

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 2 / Organizadoras Lilian de Souza, Fernanda Tonelli. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0255-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.558221705>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Arte. I. Souza, Lilian de (Organizadora). II. Tonelli, Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Esta obra concentra discussões atuais e pertinentes no campo dos estudos da Linguística, Letras e Artes. Tendo como fio condutor o olhar sobre as linguagens e suas repercussões na esfera social, temos neste volume 18 capítulos escritos por autoras e autores de diversas partes do Brasil.

Ao longo de suas páginas, este *e-book* nos convida a esmiuçar as nuances das linguagens em suas mais diversas facetas. Temos relatos de experiências de práticas de ensino de português como língua materna e estrangeira, de outros idiomas e conteúdos relacionados à literatura, à inclusão, à poesia indígena, à negritude, ao canto, à linguagem publicitária e a toponímia das cidades paraenses, entre outros enfoques. Essas análises e práticas de uso das linguagens, bem como de seu ensino, se dão em contexto pandêmico e para além dele, enriquecendo o mosaico desta obra.

Quanto aos conteúdos do campo da Linguística, temos estudos sob diferentes perspectivas, como a Análise do Discurso, o Letramento, a Semântica textual, o Interacionismo, a gramática normativa, o enfoque na interação verbal e na pronúncia, as inteligências múltiplas, a variação linguística e os aspectos transculturais.







A diversidade de temas e referenciais teóricos são prova de que os estudos na área de Linguística, da Letras e das Artes seguem em plena atividade, cabendo a nós, pesquisadoras e pesquisadores, ampliar sua divulgação e espaços de debate.

Nosso agradecimento, portanto, à Atena Editora, por propor a publicação desta obra e às/aos colegas que se dispuseram a contribuir com seus manuscritos fazendo assim, ressoar seus saberes e práticas.

Boa leitura!


Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
INTERAÇÕES ORAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE	
Douglas Altamiro Consolo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217051	
CAPÍTULO 2	13
PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA EM VICÊNCIA-PE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA	
Gilvania Paula da Silva Almeida	
Jobson Jorge da Silva	
Miriam Paulo da Silva Oliveira	
Maria do Carmo da Silva Souza	
Rosilene Pedro da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217052	
CAPÍTULO 3	21
ANÁLISE DISCURSIVA DA POESIA INDÍGENA KAMBEBA	
Ana Cláudia Dias Ribeiro	
Paola Efelli R. de Sousa Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217053	
CAPÍTULO 4	32
DO LEXEMA AO TEXTO: O ENSINO DO VOCABULÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Lêda Pires Corrêa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217054	
CAPÍTULO 5	42
O ENSINO DA PRONÚNCIA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO <i>SÍNTESES 1</i>	
Emanuel Bruno Rodrigues	
Marcela de Freitas Ribeiro Lopes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217055	
CAPÍTULO 6	58
VARIAÇÕES DA NORMA PADRÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS	
Paula Fernanda Eick Cardoso	
Bianca Schmitz Bergmann	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217056	
CAPÍTULO 7	69
DISCURSOS DA INFORMAÇÃO EM (RE)FORMULAÇÃO NA ATUALIDADE: O UNIVERSO MIDIÁTICO CONSTRUÍDO NA ERA DAS <i>FAKE NEWS</i> E DA PÓS-VERDADE	
Ana Márcia Ruas de Aquino	

Carla Roselma de Atahyde Moraes

Daniela Imaculada Pereira Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217057>

CAPÍTULO 8..... 81

AFRODESCENDÊNCIA E PRÁTICA TRANSCULTURAL DE ESCRITA CRIATIVA EM MESTRADO DA UNIFACVEST, EM 2016

José Endoença Martins


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217058>

CAPÍTULO 9..... 97

A SEMIÓTICA, AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DA LÍNGUA

Darcilia Marindir Pinto Simões

Maria Suzett Biembengut Santade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217059>

CAPÍTULO 10..... 113

O ENSINO DA GRAMÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Mariana Gurgel Pegorini

Cristina Yukie Myiaki

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170510>

CAPÍTULO 11..... 125

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS E ENSINO

Eduardo Almeida Flores

Raiani Sena Neves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170511>

CAPÍTULO 12..... 135

HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE OS NOMES DAS CIDADES BRASILEIRAS DO SUDESTE DO PARÁ

Elaine Ferreira Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170512>

CAPÍTULO 13..... 142

CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO COM NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS

Edson Domingos Fagundes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170513>





CAPÍTULO 14..... 155

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO

Patrícia Maria da Silva

Viviane Cristina de Alencar Tomé

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170514>

CAPÍTULO 15.....	167
CORAIS DE ESCOLA E CONTRA-HEGEMONIA: O PAPEL DO REGENTE/EDUCADOR FRENTE ÀS FORÇAS SOCIOCULTURAIS DOMINANTES	
Patrick Ribeiro do Val	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170515	
CAPÍTULO 16.....	185
O DIALOGISMO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE CONCEPÇÃO BAKHTINIANA	
Wyama e Silva Medeiros	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170516	
CAPÍTULO 17.....	195
CONHECIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO	
Luana Monteiro Rodrigues	
Suelene Silva Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170517	
CAPÍTULO 18.....	217
PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS	
Edna da Silva Torres	
Joas Moraes dos Santos	
Márcia Suany Dias Cavalcante	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170518	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	227
ÍNDICE REMISSIVO.....	228

CORAIS DE ESCOLA E CONTRA-HEGEMONIA: O PAPEL DO REGENTE/EDUCADOR FRENTE ÀS FORÇAS SOCIOCULTURAIS DOMINANTES

Data de aceite: 02/05/2022

Patrick Ribeiro do Val

<https://encurtador.com.br/dwR03>

RESUMO: Esta pesquisa pretendeu investigar o campo do canto coral com foco em corais de escolas regulares. Visou-se subsidiar, na literatura científica, as práticas do regente/educador que volte sua ação pedagógica à promoção da emancipação de seus coralistas das forças socioculturais hegemônicas degradantes da plenitude humana. Foi possível levantar diversos atributos que fazem do canto coletivo um vetor de significativas oportunidades para o exercício cognitivo de elementos afins com o conceito de contra-hegemonia de Santos (2000). O canto coral, enquanto processo de experimentação musical e social em um projeto coletivo comum, mostrou associar experiências de convivência e demandas de entrosamento sonoro que podem funcionar como metáforas entre si, o que leva a gerar esquemas cognitivos promotores de subjetividades com ferramenta emancipatório, ou seja, proporcionando aos participantes maior preparo para resistir à cooptação pelo sistema social dominante de valores e comportamentos, desde que se foque a ação pedagógica a este produto final. Em conformidade com a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM) de Elliott (1995), coros com este viés devem priorizar o efetivo fazer musical, a multiculturalidade e a multidimensionalidade, podendo contar com diversas práticas descritas por Fonterrada (2008)

no que se refere aos métodos ativos de educação musical listados por ela, que perfazem rica fonte de atividades afins com esta filosofia de trabalho, mas que devem ser utilizados de maneira crítica e contextualizada. Foi possível concluir que, a despeito de uma formação precária para o exercício de uma empreitada desta natureza ou da ausência de políticas públicas mais objetivas na área, é possível o condutor do grupo realizar um significativo trabalho, ao valer-se de bom senso e da possibilidade de acesso a conhecimentos complementares sobre este assunto por meio de procedimentos em rede.

PALAVRAS-CHAVE: Canto Coral. Contra-hegemonia. Educação Musical. Multiculturalismo. Procedimentos em Rede.

ABSTRACT: This research intended to investigate the field of choral singing with focus in the context of regular schools. It aimed to support in the scientific literature the practices of the regent/educator who return their pedagogical action to promote the emancipation of his choristers of degrading hegemonic sociocultural forces of human fullness. It was possible to raise several attributes that make the collective corner a vector of significant opportunities for the exercise of cognitive related elements with the concept of counter-hegemony of Santos (2000). The choir, as a process of social and musical experimentation in a common collective project, showed associated experiences of coexistence and demands of audible subspecialty that can operate as metaphors among themselves, which procure cognitive schemes that promote of subjectivities with emancipatory tools, i.e., leading up

participants to better resistance of the dominant social system of values and behaviors, whereas the pedagogical action is focused towards this goal. According to the new philosophy of Music Education (NFEM), by Elliott (1995), choirs with this bias should prioritize the effective music making, multiculturalism and the multidimensionality and can count on different such as the ones described by Fonterrada (2008), known as active learning methods. Such materials compound a rich source of activities related to this philosophy of work, yet they should be applied in an affluent critical and contextualized manner. It has been concluded that, despite a precarious training for the exercise of a contract of this nature or the absence of more objective public policies in the area, it is possible for the group leader a significant work when one betakes common sense and the possibility of access to complementary knowledge on this subject by using network procedures.

KEYWORDS: Choral singing. Counter-hegemony. Musical education. Multiculturalism. Network Procedures.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado debruça-se sobre o problema do valor do canto coral na escola. Outrora valorizado, o canto em grupo no ensino oficial hoje em dia vive em uma menor visibilidade nas políticas públicas (VAL, 2017). Ainda assim, a atividade mantém-se existindo em muitos lugares, encantando e marcando a formação de seus participantes, como fenômeno daquilo que se convencionou chamar contra-hegemonia (SANTOS, 2000) — a resistência emancipatória à dominação pelos valores impostos pelo sistema — no caso, ambientado em escola. Pretendeu-se compreender como um grupo de canto coletivo de instituição de ensino regular pode contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as demandas atuais da comunidade em que se insere e qual o papel do regente neste processo. Objetivou-se encontrar subsídios teóricos que embasem a atuação de um regente/educador de coro que pretenda estimular a autonomia, a liberdade e a responsabilidade social de seus orientados enfocando integrar o movimento de contra-hegemonia em relação às forças de dominação atuantes na sociedade. A trajetória pessoal, em coro, do autor deste artigo permitiu supor que o canto coletivo tende a oportunizar aos seus participantes uma bagagem vivencial de valores que predispõe ao exercício de um melhor convívio, baseado na valorização da importância mútua e no compartilhamento de potencialidades, a despeito da heterogeneidade destas — proposição esta averiguada neste estudo em uma pesquisa bibliográfica.

Pensar a possível relação do canto em grupo com o fomento da cidadania e do bem-estar da coletividade alinha-se com a necessidade de tornar a sociedade mais acolhedora e propícia a gerar mais oportunidades de vivenciar a plenitude humana, a todos, diferentemente da característica excludente, predatória e coisificadora que se manifesta no mundo capitalista (SANTOS, 2000). Supõe-se aqui que a soma de iniciativas pontuais como esta, no sentido de minimizar as forças degradantes das populações, poderão criar

melhores condições para a convivência em sociedade de modo mais dignificante, com promoção da qualidade de vida.

O percurso argumentativo para conhecer o fenômeno do canto coral quanto à sua contribuição para a contra-hegemonia passa por conhecer, em princípio, do que se trata a contra-hegemonia. Para isto apoiaremos tal abordagem em Santos (2000). Seguir-se-á uma avaliação da arte coral quanto à sua afinidade e potencialidade no âmbito da emancipação das forças de dominação. Delinear-se-á, posteriormente, o canto coral em ambiente escolar. Sabendo-se que as iniciativas de corais em estabelecimentos oficiais de ensino estão sob influência das políticas públicas de educação, abordar-se-á a história das ações governamentais na área da educação musical. As principais correntes metodológicas que se sucederam no Brasil apontando como ensinar música serão brevemente mencionadas. As tendências filosóficas que orientam as linhas gerais do que é valorizado na educação musical serão descritas sumariamente. Dada o fato de a manutenção da saúde vocal ser um cuidado prioritário e relacionado à formação do instrutor dos cantores, abordar-se-á também tal questão. Com este apanhado, pretende-se inferir qual colaboração pode ser dada hoje pela atividade de canto coletivo e seu profissional condutor em instituições de ensino, plasmando-se um norte para o regente/educador que pretenda otimizar suas práticas no sentido de propiciar uma bagagem experiencial emancipatória aos seus coralistas. Esta pesquisa pretende colaborar com estudos futuros que alinhem-se com os temas do canto coral e da contra-hegemonia.

O autor desta pesquisa teve sua primeira experiência como regente de coral ainda quando era aluno da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, no início dos anos noventa. Naquela ocasião o regente oficial do coral do qual fazia parte como cantor licenciou-se para estudos e o coral ficaria sem ninguém para conduzi-lo e com as atividades suspensas, não fosse a iniciativa deste pesquisador, que aqui escreve, ainda mero coralista idealista voluntário, desprovido de qualquer preparo que o capacitasse à condução musical do grupo. Ainda assim, por paixão à arte do canto coletivo, ousou conduzir o coro, com o apoio e compreensão dos demais participantes. A despeito da precariedade de sua condição para o exercício da regência ou qualquer atividade profissional em música, manteve o grupo ativo. Esta experiência foi tão significativa que marcou sua história, iniciada em 1987, como entusiasta do canto coral motivando-o a estudar música e profissionalizar-se na área. Em 1999 assumiu seu primeiro trabalho como regente de coro profissional. Nesta trajetória, surgiu o interesse por compreender as influências da experiência de participar de um coro nas subjetividades dos participantes, o que remete à pesquisa ora apresentada.

CONTRA-HEGEMONIA

O mercado cultural determina quais serão as obras e artistas que serão oferecidos ao consumo da população (DA SILVA, 2014). Esta situação restringe o acesso a

diversas manifestações musicais genuínas, que, embora próximas das pessoas em suas comunidades, podem passar obscurecidas pelo produto cultural de massa.

O ensino formal de música na sociedade ocidental, fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX, tradicionalmente desconsiderava as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes ao cânone ocidental, considerando o ensino da música clássica europeia como sinônimo de ensino de música, sendo essa a única legítima. Na melhor das hipóteses, a prática musical alheia àquela que o professor orientava era desconsiderada para fins didáticos, quando não reprimida. Eram os padrões europeus que constituíam a base para o repertório, o conteúdo e a metodologia a ser empregada em sala de aula, e a legitimidade para se falar de música se media pelo grau de familiaridade e adaptação a esses padrões. (DA SILVA, 2014, p. 95)

Posteriormente no século XX, ampliou-se o leque de músicas utilizadas no ensino musical, incorporando a música folclórica nacional, como com Kodály na Hungria, que influenciou diversos outros países, incluindo o Brasil com Villa-Lobos. Com Orff temos o advento da música escolar. A música nova ou contemporânea também influenciou este processo com as ideias de Koellreutter, Schafer, Paynter e outros. A música popular e a étnica também emergiram sob influência da etnomusicologia e do multiculturalismo.

Essa ampliação, no entanto, sabemos, não ocorreu sem que as instituições tradicionais de educação musical no Ocidente manifestassem resistências (que persistem até hoje), contrariando o que se mostrou uma inevitável tendência dos centros urbanos. Como afirma Seeger (1996, p. x, tradução minha), “a música na contemporaneidade já é multicultural; é a nossa educação musical que é predominantemente eurocêntrica”. (DA SILVA, 2014, p. 97)

Almeida (2012), afirma que “os ouvintes têm a ilusão da livre-escolha, quando na verdade estão enquadrados em nichos de consumidores antecipadamente pesquisados e separados pelos mecanismos da Indústria Cultural (p. 555).” Mesmo dentro dessa conjuntura hostil, há resistências às forças hegemônicas em diversas áreas que remontam à capacidade de resiliência humana. Segundo Carvalho (2008, p. 8), são exemplos de áreas dessa construção contra-hegemônica:

- democracia participativa;
- sistema de produção alternativos e economia solidária;
- multiculturalismo, direitos coletivos, pluralismo jurídico e cidadania cultural;
- alternativas aos direitos de propriedade intelectual e biodiversidade capitalistas;
- novo internacionalismo operário.

Santos (2000) acredita que outro mundo é possível e vem sendo moldado nas inúmeras lutas emancipatórias contra as diversas formas de dominação dispersas nos

rincões da terra. O autor assume que há um novo paradigma se descortinando, sobrevivendo nos campos menos colonizados pelo capitalismo, de certa forma, protegidos por terem sido marginalizados e excluídos do que é hegemonicamente valorizado. Esta capacidade de adaptação no campo social — que permite a autopreservação do indivíduo diante da adversidade — parece aproximar-se da noção de resiliência (FLACH, 1991) do âmbito psicológico. O autor afirma que o paradigma moderno se assenta em dois pilares principais: A) o princípio da regulação, composto pelo mercado, o estado e a comunidade e, de outro lado, B) o princípio da emancipação, formado por três formas de operar o pensamento: 1) a racionalidade estético-expressiva, ligada ao prazer, à noção de autoria e ao que Santos (2000) denomina artefactualidade discursiva, que diz respeito à legitimação do que é arte subordinada à contemplação de uma comunidade; 2) a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade performativa-utilitária, afins com a ciência moderna e a tecnologia e, por último, 3) a racionalidade moral-prática, da ética e do direito. Segundo Santos (2000), no que tange ao princípio da regulação, o pilar comunidade foi o menos colonizado pelo capitalismo; por outro lado, no que diz respeito ao princípio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva foi a que resistiu melhor à cooptação total do sistema.

Ebert (2008) afirma que Boaventura de Sousa Santos

propõe uma contra-hegemonia que se organiza no local, mas que se articula a nível global. [...] Trata-se de estimular o controle democrático, a redistribuição de riquezas, o estímulo ao multiculturalismo emancipatório. Enquanto o modelo hegemônico articula o local/global buscando uma maior homogeneidade e coerência; o modelo contra-hegemônico visa ser uma alternativa com diferentes respostas locais, buscando articulação global naquilo que há de interesse comum e lutando pela diversidade naquilo que constitui as particularidades locais. [...] Com a valorização destas experiências locais justamente está se incentivando a diversidade cultural das diferentes comunidades ignoradas pela democracia liberal. [...] Assim, é fundamental que se articule redes ou elos globais entre as diferentes comunidades que buscam resistir ao modelo de globalização hegemônica (p. 2-3).

POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS DA ARTE CORAL

Ao encontro desta busca por contra-hegemonia, o canto coral se mostra uma promissora alternativa de ação, como veremos a seguir. Uma pesquisa de Chevitarese (2012), propôs trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de debates sobre o texto do repertório do coro. A autora trabalhou seu grupo de cantores a partir dos princípios estabelecidos por Joffre Dumazedier e Paulo Freire. Em suas conclusões a autora constatou que a intervenção mostrou ser uma eficaz prática educativa, que contribuiu para que crianças em situação de risco social

adquirissem maior controle sobre si mesmas, melhor equilíbrio emocional; ampliassem seus conhecimentos, sua capacidade de concentração, sua auto-estima, seu senso de responsabilidade; desenvolvessem a habilidade

de expor suas idéias [sic] com maior clareza e de pensar criticamente (CHEVITARESE, 2012, p. 4).

Sua abordagem balizou-se no prazer, na liberdade de escolha, no diálogo franco e aberto preparando a pessoa para pensar criticamente. Com isto a autora possibilitou a crianças a percepção de que, enquanto seres históricos, podem intervir no próprio futuro e modificar a condição em que se encontram no momento. Nas palavras da autora: “O canto coral se estabelece desta forma, como um valioso instrumento de educação para liberdade e autonomia.” (CHEVITARESE, 2012, p. 4).

Dias (2012) esclarece que, atualmente,

a prática coral está sendo cada vez mais presente no cenário musical como uma atividade de grande relevância, não só por ter a voz humana como o instrumento de emissão sonora, portanto de fácil acesso, mas também por ser uma prática coletiva de baixo custo, o que parece ser propício, inclusive ao contexto escolar (p. 1).

Para Frohne (1991, p. 3), “o trabalho com música proporciona o tempo e o local para saborear, comer e digerir a sociedade humana, incluindo assimilação de normas satisfatórias e a rejeição das normas negativas”. Soares (2003, p. 59) sintetiza uma perspectiva socioeducativa do canto coral:

Numa atividade coral, a dinâmica coletiva é essencial por ser uma atividade que se desenvolve em grupo. O relacionamento dos participantes do coral tem implicação direta com resultados musicais. A atitude individual de cada participante se relaciona ao respeito a um conjunto de regras para que o “jogo” funcione. São regras que devem ser entendidas, observadas e cumpridas como premissa básica para que a atividade aconteça.

Em vários momentos essa atividade materializa o princípio da união das pessoas em torno de projetos comuns, como enunciado por Guattari (1960) e Delors (2001). Schafer considera que “o canto coral é o mais perfeito exemplo de comunismo, jamais conquistado pelo homem”, (Schafer, 1991: 279) exatamente pela capacidade inerente a uma atividade musical que se desenvolve em conjunto. Também Koellreutter reforça o “inestimável valor educacional e socializante” (Koellreutter, 1997g: 109) de tal atividade, que leva a um envolvimento de vários indivíduos em função de um projeto em comum, só possível a partir do desenvolvimento do ser-em-grupo.

Amato (2012, p. 97) diz que no canto coral é possível realizar um relevante trabalho de informação com os coralistas, no qual é possível romper com o processo de interiorização da exclusão e reverter procedimentos enraizados.

Todos estes argumentos propiciam suspeitar que os próprios desafios decorrentes da participação em um coral funcionam como esquemas cognitivos que modelam ações e comportamentos posteriores. Tais experiências funcionam como metáforas da vida passíveis de reflexões, num movimento construtivo de realizações musicais bem-sucedidas, onde a meta cotidiana é a superação. Nesta trama dialógica entre a música que se constrói somando as vozes e a reflexão sobre o aprimoramento do convívio, um tipo de

sociabilidade saudável se desenvolve.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Segundo Fonterrada (2008), os primórdios da educação musical no Brasil remontam à catequização dos índios pelos jesuítas, passando pelas modificações quando da vinda de D. João VI, seguidas de um longo período inerte marcado apenas pela criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841, por Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional). O Conservatório, após várias mudanças, é hoje a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Somente em 1854 o ensino de música foi regulamentado. Disso decorreu o primeiro concurso público para a contratação de professores de música, no mesmo ano.

Criou-se o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906. Neste período já era a primeira república (da proclamação em 1889 à revolução de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o poder). Durante esta época, cada estado tinha diferentes direcionamentos sobre o ensino de música. Sucederam-se duas tendências, uma de entusiasmo pela educação, seguida de outra, de otimismo pela educação.

A primeira, de entusiasmo, foi marcada pela alteração de alguns aspectos do processo educativo e por um esforço de difundir a escola existente. Muitas das expectativas deste período não se concretizaram, o que levou a constantes discussões no Congresso Nacional e fora dele. Conferências e congressos de profissionais de educação se multiplicaram e frequentes reformas na educação se deram por todo país. Foram criadas as primeiras universidades oficiais do país: a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927). A reorganização da escola secundária e superior se deu em 1925 e a reformulação da escola profissional em 1926. Todos estes fatos se somaram a reformas na escola primária e normal em diversos estados, configurando uma nova organização educacional no país, influenciando todo o currículo escolar (FONTEERRADA, 2008).

A segunda tendência, de otimismo pela educação, trouxe um novo modelo educacional baseado nas ideias da Escola Nova, expressas em um manifesto datado de 1932, em que era defendida a universalização da escola pública, laica e gratuita. Houve um ciclo de reformas estaduais, nos anos vinte, com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco de Campos promovendo reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova, o que contribuiu para a penetração do escolanovismo em todo Brasil (FONTEERRADA, 2008).

No âmbito da educação musical, a partir da década de 1920, diversas transformações ocorreram nos modelos e nas legislações sobre o ensino de música. Em 1923, as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método de musicalização “tonic-solfa”. Em 1928, uma lei federal criou os jardins de infância com musicalização oferecida por professores especializados. O governo de Getúlio Vargas durou 15 anos compreendidos em três fazes:

o governo provisório após a Revolução de 30, o governo provisório com nova constituição e o ditatorial ou estado novo com o golpe de 64. Durante a terceira fase (1937-1945), houve a chamada Reforma Capanema, que trouxe as Leis Orgânicas do Ensino, nelas, o canto orfeônico era previsto no currículo (FONTERRADA, 2008). Em conformidade com esta demanda, Villa-Lobos criou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) para orientar, planejar e desenvolver o estudo da música nas escolas brasileiras. O Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO) foi criado em 1942 para formar professores capacitados a ministrar a disciplina. Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) é instituída pelo Conselho Federal de Educação, substituindo o canto orfeônico pela educação musical (Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62). Em 1968 houve a reforma do ensino superior (Lei 5540/ 68) e os cursos superiores em música passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação Artística (Parecer nº 1284/73) com habilitação em música (paralelamente, havia também habilitações em artes plásticas, artes cênicas e desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição). Isto se coaduna com a instituição da disciplina Educação Artística polivalente (Lei 5692/ 71), em 1971, quando se tornou obrigatório abordar as áreas de música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, no 1º e 2º graus. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96) manteve o ensino da disciplina Educação Artística e a ambiguidade vinda do uso do termo arte, que, a despeito de se referir a uma multiplicidade de possibilidade, não foi devidamente definido com maior precisão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação em 1998, foram criados de acordo com a LDB de 1996, com propostas pedagógicas que mantêm a indefinição de como se deve trabalhar a música na escola e não esclarecem se o professor de arte deve ter formação geral em várias linguagens artísticas ou se deve ser especializado em um só tipo (teatro, dança, música ou artes visuais). Em 2008, a música é volta às escolas brasileiras como conteúdo obrigatório das aulas, mas a disciplina como uma das matérias do curso, isso não (Lei 11.769/08). Na prática, qualquer professor licenciado estaria em condições de trabalhar música nas escolas, sem a necessidade de formação superior específica. Essa é última determinação legal de abrangência e relevância nacional publicada, até o momento, e segue vigendo.

A REALIDADE DO EDUCADOR MUSICAL DOS TEMPOS ATUAIS

Sobre os dias atuais, Amato (2006) denuncia a desorientação no ensino de música. Para a pesquisadora, há uma distância entre a formação escolar e o desenvolvimento tecnocientífico de então. Soma-se a isto um questionamento sobre o sentido de música na atualidade, com tantos novos significados musicais, valores estéticos e correntes teóricas vigendo simultaneamente. A tantas possibilidades de manifestações da musicalidade que o professor — ou o regente/educador — sem ter uma direção apontada pela política pública

educacional, segue a esmo, por si próprio, fazendo o que é possível. À somatória destes fatores, a autora chama defasagem cultural.

Além disso, segundo a autora, no passado, a formação pedagógica do educador musical enfatizava-se, basicamente, a busca do equilíbrio entre a formação em música e a formação pedagógica. Já hoje em dia, demanda-se, também, um conhecimento do contexto onde se dará a ação pedagógica, ou seja, o professor precisa direcionar suas ações em conformidade com as especificidades do cotidiano da escola em que atua. As distintas realidades sociais de cada escola se mostram um grande desafio para a formação docente.

Contrariamente a estas demandas atuais, a realidade que se apresenta é a da desqualificação docente exposta pela estudiosa. A educação formal em artes é oferecida, muitas vezes, por “profissionais” sem a devida formação musical, pela falta de pessoal qualificado disponível. Outras vezes, esta mesma educação básica se vale professores formados em educação artística, mas com poucos educadores habilitados em música, inviabilizando um trabalho sério na área. Para Amato (2006), esta situação não deveria ser tolerada, mas é um fato concreto em nosso sistema educacional hoje.

Ao que parece, pelo que se viu até aqui, as políticas nacionais de educação não têm dado a atenção devida ao ensino musical, ao menos nos contextos analisados pelos autores supracitados. É preciso que se reveja a formação de nossos professores de música para que se adeque as demandas da atualidade ao conhecimento trabalhado nas faculdades que os formam, preparando-os musicalmente, pedagogicamente e munindo-os de conhecimento para o atendimento das demandas locais de onde ele vier a se inserir em suas atividades profissionais com música. A solução desta questão é assunto de alta relevância, visto que, tratá-lo sem a devida atenção, pode levar, efetivamente, a obstaculizar o conhecimento musical a que toda criança deve ter acesso para tornar-se um cidadão no exercício das expressões musicais de sua gente, conforme assegura a constituição do país (BRASIL 1988), mesmo porque, constituir-se um ser humano pleno precisa ser direito garantido (SANTOS, 2000). Diz a Carta Magna do Brasil: “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (BRASIL 1988)”.

Por outro lado, Fonterrada (2008) afirma que “a música é de todos e, portanto, de ninguém” (p. 277). A autora refere-se, com estas palavras, à questão da interdisciplinaridade propiciada pela música que, segundo a pesquisadora, deveria ter a participação de professores de outras disciplinas. Além disso, em seu livro ela mostra dados do Censo da Educação Infantil realizado em 2000 pelo INEP/MEC que, na rede pública, 59% dos professores de pré-escola não tem diploma de graduação e 68% estão na mesma situação na rede privada. Sendo um fato inalienável, em curto prazo, esta conjuntura de precariedade da formação do professor que apresentará a música, em ambiente escolar, ao aluno, então, o que fazer?

A mesma autora aponta uma alternativa: abandonar os procedimentos sequenciais de ensino. Para ela, esta é a mudança de paradigma que se apresenta, por mais que se relute em aceitar. Já não é mais possível adotar certas condutas costumeiras como resposta à atual demanda do contexto que vivemos. A única certeza é que a arte teima em fazer-se presente a despeito das portas que lhe são fechadas na escola; há que se lidar com isto. Sendo assim, os procedimentos em rede, que ainda não foram intencionalmente buscados, precisam sê-lo, sem negar os procedimentos em linha. É como a metáfora de pescar com linha e com rede de Heidegger mencionada pela autora, que parece ter originado, a ideia de tramas e fios da estudiosa. Fonterrada esclarece que as artes, de modo geral, operam em rede há bastante tempo, mas a educação, com sua cautela peculiar, vem mantendo a transmissão linear de conhecimento e a educação musical acompanha este modelo.

A música faz parte do cotidiano das pessoas (MERRIAM, 1964 apud ÁLVARES, 2016), mas a força da indústria cultural, movendo ao mero consumo, impele à ideia de que somente os profissionais da área podem fazer arte. Além disso, há a equivocada noção de dom ou talento como atributo segregador dos aptos e dos inaptos à expressão artística. A escritora aponta que em sociedades tribais todos participam das manifestações artísticas cotidianas sem reservas e é assim que precisamos voltar a ser — livres para vivenciar a arte.

A referida professora busca resgatar o fazer artístico como forma de conhecimento não para especialistas, mas para todo e qualquer cidadão. Ao constatar que não há profissionais de educação musical em número suficiente, que já há pessoal não qualificado trabalhando música na escola e que a música persevera no espaço escolar a despeito dos desfavores das políticas públicas e do desprestígio da ideia de arte para todos na sociedade de consumo, por tudo isto, a autora afirma: “É hora, pois, de preparar o leigo para exercer a função de “animador musical” dentro da escola.” (FONTEERRADA, 2008, p. 348). Sendo isto generalizado para todo aquele que trabalha com música em instituição de ensino, então isto se aplica ao regente de coral.

Embora Amato (2006) e Fonterrada (2008) foquem objetivos diferentes em suas proposições sobre as necessidades atuais da educação musical, ambas não se contradizem, visto que, abordam demandas complementares do ensino de música no Brasil. Amato orienta sua argumentação para justificar a necessidade de uma melhor qualificação do profissional de educação musical, enquanto Fonterrada (2008) dedica-se a defender, também, a possibilidade de propiciar uma experiência significativa de música na escola, mesmo sem um professor com formação na área. É interessante observar a capacidade que a música tem de se esgueirar sempre encontrando um caminho para perseverar e perpetuar-se. Esta capacidade de flexibilidade da música diante das adversidades me permite relacionar a qualidade de ser inextinguível, indomável e inerente ao humano com aquilo que Flach (1991) denominou resiliência, a arte de ser flexível para sobreviver da melhor maneira possível. Ou seja, resilientemente, a música persevera sempre, enquanto

inerente ao ser humano, se mantendo parte de sua completude, a despeito das forças que tentam subjugar as pessoas e coisificá-las, suprimindo sua plenitude.

Este embate de ideias aparentemente contraditórias parece afim com a ideia de Santos (2000), que percebeu a emergência do que ele chama novo paradigma pós-moderno, em que fica prevista a coexistência do novo com o velho modo, ou, no caso, a demanda por formação e valorização do profissional de educação musical, ao mesmo tempo que se admite a preparação do leigo para trabalhar a música na escola. Fonterrada (2008) e Santos (2000) seguem na mesma direção ao dar importância à necessidade de flexibilizar para a adaptação às circunstâncias da atualidade, o que move à autorrenovação, à autotranscendência e à autoregeneração. A autora diz: “Vive-se, na atualidade, perto do caos, e espera-se que este preceda a nova ordem” (p. 345). Para ela, ao aceitar e aprender a conviver com a arte permitiremos que ela cumpra sua função de formar o indivíduo e a sociedade, restabelecendo valores éticos e estéticos esquecidos ou esvanecidos. Se por um lado o valor ético foi fortemente colonizado, o estético, ligado à arte e, portanto, à música, não o foi pelo capitalismo e positivismo hegemônicos hoje, constituindo-se, dessa forma, um ponto chave para o estabelecimento da nova ordem pós-moderna como observado por Santos (2000). Fonterrada (2008) compara a arte à fênix que renasce em meio às mazelas atuais como a indiferença, o desequilíbrio ambiental, a superficialidade, o desgaste de valores e o contrassenso do excesso de comunicação em meio à crise de entendimento. A autora vê a arte como o “ponto de mutação” — um termo de Capra (2002) — ou seja, como algo que leva à transcendência do ser humano.

A pesquisadora aponta os procedimentos em rede como a tendência que vem se desvelando e consolidando. Tais procedimentos são aqueles cujo “modo de apreensão [...] não se dá de maneira linear. A informação chega ao indivíduo de modo desordenado e sua compreensão vai, aos poucos, se firmando” (p. 307). Em sua pesquisa, a autora partiu da hipótese que a aprendizagem em rede, distante das tradicionais abordagens pedagógicas lineares, mesmo sofrendo de falta de continuidade e sendo de difícil ordenação, acompanhamento e avaliação, ainda assim beneficiaria os alunos.

A escola tradicionalmente se empenhou em usar uma metodologia que permita conectar os diferentes temas do currículo, ou seja, os procedimentos em linha, mas, para Fonterrada, há grande possibilidade que situações que exijam os procedimentos em rede sejam cada vez mais frequentes na atualidade, demandando soluções atípicas ou intuitivas. Usar essa rede de fontes de conhecimento, inclusive de conhecimento musical, é o tipo de forma de comunicação de informação em voga que vem ganhando espaço e se firmando, por isso, precisa ser conhecida e reconhecida na área da educação e, mais especificamente, da educação musical. Por ser difuso, o aprendizado em rede admite a educação formal a informal e não formal, assim sendo, acolhe fontes de conhecimento de fora do meio acadêmico, mesmo que vinda de pessoas não formadas em cursos de licenciatura em música.

As ações oficiais quanto à educação musical ultimamente não valorizam diretamente o canto coletivo, mas, ao negligenciá-lo, abrem espaço para iniciativas nesta modalidade artística. Na vigência de condições precárias de políticas públicas que valorizem a arte coral e a formação do professor capacitado na área, não se deve esperar que tudo melhore para que a prática do canto em grupo tenha seu lugar na escola. A despeito de uma formação inconsistente em regência coral, cabe ao regente/educador, seja ele licenciado em música ou não, estimular experiências de canto coletivo que sejam significativas para os alunos.

Como será exposto logo à frente, os métodos ativos oferecem um manancial de possibilidades de ação que legam ao aluno corista a oportunidade de experimentar a criação de improvisos musicais, registrá-los de formas alternativas e, assim, manipular o material musical e a vocalidade direta e democraticamente. Este exercício deve acontecer valorizando, primeiramente, a cultura em que a comunidade escolar se insere e os saberes acessíveis aos alunos de toda forma, mesmo que os conhecimentos não sejam oriundos da educação formal. Todo conhecimento que oportunize o fazer musical, independente da origem ser valorizada ou não pela tradição escolar, é bem-vindo, conforme afiança Fonterrada (2008). Seguindo este raciocínio, é possível admitir a interdisciplinaridade e os conhecimentos em rede, ao ofertar canto em grupo na escola. Embora seja importante corrigir a precariedade deste contexto, não é preciso, nem desejável, esperar a formulação de políticas públicas oficiais ou a disponibilidade de um especialista para isto. Faz-se aconselhável apenas o regente/educador munir-se de informação como for possível e de bom senso para guardar a saúde vocal própria e de seus coralistas.

SAÚDE VOCAL

Segundo Amato e Carlini (2008), 72% dos educadores musicais de uma pesquisa realizada com docentes atuantes na educação infantil e no ensino fundamental não sabem quase nada sobre o termo fisiologia da voz, leram pouca coisa relacionada a este assunto e quase nunca assistiram nenhuma palestra a respeito. Este índice é, curiosamente, menor entre os demais professores: 64%.

Dias (2010) indica que se faça com o grupo: vocalizes, aquecimento corporal, trabalho respiratório e brincadeiras musicais além do repertório em si. Estes procedimentos são oportunidades para desenvolver a técnica vocal dos cantores, a musicalidade do grupo e, ao mesmo tempo, realizar profilaxia de problemas vocais.

CORRENTES METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Fonterrada (2008) faz um histórico da educação musical, em especial, detalha os chamados métodos ativos, aqueles caracterizados pela experiência direta do aluno, a partir da vivência de diversos elementos musicais. Nessa perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos esses que

oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Vide na Figura 1, a seguir, um apanhado, bastante sumário e simplificado, das informações que a autora traz a este respeito.

Precede os métodos ativos	Rousseau	Primeiro pensador a apresentar um esquema pedagógico para a educação musical.
Precusores dos métodos ativos	Pestalozzi	Contrário ao costume bárbaro de punição comuns em sua época e voltado à educação pelos sentidos.
	Herbart	Focado em rotinas de atividade.
	Froebel	Pai dos jardins de infância.
Primeira geração dos métodos ativos	Dalcroze	Relaciona a música ao movimento corporal com ritmo, solfejo e improvisação.
	Willems	Investe na escuta como a base da Musicalidade e no estudo da audição.
	Kodály	Prática vocal em grupo e treinamento auditivo e o solfejo como base de suas práticas.
	Orff	Instrumentos específicos e combinando música e dança em improvisações e criações musicais.
	Suzuki	Propõe um paralelo entre aprender uma língua e aprender um instrumento musical por imitação em realizações musicais em grupo incentivando a participação da família.
Influenciadores: da segunda geração dos métodos ativos	Schaeffer	Criador da música concreta, o primeiro a utilizar fitas magnéticas.
	Eimert	Iniciadores da música eletrônica.
	Stockhausen	
	Cage	Pioneiro da música aleatória e da música eletroacústica. Foi influenciado pela filosofia indiana e pelo zen budismo.
Segunda geração dos métodos ativos	Self	Valoriza a escuta ativa, a improvisação, a produção sonora, o uso de notação simplificada, o instrumental Orff, além de instrumentos artesanais e feitos pelos alunos.
	Paynter	Aulas de música se tornam oficina de experimentação com composição, execução e, assim como Self, valorizando a escuta ativa, como também os procedimentos em rede próprios da contemporaneidade, enfatizando a capacidade criadora do aluno e o conhecimento do material sonoro, como também negando-se a cristalizar métodos.
	Porena	Ludicidade dos jogos musicais com regras propiciando diversas vivências e experimentações com música.
	Schafer	Conceito de Paisagem Sonora e sua educação sonora no âmbito da Ecologia Acústica.
Psicologia experimental e musical, com notória tendência behaviorista	Seashore	Utópicos testes psicológicos para medir o "talento musical" a partir de parâmetros sonoros, ritmos e melodias simples, valendo-se de um som senoidal
	Bentley	Diferencia-se de Seashore apenas pelo uso do som de órgão de tubos no registro de flauta, por acha-los mais naturais.
	Gordon	Testes para detectar musicalidade, mas sem uso do jargão musical, por crer que esta característica é independente do conhecimento musical do avaliado.

Figura 1 – Histórico dos Métodos Ativos, baseado em Fonterrada (2008).

TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: O QUE É VALORIZADO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Enquanto ciência do conhecimento, a filosofia da educação musical intenta determinar a natureza da música para estabelecer quando, porque e como ensiná-la. Mostrando um panorama desta área, Fonterrada (2008) menciona Reimer, Swanwick e Elliot, conforme a Figura 2 – a saber, em um extrato bastante sintético do que a autora traz no desenvolvimento de seus escritos.

Tendências filosóficas educação musical no Brasil	Bennett Reimer	Educação musical pelo ângulo da expressão enquanto sentimentos.
	Keith Swanwick	Educação musical pelo ângulo da intuição e lógica, sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, baseada em Piaget (1896-1980) e seu Modelo C(L)A(S)P, que abrange Composição, Literatura (“Literary Studies”, ou seja, Estudos Literários), Apreciação, Técnica (Skills, ou seja, Habilidades) e Performance.
	David Elliot	Música e a educação musical pelo ângulo social, cultural, político e econômico, investindo na performance como ponto central da educação musical e em uma compreensão das obras musicais em diversos níveis da interpretação, entre eles o “design” musical, tradições e padrões, expressões musicais de emoção, representações musicais e informação cultural-ideológica.

Figura 2 – Tendências Filosóficas Educação Musical do Brasil, baseado em Fonterrada (2008).

A seguir, delinearei alguns pontos de duas abordagens filosóficas da educação musical, conforme classificação, agora, de Lazzarin (2006 e 2008). São elas: a Filosofia da Educação Musical (FEM) de Reimer e a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM) de Elliott.

A FEM defende a educação da sensibilidade estética, baseada na apreciação e na audição com enfoque na forma. Esta corrente dedica-se a controlar o fluxo cognitivo-emocional, tomado por naturalmente confuso, passageiro e passível de controle em ações educacionais. Eles acreditam que a música é análoga à linguagem verbal com a diferença que a segunda diz respeito à vida cognitiva e representa o que se apreende da realidade, enquanto a primeira não tem a capacidade de representar, mas sim de apresentar o que ele chama de *insight*, uma espécie de iluminação intelectual, da vida no âmbito do afeto, por valer-se de tensões e relaxamentos análogos aos sentimentos. A educação musical, assim, orienta-se a converter-se em vivências pontuais orientadas à apreensão da verdade científica controlável, previsível, valorizadora da produção artística erudita hegemônica e desvinculada do contexto sócio-histórico, acontecendo de modo individual, privado.

A corrente seguinte, a NFEM, critica a FEM com dois argumentos principais. O primeiro, se é impossível determinar a forma de sentimentos, então é, também, impossível

demonstrar a isomorfia entre eles e estruturas musicais, o que desmonta a analogia estrutural entre estresse e alívio no âmbito musical e no âmbito dos sentimentos. O segundo argumento é: qualquer repertório tomado como mais adequado para a educação estética é, na verdade, uma arbitrariedade, dado que é determinado culturalmente. Segundo Lazzarin (2008), algumas das práticas que subvertem e desmontam a noção de educação da sensibilidade estética são:

performances, intervenções e instalações sonoras interativas, paisagens musicais, cada uma delas utilizando diferentes suportes que manipulam, além de timbres e sonoridades, imagens e materiais: eletrônicos, vídeo-fonográficos, digitais, corporais, através da hibridização de diferentes linguagens, desafiando a classificação das belas artes (o conjunto canônico de escultura, arquitetura, música, poesia, teatro e dança). As novas tecnologias para a arte contemporânea tornam-se mais um meio à disposição, que se somam às técnicas e aos suportes tradicionais, alterar a percepção, ajudar a pensar através de um enigma, ao invés de fornecer uma visão pronta do mundo (LAZZARIN, 2008, p.414).

A NFEM propõe a educação musical multicultural, multidimensional e com foco na experiência. O multiculturalismo desta linha pretende opor-se à hegemonia da tradição musical europeia, que lega os cânones da educação musical, ao passo que despreza outras práticas que dela se diferenciam, tomando-as por primitivas (LAZZARIN, 2006). “A NFEM sustenta que a verdadeira educação musical humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada (LAZZARIN, 2006, p. 14).”

Segundo esta corrente de pensamento, há que se levar em consideração o modo como diferentes culturas entendem sua própria arte e a forma que ela é contextualizada na dada sociedade. Na arte, os significados a serem atribuídos são aprendidos da mesma forma que no processo de letramento, ou seja, por modelos semiológicos de comunicação da mensagem artística, embora a semântica em artes seja mais indeterminada que no âmbito da escrita. Desta forma, a educação no universo artístico tenta ser cognitivista, ao buscar inserir o aluno nos códigos das linguagens artísticas. Para desfrutar da arte é preciso refinar os “esquemas perceptivos” (LAZZARIN, 2006).

A multidimensionalidade do ensino de música refere-se à abrangência de composição, execução/interpretação, improvisação, arranjo e regência na ação educativa. Com tipos de grafia diferentes, a NFEM conceitua as seguintes três dimensões da experiência musical: **MÚSICA** como a prática humana, **Música** como as manifestações contextuais de MÚSICA e **música** como as obras de arte.

Quanto ao enfoque experiencial, com ele valorizam a noção de processo, em oposição ao sentido de acontecimento descontínuo da educação musical observada na corrente precedente. Nesta vertente a educação musical valoriza o autodesenvolvimento, o autoconhecimento e o deleite.

Entendendo ser a NFEM a orientação filosófica dos tempos atuais, um regente que

se pautar por ela precisará abrir-se à multiculturalidade em oposição à tradição musical europeia hegemônica. Deste modo, será necessário criar alternativas para possibilitar ir além da tradicional mera execução do repertório por ele selecionado, mas também oferecer alternativas que permitam o exercício da composição, da improvisação, do arranjo e da regência aos seus coralistas; ou seja, a experiência multidimensional da educação musical. Ainda seguindo esta vertente, será necessário ater-se à efetiva experiência do fazer musical desfrutado com prazer na busca por autodesenvolvimento e o autoconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM REGENTE/EDUCADOR PARA A CONTRA-HEGEMONIA

Nesta pesquisa buscou-se compreender a potencialidade da atividade de canto coral em escola como instrumento de ação contra-hegemônica. Conforme a argumentado até aqui, é possível verificar evidências de que, de fato, a arte de cantar em grupo pode contribuir na escola para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as demandas atuais de cada comunidade.

Apurou-se que o canto coletivo tem atributos, expressos na literatura científica, afins com a possibilidade de viabilizar aos coralistas uma bagagem vivencial de valores, que preparam os indivíduos para o convívio com a pluralidade social e para somar potencialidades heterogêneas na construção de um projeto comum. O canto coral tende a ser um laboratório para o desenvolvimento de uma base cognitiva e comportamental para um convívio mais equânime e liberto das forças de dominação social, o que o faz importante no processo de escolarização.

Esta pesquisa levantou que um regente de coral em escola deve priorizar o efetivo fazer musical em todas as suas atividades, muito mais que qualquer análise ou teoria. Além disso, deve nortear-se pelos princípios da multiculturalidade, que assimila os saberes locais, mesmo desprestigiados pela cultura hegemônica, e, por fim, pela multidimensionalidade, que abarca equilibradamente interpretação, composição, improvisação, arranjo e regência, buscando autodesenvolvimento e o autoconhecimento para os participantes.

Observou-se também que os métodos ativos se mostram importantes fontes de sugestões pedagógicas para as atividades do regente/educador, mas nunca de forma engessada ou descontextualizada. Qualquer assimilação dos ditames dos métodos, no todo ou em parte, necessita ser direcionada à solução de demandas genuínas do grupo e não o contrário. É um grave equívoco adequar o grupo às demandas do método acriticamente.

A apreensão de conhecimentos em rede mostrou-se ferramenta indispensável em um coral de escola hoje. Tal procedimento deve ser fomentado entre os coralistas também, além de usada pelo próprio regente/educador para sanar as lacunas em sua própria formação.

Exemplo disto é o patente despreparo dos educadores musicais quanto a noções

de saúde vocal. É salutar que o condutor de coro busque informações que o permitam desenvolver com o grupo exercícios vocais, corporais e respiratórios para o desenvolvimento técnico e para a manutenção da saúde de todos os participantes, inclusive a sua própria.

É preciso resistir à cooptação pelas forças hegemônicas que limitam a plenitude das potencialidades de ser mais humano. A dominação pela ordem imposta impele à competição selvagem marginalizadora de tantas pessoas no processo. Os prós da atividade coral, no intento de plasmar subjetividades com ferramental para a resistência anti-cooptação, minimizam e fazem valer a pena os contras, tais como ter que lidar com a precariedade da formação dos condutores dos coros ou a falta de políticas públicas que deem suporte e valor ao canto coletivo nas escolas.

Ainda que haja fragilidades na formação dos regentes, há que se ter contentamento, neste momento, com a boa vontade e a iniciativa de todo aquele que busca empreender um coral de escola, dada a fragilidade das condições geralmente oferecidas à sobrevivência da arte do canto coral nos estabelecimentos de ensino regular. Aquele que intentar um coro em instituição de ensino deve ser valorizado por sua iniciativa, que gera tantos benefícios culturais, educativos e sociais a seus coralistas. O regente/educador de coral de escola que se orienta por estas linhas gerais de proposta emancipatória é um honroso vivificador da arte musical e um elo a mais na micropolítica da resistência contra-hegemônica. Nesses termos, aquele que está na condução de um grupo de canto coletivo propicia às pessoas que estão sendo escolarizadas a experiência de agregar as diferentes potencialidades individuais dos participantes no exercício compartilhado de valores sociais desejáveis, replicáveis no porvir da vida adulta e que sejam relevantes para o bem comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rebeca Vieira de Queiroz. **Música do cotidiano no ensino de música: inclusão ou alienação?** In: SIMPOM, v. 2, n. 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2012. p. 551-557.

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. Unidade na diversidade: Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: ALVARES, Thelma Sydenstricker; AMARANTE, Paulo [orgs.]. **Educação Musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira.** In: Opus (Belo Horizonte. Online), v. 12, p. 144-165, 2006.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social.** Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/OPUS_15_1_Amato.pdf> Acesso em: 09 jul. 2012.

AMATO, Rita de Cássia Fucci; CARLINI, Marcela Maia. **A saúde vocal dos educadores musicais: um estudo comparativo com docentes atuantes na educação infantil e no ensino fundamental.** Revista Musica Hodie, v. 8, n. 2, p. 107-25, set., 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical; prefácio de Carlos Kater. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2a ed, 2011.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CARVALHO, A. M. P. **Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição**: potencialidades da utopia democrática. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. Anais... Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 1-13.

DA SILVA, Rafael Rodrigues. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, 2014.

DIAS, L. M. M. **A prática coral e a formação dos sujeitos**: uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. In: Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. Natal: ABEM, 2010.

Dias, Leila Miralva Martins **A prática coral e a formação dos sujeitos**: uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiVxtWC2PXMAhXEQpAKHX1yACIQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.arquivos300.webnode.com.br%2F200000031-378ed3888c%2FA%2520pr%25C3%25A1tica%2520coral%2520e%2520a%2520forma%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520dos%2520sujeitos.PDF&usg=AFQjCNE9rec-u_ZDjdVI91Jmmizr1LWExA> Acesso em: 25 mai. 2016.

ELLIOTT, David. **Music Matters**: a new philosophy of music education. Oxford: Orford University Press, 1995.

FLACH, Frederic. **Resiliência**: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva. 1991.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FROHNE, Isabelle. In: RUUD, Even (Org.). **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1991.

LAZZARIN, L. F. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, 2006.

LAZZARIN, L. F. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Gina Denise Barreto. **Coro infantil**: educação musical e ecologia social a partir das idéias de Koellreutter e Guattari. Universidade do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Música e Educação, Rio de Janeiro: 2003.

VAL, Patrick Ribeiro do. **Canto coral, pressões sociais e resiliência**: humanização do ambiente laboral. No prelo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrodescendente 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 95

Análise de discurso 21, 25, 112

Anúncios publicitários 58, 59, 61, 62, 66, 67, 152

B

Bakhtin 14, 19, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

C

Canto coral 167, 168, 169, 171, 172, 182, 183, 184

Concordância nominal 14, 142, 143, 151, 153

Contra-hegemonia 167, 168, 169, 171, 182

Cultura brasileira 1, 113, 122

Currículo 16, 113, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 156, 159, 165, 173, 174, 177

D

Deficiência visual 195, 206

Dialogismo 164, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193

Discurso ideológico 21

Discursos da informação 69

E

Educação 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 42, 56, 65, 82, 91, 96, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 217, 222, 225, 227

Educação musical 167, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

EJA 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166

Ensino-aprendizagem 42, 117, 124, 164, 200, 201, 202, 204, 209, 225

Ensino médio 42, 43, 48, 49, 50, 56, 57, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 184

Epistemologia 14

F

Fake news 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Formação de professores 1, 13, 165, 227

G

Gêneros discursivos 116, 117, 118, 155, 156, 160, 161, 164, 186, 195, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

Gramática normativa 58, 59, 67

H

Heterogeneidade 12, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 53, 55, 60, 67, 168, 207

I

Identidade 16, 22, 23, 24, 26, 30, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 116, 133, 135, 138, 140, 160, 161, 164, 188

Inteligências múltiplas 97, 98, 99, 100, 103, 110, 111

Interação verbal 1

Interacionismo sociodiscursivo 185, 187, 190, 192, 193

L

Letramento digital 125, 127, 129, 133

Letramento escolar 195, 199, 202, 208

Língua espanhola 42, 43, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 227

Linguagem 14, 17, 18, 26, 27, 46, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 79, 87, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 111, 112, 116, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 142, 145, 147, 150, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 180, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 201, 202, 207, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225

Linguagem da publicidade 142

Linguagens 14, 18, 56, 91, 116, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 174, 181

Língua-inglesa 155

Livro didático 12, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 117, 120, 122, 166

M

Memória 6, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 99, 135, 217, 223

Memória oral 21, 24, 25

Multimodalidade 97, 100, 102, 109, 110, 112, 130

N

Negrice 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93

Negritude 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

P

Poesia indígena 21, 24, 26, 28, 30

Pós-verdade 69, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80

Prática social 125, 126, 127, 129, 132, 196, 207, 218, 221

Procedimentos em rede 167, 176, 177, 179

Produção oral 1, 2, 45, 50, 52

Professores 1, 2, 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 45, 47, 49, 50, 92, 98, 105, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 124, 126, 128, 130, 131, 133, 160, 165, 173, 174, 175, 178, 195, 200, 201, 205, 208, 211, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 227

Pronúncia 7, 8, 11, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63

S

Semântica 15, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 83, 181

Sudeste do Pará 135

T

Texto 11, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 51, 52, 57, 65, 66, 69, 71, 72, 75, 83, 85, 97, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 163, 164, 171, 191, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 210, 212, 219, 220

Toponímia 135, 136, 138, 140

Transculturalidade 81

V

Varição e mudança no PB 142

Varição linguística 58, 67, 120, 143

VARISUL 142, 143, 144, 152, 153


Vocabulário 8, 32, 33, 37, 38, 40, 55, 224


LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora
Ano 2022