios que atendam:

- a adequação às possibilidades vocais e idade das crianças;
- à qualidade musical das composições;
- à ordem seqüencial de dificuldades, tendo em vista as diferentes etapas do desenvolvimento da expressão músico-vocal;
- à variedade, para responder aos interesses dos alunos.

A organização do cancionário terá por objetivos gerais:

- 1) fornecer material instrumental para a testagem da funcionalidade e da validade do modelo proposto no presente estudo;
- 2) suprir as lacunas verificadas no repertório utilizado nas escolas de 1º grau, principalmente em termos de qualidade musical e de adequação às possibilidades vocais (tessitura, respiração) infanto-juvenis;
- 3) ampliar esse repertório de modo a abranger os diferentes gêneros e a incluir composições representativas de todas as modalidades de cantar, expressas no modelo.

B. Critérios de Organização

O cancionário será estruturado tendo em vista os seguintes critérios:

- 1 — *distribuição por gêneros musicais*, a saber:
Folclórico

Popular Regional Erudito Religioso Cívico-Patriótico 2 -
gradação de dificuldades, dentro de cada gênero, a partir:

- de canções cuja extensão das frases alcance 5, 6 tempos (sem ultrapassar os 8 tempos), ir, paulatinamente, ampliando essa extensão até abranger, no máximo 11,12 tempos, a fim de que o aluno aprenda a tirar o melhor proveito de sua respiração e a controlar a saída do ar;
- de canções cujo âmbito não exceda a tessitura estabelecida como padrão, passar, progressivamente, para outras composições que utilizem notas com passagem pelos registros graves e agudos, de modo que o aluno amplie pouco a pouco sua extensão vocal, sem ultrapassar, contudo, o âmbito de 12 ou 13 sons* ;
- de canções a uníssono, seguidas de cânones, de composições com acompanhamento vocal e, finalmente, de canções a duas ou mais vozes.

C. *CrITÉrios de Seleção*

A escolha das composições para o cancionário apoiar-se-á nos seguintes critérios:

1 — *Tessitura*

Partindo-se do pressuposto de que a tessitura compreende um âmbito de sons onde a voz se movimenta comodamente sem qualquer esforço, será adotada, no cancionário, como *tessitura padrão*, aquela que representa o âmbito vocal comum e normal da voz infante-juvenil no período dos 6 aos 13, 14 anos (antes da muda vocal) e que, além disso, abrange a região da voz média (onde se mesclam os registros grave e agudo):



Considerando que os limites da tessitura padrão não são rígidos, o cancionário poderá incluir composições que se estendam, por curtas passagens, fora do âmbito dessa tessitura, desde que se observe uma gradação na apresentação das canções, conforme já foi explicado no item B desse capítulo. 2 - *Capacidade Respiratória*

Os pedagogos da Música são unânimes em atestar que a criança pequena (5, 6, 7 anos) possui menor capacidade respiratória do que o adolescente ou jovem de 12, 13, 14 anos. Entretanto, a experiência docente, revela que muitos jovens, embora possuam naturalmente uma capacidade de ar mais ampla do que a criança para cantar, não dispõem, por desconhecimento ou falta de treino, de um controle da respiração que lhes permita realizar corretamente as pausas (de respiração) entre as frases musicais.

"O âmbito de 12 ou 13 sons é considerado bastante extremo, mesmo para alunos entre os 9 e 13 anos"(Gainza¹⁶, p.116).

Assim sendo, em qualquer faixa etária, serão selecionadas, como ponto de partida, aquelas canções cujas frases musicais não excedam a 8 tempos, isto é, frases que possam ser abarcadas com facilidade pelos alunos, tanto física como mentalmente.

3 - *Interesses e Necessidades*

É evidente que tanto o caráter das melodias como o conteúdo dos poemas devem estar de acordo com os interesses e motivações (de ordem física, social, emocional) próprias de cada faixa etária. Assim, por exemplo, as crianças bem pequenas gostam de cantigas que lhes falam da natureza, dos animaizinhos domésticos (como andam, como vivem, o que comem), de brinquedos e bonecos que têm vida, enfim, que exploram o mundo do "faz de conta" e favorecem o desabrochar do instinto rítmico através da atividade corporal (saltar, correr, marchar, palmeiar, etc). Agradam-lhes, também, os contos musicais, as rodas cantadas e dramatizadas. Na faixa dos 8 aos 11 anos (mais ou menos), nota-se uma grande sintonia das crianças com as cantigas infantis que propiciam o dinamismo corporal (palmeiar, sapatear, estalar, gingar, balançar), bem como com as canções folclóricas nacionais e estrangeiras, com as canções populares que estão em voga e com cantigas que exploram as rimas e eleitos onomatopáicos. Por outro lado, os adolescentes são sensíveis às melodias românticas, tanto calmas como movimentadas e ritmadas, que favorecem a expressão através do canto, da dança e do acompanhamento instrumental (percussão, violão e piano, em geral), fomentando um maior inter-relacionamento entre os membros do conjunto.

Também se buscarão canções que respondam a fins pedagógicos e que atendam às necessidades pertinentes a cada etapa do desenvolvimento músico-vocal. Desta feita para o cultivo:

- *do senso músico-ritmico* - canções que permitam a fácil identificação, apreensão e reprodução da pulsação (unidade de tempo), dos acentos (tempos fortes do compasso), dos motivos rítmicos característicos, das variações de andamento, etc.

da sensibilidade e memória auditiva - canções que utilizem o nome das notas, alterando-as com palavras (ex.: *Havia um Pastorzinho*), canções que se iniciem por intervalos (2ª M e m, 3ª M e m, 4ª j, 5ª j, 6ª M e m, 8ª j); canções que empreguem variações de dinâmica (F. p, crescendo, diminuindo) e variações de andamento (*allegro*, andante, lento); canções em modo maior e menor, etc.

- *da voz cantada* - canções que exercitem a pronúncia, a articulação de determinados fonemas iniciais (n, m, f, l, r); de terminações (ão, ã, am, s, r) que se prestem para exercícios de vocalização, sustentação e cortes de som, e de agilidade.

4 - *Qualidade Musical*

Quanto a esse critério, a composição, antes de ser escolhida, será analisada sob o ponto de vista:

- 4.1— *Dos elementos estruturais:* a) a linha melódica *deverá:*
- ter frases bem diferenciadas entre si, a fim de não induzir a erros de entoação e não dificultar a memorização das mesmas;
 - ser de fácil apreensão e assimilação;
 - apresentar um antecedente e um conseqüente claramente identificáveis;
 - possuir um ponto culminante

- ser diatônica, isto é, não conter cromatismos nem intervalos aumentados e diminutos;

b) o ritmo *deverá*:

- ser construído, no todo ou em grande parte da canção, de padrões rítmicos simples (♩ - ♩ - ♩);

- obedecer (♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, etc.);

utilizar padrões mais elaborados - não contrariar o impulso rítmico natural da melodia ou do poema, pela introdução artificial de padrões rítmicos;

c) a harmonia *deverá*:

- ter estabilidade tonal, pela não-inclusão de modulações;

- sustentar a melodia com os acordes, cadências e encadeamentos que nela estão implícitos;

- evitar alterações de passagens e cromatismos.

4.2 - *Da prosódia musical:*

No que se refere a esse critério, a composição a ser selecionada há de:

- revelar perfeita coincidência entre a acentuação das palavras do poema e os acentos musicais, bem como fusão natural entre letra e melodia. Somente quando ambas (música e poesia) possuem um mesmo nível de qualidade e se encontram perfeitamente integradas e equilibradas (sem que a maior alteração se concentre num ou noutro) é que a canção alcança um nível que se pode chamar de artístico;

- possuir letra com sentido geral claro, compreensível, acessível, de fácil assimilação e convincente;

- evitar poemas rebuscados, afetados, falsos, contendo vocábulos pouco comuns, assim como letras banais e pobres em conteúdo.

4.3 - *Da técnica de composição:*

Tanto na composição da melodia principal como na composição do ostinato, do bordão e da 2ª ou 3ª voz, observar-se-á:

- o emprego do gênero diatônico, sem cromatismo;

- o caráter tonal, pela ausência de modulações;

- a utilização do modo maior, menor ou de outro modo empregado tradicionalmente na música brasileira;

- o tratamento homofônico da 2ª ou 3ª voz e dos bordões ou tratamento polifônico (em forma de cânone ou contraponto).

4.4 - *Da forma musical:*

- estrófica com refrão (estribilho), onde este pode contrastar com a estrofe no ritmo, na expansão da melodia ou modo. - Exemplo:

Samba-lêlê A-B-A - B...

- estrófica sem refrão - Exemplo:

Que É da Margarida

O Cravo Brigou com a Rosa A - A - A...

- rondó - Exemplo: A - B - A - C - A .

D. Fontes de Consulta

O trabalho de revisão das composições vocais, dentro de cada gênero e modalidade de cantar, deverá concentrar-se no material escrito: partituras impressas ou mimeografadas, livros didáticos e outros cancionários.

Nesse caso serão utilizados como fontes de consulta para aquisição do material:

—livrarias especializadas e casas de música do comércio local e também de outras capitais;

—bibliotecas de instituições musicais oficiais e particulares: Discoteca Natho Henn - SEC; Instituto de Artes UFRGS; Centro de Cultura Musical -PUC; Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul; Ordem dos Músicos ;OSPA; Associação Coral 25 de Julho; Fundação Gaúcha de Tradição e Folclore; FUNARTE; etc;

—compositores (eruditos, populares, regionalistas) e maestros de coros locais e de outras cidades do País, que poderão colaborar doando partituras de seus acervos particulares, compondo alguma canção para integrar o cancioneiro ou preparar o arranjo de melodias para canto com acompanhamento vocal ou a vozes;

—professores de música em exercício e aposentados;

—alunos de cursos de composição;

—folcloristas, como Paixão Cortes, Barbosa Lessa e outros.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABBADIE, M. & GILLE, A. M. *L'enfant dans l'univers sonore*. Paris, Librairie Armond Colin, 1973. 1A. ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Elementos de canto orfeônico*. São Paulo, Irmãos Vitale, 1964.
2. BARRETO, Ceição de Barros. *Coro e orfeão*. São Paulo, Editora Companhia Melhoramentos. 1938.
3. BENTLEY, Arnold. *La Aptitud musical de los niños y como determinarla*. Buenos Aires, Editorial Vitor Leru, 1967.
4. BLOCH, Pedro. *Problemas da voz e da fala*. Rio de Janeiro, Editora Letras e Artes, 1963.
5. ----- . *Seu filho fala bem?* Rio de Janeiro, Bloch Editores S.A., 1967.
6. BRADEFIELD, James M. & MOREDOCH, H. Stewart. *Medidas e testes em educação*. Rio, Editora Fundo de Cultura S.A., 1957.
7. BRELET, Gisele. *L'interpretation créatrice*. Paris, PUF, 1951.
8. BUARQUE DE HOLANDA. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio, Editora Nova Fronteira S.A., 1975, 1ª ed.
9. BUSTARRET, Anne H. *L'Enfant et les moyens d'expression sonore*. Paris, Les Editeurs Ouvrieres, 1975.
10. CANUYT, Georges. *La voz*. Buenos Aires, Librairie Hachette S.A., 1955, 4ª ed.
11. CAUDURO, Vera Regina Pilla. *Percepção auditiva musical e a alfabetização*. Porto Alegre, Universidade Federal do R. G. do Sul, 1976. (Dissertação de Mestrado em Educação).
12. CHEVAIS, Maurice. *Education musicale de l'enfant*. Paris, Alphonse Leduc, 1937, vol.I.

- 12A. CUVELIER, André. *La musique et l'homme*. Paris, PUF, 1949.
13. DUFOURCQ, Norbert. *Larousse de la musique*. Paris, Librairie Larousse, 1957, 29 volume.
14. FOULQUIE, Paul. *L'action*. Paris, Editions de l'École, 1965.
15. FRAISSE, Paul. Perceptions et Fixation Mnémonique. *L'année psychologique*. 1956,56,(1): 1-11.
16. GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi, 1964.
17. GARCIA, E. *Tratado completo del arte del canto*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1956.
18. GARDE, Edouard. *La voix*. Paris, PUF, 1970.
19. GONZALES, Maria Elena. *Didáctica de la musica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963.
20. GORING, Paul A. *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1971.
21. GORINI, Vilma T. *El coro de niños*. Como actividad en la escuela primaria. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1966.
22. GRAETZER, Guillermo & YEPES, Antonio. *Introducción a la practica delorff-Schulwerk*. Buenos Aires, Barry Editorial, 1961,3ª ed.
23. HOFFER, Charles R. *Teaching music in the secondary schools*. Califórnia, Wadsworth Publishing Company Inc. Belmont, 1964.
24. JANNIBELLI, Emilia D'Anniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro, Lidador, 1971.
25. KAELIN, Pierre. *Le livre du chef de chœur*. Genève, Editions René Kister, 1963.
26. KAHLE, Charlotte. *Manual prático de técnica vocal*. Porto Alegre, Sulina, 1966.
- 26A. KIEFER, Bruno. *Elementos de linguagem musical* Porto Alegre, Editora Movimento, 1969.
27. KRECH, David & CRUTCHFIELD, Richard S. *Elementos de psicologia*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1963, 2º vol.
28. LAMBOTTE, Lucien. *L'Éducation de la mémoire musicale*. Paris, Editions Max Eschig, 1950.
29. LUSSY, Mathis. *El ritmo musical*. Buenos Aires, Ricordi, 1945, 3ª ed.
30. MAGER, Robert F. *Atitudes favoráveis ao ensino*. Porto Alegre, Editora Globo, 1976.
31. MANSION, Medeleine. *El estudo del canto*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1947.
32. MÁRSICO, Leda. *Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música*. Porto Alegre, Universidade Federal do R. G. do Sul, 1975. (Dissertação de Mestrado em Educação).
33. NERBOVIG, Marcella H. *Planeamiento de unidades*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1973.
34. NITSCHKE, Paul. *Higiene de la voz infantil*. Buenos Aires, Eudeba, 1967.
35. NYE, R. E. & NYE, V. T. *Music in elementary school*. New Jersey, Prentice-Hall Inc. Englewood cliffs, 1970.
36. PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.
37. PIERON, Henri. *Dicionário de psicologia*. Porto Alegre, Editora Globo, 1966.
38. PORCHER, Louis. *L'éducation esthétique*. Paris, Librairie Armand Colin, 1973.

39. PRINCE, Warren F. "A Paradigm for research on music listening". *Journal of research in music education*. 1972, vol. 20, n° 4. 39A. PRIOLLI, Maria Luísa de Mattos. *Princípios básicos da música para a juventude*. Rio, Editora Casa Oliveira de Músicas S.A., 1963.
40. PRUDHOMME, P. *Le classement de voix*. Paris, Imprimerie Flonbon, 1945.
41. RAGAN, Williams B. *Curriculo primário moderno*. Porto Alegre, Editora Globo, 1964.
42. REAM, Alberto. *Estudo sobre a voz infantil*. Rio, Escola de Música Sacra do Colégio Bennet, 1957.
43. SANCHEZ, Tobias Corredera. *Defectos en la dicción infantil*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1958.
44. SCHOCH, Rudolf. *La educación musical en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
45. TEPLOV, B. M. *Psychologie des aptitudes musicale*. Paris, PUF, 1966.
46. VILLANUEVA, Florencia Pierret. *Cancioneiro juvenil dominicano*. Washington D.C., Unión Panamericana, 1966.
47. WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Eudeba, 1961.
48. . *L'oreille musicale*. Genebra, Editions Pro Musica, 1965, 2° vol.
49. ZENATTI, Ariete. *Le Développement génétique de la perception musicale*. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1969.

VIII. ANEXOS

ANEXO I

CONVÊNIO INEP/UFRGS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SUPERVISÃO TÉCNICA
UNIDADE DE PESQUISA, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS
EQUIPE DE AVALIAÇÃO

Laboratório de Metodologia e Currículo
da Faculdade de Educação da UFRGS

INSTRUMENTO ÚNICO

DELEGACIA DE EDUCAÇÃO: _____

MUNICÍPIO: _____

INFORMANTE

Professor de Educação Musical das Escolas de 1º Grau
do Estado do Rio Grande do Sul

Porto Alegre

Maio - Junho

1976

APRESENTAÇÃO

A tarefa da qual você agora participará é parte de uma pesquisa que o Laboratório de Metodologia e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em convênio com o INEP, está realizando e que tem como finalidade propor um modelo de ensino que atenda às diferentes etapas de evolução vocal e musical do educando, e auxilie o professor de Música na escolha de um repertório mais rico e variado, adaptado às necessidades diárias e comuns das *escolas do 19 grau*, e cuja seleção se apóie em critérios metodológicos, técnico-vocais e de qualidade poético-musical.

As suas informações, somadas às dos demais participantes, constituem a parte mais importante deste trabalho, uma vez que é delas que decisões, fundamentadas em fatos retirados da realidade, poderão ser tomadas.

Dê a sua colaboração, lembrando sempre que, se a finalidade deste trabalho é a melhoria do processo educativo, você será um dos beneficiados e contribuirá, também, para que o ensino da Música se torne um processo eficiente e válido em nosso Estado.

Responda ao questionário anexo na certeza de que o sigilo em torno do seu nome e escola será totalmente resguardado.

INSTRUÇÕES

1. Você terá à sua disposição um elemento da Delegacia de Educação, que coordenará o trabalho e poderá esclarecer dúvidas referentes, *apenas*, à mecânica de preenchimento do INSTRUMENTO, legibilidade de palavras ou frases e, ainda, por solicitação sua, anular respostas que, por ventura, você tenha dado de forma não correta.

2. Preencha, em primeiro lugar, os itens 1, 2, 3 e 4.

3. A partir do item 5, se houver mais de um professor de Educação Musical em sua escola que deva preencher este instrumento, cada um deverá atribuir-se um dos números - 1, 2, 3 ou 4 - e preencher sempre na grade correspondente ao número escolhido.

No item 5, se você atribuir-se o n° 1, deverá assinalar na grade correspondente ao *professor* o seu regime de trabalho - 12, 22 ou 44 - e escrever, logo abaixo, no espaço em branco, o número de horas semanais de aulas de Música.

Por exemplo:

Professor n° 1	Regime de Trabalho		
	12	22	44
		X	
	N° de aulas semanais de Música		

4. No item 6 — mantenha o mesmo número que você se atribuiu no item 5, e coloque na respectiva grade o número correspondente, de acordo com o código em anexo, que estabelece seu nível de formação. Por exemplo: código.

Professor 1
2

2. Graduação em Instrumento ou Canto em Escola Superior de Música.

Caso sua formação musical não se enquadre em nenhum dos 10 itens do código, então escreva o número 11 e indique o seu nível de estudos e coloque, então, o número 11 na grade correspondente ao número que você se atribuiu.

5. No item 7 - continue a manter o mesmo número que você se atribuiu nos itens anteriores.

Você deverá fazer uma relação nominal do seu *repertório vocal* (canções, hinos e outros) trabalhado nos anos de 1974 e 1975, especificando o nome da composição musical, autor(s) da letra e da música, série(s) onde foi aplicado e ano(s): 1975 ou 1976. Por exemplo:

Número do Professor	Nome da Composição Musical	Autor da Letra	Autor da Música	Série(s) onde foi aplicada	Ano
1	<i>Fiz a Cama na Varanda</i>	Ovídio Chaves	Dilu Mello	6ª série	74 e 75

5.1 - Se o espaço reservado neste item não for suficiente, solicite ao aplicador uma página suplementar e continue a relacionar o repertório, não esquecendo de fazer a indicação do número que você se atribuiu durante o preenchimento deste instrumento (professor nº...). Anexe a referida página ao instrumento.

5.2 - Não deixe de relacionar o nome das composições musicais que você trabalhou nos anos de 1974/1975, mesmo que não saiba indicar o nome do autor da letra ou da música.

6. Se você cometer algum engano, chame o elemento da Delegacia de Educação, que está coordenando os trabalhos, para que ele anule a resposta mal dada ou forneça outro instrumento ou outra folha suplementar.

7. Concluída a tarefa, entregue o INSTRUMENTO, ao Coordenador do Trabalho.

INSTRUMENTO ÚNICO

1. Nome da Escola:

2. Rua:

n.º:

3. Localização:

D centro da cidade

D bairro

D arredores

4. Número total de professores de Educação Musical de 1.ª Grau, que estejam em efetivo exercício na escola.

5. *Regime de trabalho* dos professores de Educação Musical e *número de horas semanais de aula de Música*.

Professor n.º 1	Regime de Trabalho			Professor n.º 2	Regime de Trabalho		
	12	22	44		12	22	44
	N.º e h semanais Educação Musical				N.º de h semanais Educação Musical		
Professor n.º 3	Regime de Trabalho			Professor n.º 4	Regime de Trabalho		
	12	22	44		12	22	44
	N.º de h semanais Educação Musical				N.º de h semanais Educação Musical		

6. Nível de Formação do Professor de Educação Musical:

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4

Código para o nível de formação do
Professor de Educação Musical

1. Licenciatura Plena em Música, em escola superior
2. Graduação em Instrumento ou Canto, em escola superior de Música
3. Formação superior em outra área e domínio de um ou mais instrumentos
4. Formação superior em outra área sem domínio de instrumento musical
5. Formação de 2º grau completo e domínio de um ou mais instrumentos
6. Formação de 2º grau completo sem domínio de instrumento musical
7. Formação de 1º grau completo e domínio de um ou mais instrumentos
8. Formação de 1º grau, sem domínio de instrumento musical
9. Formação inferior ao 1º grau e domínio de um ou mais instrumentos
10. Formação inferior ao 1º grau, sem domínio de instrumento musical
11. Outro tipo de formação (especifique-a e coloque-a, em número, na grade correspondente)

7. Relação Nominal do Repertório Vocal (canções, hinos e outros) Trabalhado nos Anos 1974/75 em Séries do 1º Grau (1ª à 8ª Série), especificando:

Nº do Prof. de Ed. Musical 1,2,3 ou 4	Nome da Composição Musical	Autor(es) da Letra	Autor(es) da Música	Série(s) onde foi aplicado	Ano(s) 74 ou 75

ANEXO II

CONVÊNIO INEP/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SUPERVISÃO TÉCNICA
UNIDADE DE PESQUISA, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS
EQUIPE DE AVALIAÇÃO

Laboratório de Metodologia e Currículo da
Faculdade de Educação da UFRGS

Instruções Gerais para Aplicação do Instrumento Único

Porto Alegre
Maio - Junho
1976

INSTRUÇÕES GERAIS

1. DATA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO 28
de junho de 1976.
2. APLICADORES
Serão aplicadores deste Instrumento e responsáveis diretos pela execução do trabalho, a nível de DE, elementos do GF/AA, subgrupo de avaliação.
3. LOCAIS
Deverá ser providenciado *local único* para a aplicação do instrumento.
4. INFORMANTES
Serão informantes todos os professores de Educação Musical das escolas estaduais de 1º grau, selecionadas aleatoriamente e que se encontrem situadas no centro, bairro ou arredores da cidade onde esteja localizada a delegacia de ensino a qual pertencem.
5. CONVOCAÇÃO DOS INFORMANTES
A delegacia de educação deverá *convocar*, por escrito, todos os professores de Educação Musical pertencentes à *escola de 1º grau*, selecionada aleatoriamente, constantes do Quadro I, devendo constar nesta convocação: nome do convocado, trabalho do qual participará, data, horário e local onde o mesmo será desenvolvido, e uma solicitação para que traga uma relação do repertório vocal - canções, hinos e outras - trabalhado nos anos de 1974 e 1975, se possível com indicação do autor da letra e da música e série em que foi aplicado.
As convocações deverão ser *entregues* aos participantes *no mínimo 4 dias antes da aplicação* do instrumento, *devendo ficar confirmada* a presença do professor no dia e hora marcados. Isso é importante para que seja mantido o número de participantes, previsto por escola.
As convocações deverão ser assinadas pelo Sr. (a) Delegado (a) carimbadas com o carimbo da DE.
6. AGRUPAMENTO DOS PARTICIPANTES
Os informantes pertencentes a uma mesma escola utilizarão o mesmo instrumento para dar suas respostas. Para tanto, cada professor deverá atribuir-se um dos números 1, 2, 3 ou 4 - e preencher a grade correspondente ao número escolhido a partir do item 5.
7. RECEBIMENTO DOS INSTRUMENTOS PELA DE
Os envelopes contendo os Instrumentos serão enviados pelo malote de 17/6/76. Os referidos envelopes deverão ser abertos pelos elementos diretamente envolvidos no trabalho, para que seja conferido o número de instrumentos recebidos e verificado se todos estão em perfeitas condições de uso.
8. APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS
8.1. Os aplicadores deverão estar nos locais de aplicação do instrumento 30 minutos antes da hora marcada para início dos trabalhos.

- 8.2. Receber os professores na medida que os mesmos cheguem aos locais.
- 8.3. Na hora prevista, iniciar os trabalhos, distribuindo aos presentes o Instrumento oportunizando um clima favorável ao desenvolvimento do trabalho.
- 8.4. Ler em voz alta a apresentação e instruções contidas nas páginas iniciais do Instrumento, pedindo que a leitura seja acompanhada por todos.
- 8.5. Dar início ao trabalho, abstendo-se de interferir no mesmo. Participar, apenas, para esclarecer quanto à mecânica de preenchimento do Instrumento, *por solicitação do respondente*.
- 8.6. Receber, dos participantes, o material utilizado (Instrumento), verificando se os itens foram devidamente preenchidos. *O preenchimento destes itens é de grande importância para o tratamento estatístico que será feito, posteriormente a esse trabalho.*
- 8.7. Enviar para a SEC em 1º/7/76, sala 705 - 7º andar, com ofício dirigido ao Sr. Supervisor Técnico, os materiais utilizados, devidamente empacotados e etiquetados.

Coloque sempre, nas etiquetas, o número da delegacia e o nome do município onde a mesma se acha localizada, bem como o conteúdo dos envelopes.

DEVERÃO SER DEVOLVIDOS:

- Instrumentos utilizados e sobra
- Folha anexa com notificação de ocorrências (substituição de escola, rasura de instrumento, não-comparecimento do professor, etc).

ANEXO III - DELEGACIA DE

EDUCAÇÃO -

Data: _____

NOME DA ESCOLA: _____

Sr. Diretor:

Pelo presente, convocamos todos os professores de Educação Musical desta Escola, para participarem de uma pesquisa que está sendo realizada pelo Laboratório de Metodologia e Currículo da Faculdade de Educação (UFRGS), a qual se propõe fazer um levantamento do repertório vocal desenvolvido nas escolas de 1º grau, nos anos de 1974/75, e, após analisá-lo, elaborar e testar um modelo de ensino técnico-vocal que venha auxiliar o professor de música no seu trabalho diário.

Para tanto deverá o(os) professor(es) comparecer a esta Delegacia no dia, local e hora abaixo discriminados, tendo o cuidado de trazer uma relação do repertório vocal (canções, hinos e outros) trabalhados nos anos de 1974 e/ou 1975, se possível com a indicação do autor da letra e da música, bem como a série em que foi aplicado.

Nome do(s) Professor(es) de Educação Musical de 1º grau convocado(s):

Data para preenchimento do Instrumento:

Local: ' _____

Hora: _____

Atenciosamente

Delegado (a) de Educação



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)