

Organizadores
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Samuel Campos de Pontes
Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari



Passaredo

os voos da voz na Educação Musical



EDUFMA

**PASSAREDO -
OS VOOS DA VOZ NA EDUCAÇÃO MUSICAL**



Universidade Federal do Maranhão

Reitor *Prof. Dr. Natalino Salgado Filho*

Vice-Reitor *Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos*



EDUFMA

Editora da UFMA

Conselho Editorial

Diretor *Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira*

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. Jadir Machado Lessa

Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva

Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Prof^a. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

**MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTEIRA
SAMUEL CAMPOS DE PONTES
PAULA MARIA ARISTIDES DE OLIVEIRA MOLINARI
ORGANIZADORES**

**PASSAREDO
*OS VOOS DA VOZ NA EDUCAÇÃO MUSICAL***

São Luís



EDUFMA

2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

Capa *Paula Molinari e Marta Fonterrada*
Projeto Gráfico *Paula Molinari e Pamela Cristiana de Almeida*
Revisão *Marisa Fonterrada e Samuel Pontes*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P286

Passaredo: os voos da voz na Educação Musical / Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Samuel Campos de Pontes, Paula Maria A. O. Molinari (organizadores). – São Luís: EDUFMA, 2021.

124 p.: il.

ISBN 978-65-5363-016-1

1. Educação Musical. 2. Voz. 3. Música. 4. Canto coral. I. Fonterrada, Marisa T. de O. II. Pontes, Samuel Campos de. III. Molinari, Paula Maria A. O. IV. Título

CDD: 780

CDU: 780.7

Elaborada pela Bibliotecária: Natacha de Oliveira Pinto CRB 13/MA-804

EDUFMA | Editora da UFMA
Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

Equipe do G-pem no ano de 2019:

Adam Totam

Elisa Cunha

Fabio Miguel (*in memoriam*)

Ivo Valencio

Kitty Pereira

Liliana Bertolini

Márlon Vieira

Maria Consiglia Latorre

Monique Traverzim

Paula Molinari

Roberta Forte

Rodrigo Assad Mogames

Samuel Campos de Pontes

Scheilla Glaser

Sergio Leal

Thayara Anastacio Ivonic

Tiago Teixeira Ferreira

Coordenação: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Agradecimentos

À equipe do G-pem, sem a qual seria impossível realizar este trabalho.

Ao Márlon e à Elisa, pela ajuda na organização do livro.

À FAPESP, pelo suporte à realização da *VII Semana de Educação Musical* do IA/Unesp.

Ao Programa de Pós-graduação em Música, pelo constante apoio.

A todos os segmentos do IA/Unesp – direção, vice-direção, docentes, servidores, corpo administrativo, e alunos, que colaboraram de algum modo com o nosso trabalho.

Aos articulistas presentes neste volume, que o tornam tão importante.

À UFMA através do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - Música, Campus São Bernardo, com o qual, desde 2017, temos criado relações, amizades e projetos.

À EDUFMA pelo diálogo, pela cuidadosa leitura e por apoiar a publicação.

À Paula Molinari e à Pamela Cristiana de Almeida, pela ajuda na preparação do original para a editora.

Sumário

Um vôo que nunca termina	8
Abertura	9
Uma homenagem ao pássaro preto que voou e deixou saudades, professor Fabio Miguel (in memoriam)	14
Revoada	16
Notas sobre escuta e germinar da voz - uma procura no âmbito da arte para a infância	18
As gralhas e os pássaros azuis	27
Voz em equilíbrio	40
Vozes da voz: estudo do argumento de Alfred Wolfsohn	42
Gorjeios e revoadas: jogo de corpo no improviso da voz	55
Cecilia Conde: a voz na sua trajetória	63
Em minha vida se entrelaçam teatro e canto...	72
Relatos de uma revoada: voos e pousos	74
Concerto Final - Cantigas por um passarinho à toa	81
Cantos, Trinados e Gorjeios	84
Reflexões: depoimento de uma educadora em meio à pandemia	115
Palavras finais: convite a novos voos	120
Breve Curriculum dos Autores	122

Um vôo que nunca termina

A voz. Um vôo que começa na mais profunda sabedoria humana. O que é voz? Um som que eclode nas mínimas dimensões do corpo bebê que, ao ser engolido pelo mundo fora de sua caverna uterina, se presentifica, cobra seu espaço e, logo, ocupa seu lugar de mestra reveladora de nossas nuances pessoais.

Não há nada que seja secreto para a voz. Esse gigante que se revela enquanto nos desvela, nos desnuda ante a palavra não dita e ante a palavra vocalizada. Não há escolha a não ser aceitar o canto das vozes que temos, das vozes da voz que somos.

Mergulhar o bico no canto, que como água, corre a nos acariciar, nos mover, nos arrebatando dos lugares comuns de nós mesmos e que nos permite deglutir o que de mel, de féu ou de virginalidade possuímos.

Peço ajuda aos artistas cantores e cantoras, compositores e compositoras, que cantam o canto que coroa a voz de contornos musicais, de um corpo musical que lhe dá outro movimento, que como pássaro, aprende a voar em suas belas asas moldadas pela presença da frequência que caminha pelo ar e que abre meus sentidos para sorver o amor pelo cantar...

Chico Buarque, diz em Baioque: *quando eu canto, que se cuide quem não for meu irmão, o meu canto, punhalada, não conhece o perdão.*

Teresa Cristina e o Grupo Semente, na música Cantar, nos ensinam que *cantar é desnudar-se diante da vida, é vestir-se com a voz que se tem.*

Beth Carvalho, em Canto da Rainha, fala de Ivone Lara cantando: *olha como a flor se acende se o mundo inteiro ouvir Ivone cantar ao alvorecer e, generosamente nos confessa: tentando esquecer os amargos da vida, um dia saí e consegui disfarçar minha solidão pois descobri algo mais que a inspiração quando ouvi Ivone cantar e vi toda a poesia pairar no ar...*

Djavan, canta Seduzir e nos ensina: *cantar é mover o dom do fundo de uma paixão (é) seduzir as pedras, catedrais, coração...*

Saint-Preux, em Concerto para Uma Voz, Concerto Pour Une Voix, desafia o cantor, sem palavras, a se revelar num contorno melódico e Luciano Bério, em Sequenza III, revela e nos faz revelar as nuances de sentido do cantar.

Ainda há um vôo a ser acompanhado... o vôo de Marisa Fonterrada por uma infinidade de melodias nascidas de uma voz compositora que conhece o poder do canto coletivo, o poder de vozes voando em bando, numa revoada de canções que revelam um espírito iluminado de sons, frequências vivas que vem e vão de uma Ecologia vivida em cada som, celebrada em gotas de sonoridades que só quem ouve pode sentir.

É assim, em bandos, que nós da UFMA, Campus São Bernardo, Curso de Linguagens e Códigos - Música, temos feito pesquisas, participações em eventos internacionais e nacionais, lives, comitês científicos, grupos de estudo e projetos, sempre voando juntos.

É assim, desse amor celebrado em conjunto, pela voz cantada, que nasce Passaredo - os voos da voz na Educação Musical. É com bico molhado de canto que os vôos aqui compartilhados se reúnem para mais uma revoada.

Paula Molinari

Abertura

Em setembro de 2019, deu-se a *VII Semana de Educação Musical*, que teve por tema “A Voz na Educação Musical”. A situação atual do canto na escola brasileira mostra que, no decorrer dos anos, exceto em ambientes específicos em que essa modalidade é valorizada, ou seja, em escolas de música ou grupos corais e em algumas poucas escolas de ensino regular, ele foi ficando cada vez menos acessível à população escolar que, em consequência, não tem sido beneficiada pelas possibilidades que a música em geral e o canto, em especial, lhes poderiam oferecer. Este, como a fala, é potencialmente presente em todo ser humano. Desde tenra idade, o bebê já se expressa pela voz, experimentando constantemente suas possibilidades, gritando, explorando sons por meio de diferentes movimentos do corpo e aberturas da boca, pela imitação das sonoridades que lhe chegam aos ouvidos, vindos do ambiente, ou produzidos pelas pessoas com quem convive, o que faz que o canto seja um elemento privilegiado para a musicalização em todos os níveis.

Os bons exemplos de propostas educativas que contemplam a música nas escolas são muito mais reflexo da atitude de professores e músicos empenhados em trazer aos estudantes experiências artísticas e musicais significativas, do que das políticas públicas, que continuam a dar pouca atenção ao poder transformador da arte, em geral, e da música, em especial, para a formação do ser humano. Parece prevalecer, ainda hoje, a compreensão de que a música é exclusividade de alguns, bem-dotados, talentosos, cabendo ao restante da população o papel de fruidores da música feita por outras pessoas – atualmente, na maior parte das vezes, pelos critérios da indústria de entretenimento.

Mas, ao contrário da ideia de música como lazer e entretenimento, defende-se aqui a sua importância para a vida do ser humano, pois ela representa uma possibilidade ímpar de se ter acesso à arte, desenvolver a escuta, aprofundar a sensibilidade e a capacidade expressiva, pois desperta sentimentos profundos e a possibilidade de interagir com o outro de forma positiva; faz parte da sua natureza operar coletivamente.

Se vivêssemos no início do século XX, em São Paulo, à época da Primeira República, estaríamos em contato constante com o canto nas escolas. Na verdade, os primeiros registros a acusarem a presença de orfeões no Brasil vêm do século XIX, segundo a pesquisadora Beuntenmüller (apud GILIOLI, 2013, p. 80¹). A prática do canto nas escolas, então, era bastante difundida e há várias pesquisas importantes que resgatam essa produção, dirigida a estudantes em idade escolar.

Àquela época, parecia ser consenso entre os dirigentes educacionais que a música fosse um conhecimento importante de figurar no conteúdo curricular que, no movimento orfeônico, se expressava pelo canto em grupo; entre os valores que se esperava conquistar com essa prática, estavam, não apenas propiciar cultura, como também facilitar ao professor a tarefa de impor disciplina aos alunos, por conta do ritmo regular e unificado, que fazia os escolares seguirem a mesma cadência e atenderem a ordens com facilidade; era assim que funcionava a prática da música. Em resumo, o ideal civilizatório que mobilizou a criação do movimento orfeônico na Europa espelhava-se aqui no canto das escolas.

¹ Gilioli, Renato. Educação musical antes e depois de Villa-Lobos, e os registros sonoros de uma época. Rio: Fundação Biblioteca Nacional, MINC, 2008.

Esse movimento, que se mostrava presente em São Paulo durante a Primeira República e, também, em outros estados, foi ampliado e ganhou forças na década de 1930, quando Villa-Lobos, a convite de Getúlio Vargas, introduziu a prática do Canto Orfeônico nas escolas de todo Brasil, considerado como a grande oportunidade de se oferecer aos alunos a prática do canto coletivo, pois se acreditava na força educativa e cultural do canto. Havia, então, um forte movimento dirigido à valorização da cultura do país, gerada pelo nacionalismo, que considerava de grande importância conhecer e cultivar os cantos da terra.

Essa prática durou muitos anos, mas perdeu bastante seu caráter e sua força com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961², quando foi substituída pela Educação Musical. No entanto, como os professores eram os mesmos, eles continuaram a exercitar o canto em grupo, embora não mais com a grandiosidade que lhe imprimia Villa-Lobos. Essa situação perdurou até que a nova Lei nº 5.692/71³ acabou com a presença da música como disciplina curricular e, conseqüentemente, com o canto coral na educação.

A reforma educacional juntou Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico e Música em um único guarda-chuva – a Educação Artística – que tinha como valor fundamental o desenvolvimento da expressão criativa. Para as Artes Plásticas e Cênicas, essa mudança representou uma grande conquista, pois, finalmente, as áreas artísticas foram reconhecidas e passaram a fazer parte da educação. Os fundamentos da Educação Artística eram as ideias revolucionárias do pensador americano John Dewey, que considerava ser preciso colocar a Arte no centro do currículo, como mobilizadora da expressão individual e coletiva dos alunos. A palavra de ordem era experimentação, e a expressão de cada um, fortemente incentivada. Valorizava-se o processo em lugar do produto, o que deixava o ensino tradicional de música numa situação muito problemática, pois a sua tradição ia por outro caminho, que exigia muita organização, fortalecimento da disciplina dos alunos, além da conquista de habilidades técnicas e do domínio de uma série de conhecimentos específicos.

A dificuldade de adaptação da música ao novo modelo logo ficou patente e, enquanto as Artes Plásticas e Cênicas se fortaleciam com improvisações, jogos dramáticos, pinturas espontâneas, a Música se enfraquecia na prática escolar, sem poder encontrar o espaço perdido, nem saber caminhar pelos novos caminhos apontados pelas outras artes. A outra dificuldade era a mudança do perfil do professor, não mais especialista numa única arte, mas que deveria dominar as diferentes linguagens, numa atividade – não mais disciplina – denominada Educação Artística.

Na Lei hoje em vigor, LDBEN nº 9.394/96⁴, embora a educação básica tenha passado por numerosas transformações, não se conseguiu mais que a música ocupasse um lugar sólido no currículo da educação brasileira. As propostas estão explicitadas, como resultado de um grande esforço dos profissionais da área, mas o currículo ainda agrupa quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – em uma só disciplina: Arte. Embora o termo da fase da Educação Artística – polivalência – tenha sido trocado por interdisciplinaridade, na prática, esse intercâmbio entre áreas raramente se confirma, ou

² Brasil, Lei nº 4.024/61.

³ Brasil, Lei nº 5.692/71.

⁴ Brasil. Lei nº , 9.394/96.

pela falta de professores especialistas de cada uma delas nas escolas, ou pelo tempo disponível para trabalhar Arte no contexto geral do currículo.

No entanto, não obstante serem ainda poucas as escolas que valorizam a presença da música em seu currículo, estudantes de música e educadores musicais egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música estão interessados em fazer música com pessoas de todas as idades, em diferentes espaços, e anseiam por oportunidades de aperfeiçoamento na área que elegeram como profissão.

Essa constatação, somada aos novos caminhos tomados pela Educação Musical a partir de meados do século XX, que investiu nos procedimentos criativos, nos jogos de improvisação e na valorização das potencialidades do estudante fez crescer a atividade de educação musical, agora mais focalizada no fazer e nas práticas criativas. Isso levou o G-pem – Grupo de Pesquisa em Educação Musical – sediado no Instituto de Artes da Unesp, em São Paulo, a criar, em 2009, por iniciativa de Leila Vertamatti, a I Semana de Educação Musical. A partir daí, outras Semanas se sucederam, destacando-se, em cada uma de suas versões, diferentes aspectos presentes no ensino e na aprendizagem de música.

Mas há ainda um segmento que precisa ser fortalecido na educação musical brasileira: o uso da voz, em todos os espaços abertos ao ensino e aprendizagem de música.

Passaredo – nome escolhido para nomear a presente publicação e, também, a *VII Semana* – é um símbolo do que foi dito até aqui e tem como tarefa explorar e descobrir caminhos que fortaleçam a presença da voz na educação.

O canto, tradicionalmente, é associado aos pássaros, o que tornou fácil deles tomar emprestado o simbolismo. Em inúmeras tradições do mundo antigo e nas sociedades orais, o pássaro é considerado um elo entre o mundo material e o mundo espiritual, o que pode ser emparelhado com a arte, que tem o poder de acessar o espírito humano, os sentimentos profundos, ao mesmo tempo em que tem um pé fincado no mundo material, das leis físicas, matemáticas e biológicas. Assim, nos transformamos todos em pássaros, ao evocar e trabalhar com o canto.

Para explorar o tema da voz, na *VII Semana de Educação Musical*, muitos foram os profissionais convidados, que aceitaram compartilhar conosco suas experiências e participaram de mesas redondas, minicursos e sessões de canto coral. Alguns deles estão, também, presentes neste livro, trazendo, em textos, seus saberes, sua musicalidade e seus conhecimentos acerca de voz e educação.

No primeiro deles, *Revoada*, **Samuel Kerr** conta que fez um arranjo especial para ser cantado pelos participantes da VII Semana, em que evoca pássaros brasileiros. Nessa interessante peça, estão representados vários deles: o bem-te-vi, o azulão, o murucututu, o tiê, o tiziu... Além deles, muitos outros, que o leitor vai encontrar em sua leitura do artigo.

Helena Rodrigues, em coautoria com **Mariana Vences** e **Paulo Rodrigues**, escreve, em suas *Notas sobre escuta e germinar da voz*, um lindo texto a respeito de trabalho da Companhia de Música Teatral em Portugal, em que os diversos membros atuam na formação de professores de música e na garantia da presença dessa arte em escolas, creches e espaços públicos, com destaque para o trabalho com bebês e liga essa experiência ao minicurso “Construir a Voz, Afinar o Olhar a partir da Infância”, oferecido por ela durante a VII Semana de Educação Musical.

Silvia Sobreira em seu artigo *As gralhas e os pássaros azuis*, trabalha a questão do adulto desafinado, que considera vítima de exclusão social, com o agravante de essa incapacidade ser fragilmente definida, pouco conhecida e considerada uma fatalidade por

muitos, mesmo regentes e professores de música, quando há maneiras de ser resolvida e de a pessoa que apresenta essa característica poder ser inserida no grupo de cantores. Como os pássaros que aprendem a cantar com outros em ambiente propício, as pessoas, também, precisam de modelos para desenvolver a voz cantada.

Stefanie Aurig, da Alemanha, em *Voz em equilíbrio*, escreve acerca dos fundamentos da Escola Desvendar da Voz, que considera a voz cantada como um atributo do ser humano, a qual precisa, apenas, que seus caminhos sejam desobstruídos, para se manifestar plenamente – desvendada.

Paula Molinari em *Vozes da voz: um estudo do argumento de Alfred Wolfsohn*, desenvolve seu trabalho a partir do pensamento desse estudioso, com o objetivo de estabelecer conexões entre as várias dimensões da experiência humana, pelo exercício da expressão vocal. Observação, entrega, expressão, movimento fazem parte dessa proposta.

Wânia Storoli, em seu artigo, a que deu o nome de *Gorjeios e revoadas – jogo de corpo no improviso da voz*, conta do minicurso que ofereceu durante a VII Semana, em parceria com Lilian Vilela e descreve o processo desenvolvido, que mesclou respiração, voz e movimento, a serviço da criação e da improvisação.

Adriana Rodrigues foi a convidada da *VII Semana de Educação Musical* para participar da Série Histórica, um quadro tradicional desse evento, que, habitualmente, traz educadores musicais que exerceram significativa influência na área, no Brasil, para contar do seu trabalho. Neste ano, foi pedido a Adriana que trouxesse alguns aspectos da história de Cecília Conde, falecida em 2018, importante figura da educação musical, compositora especializada em criar músicas para teatro, e detentora de inúmeras premiações. A descoberta da voz e sua aplicação no teatro foi o destaque dado por Adriana no relato de seu trabalho, que recebeu o nome de Cecília Conde: a voz na sua trajetória.

Lizette Negreiros, atriz envolvida com voz e expressão, conta em seu texto *Em minha vida se entrelaçam teatro e canto...*, o papel que a música teve para ela desde muito cedo e de sua atuação no teatro, como cantora, além de reafirmar o valor que confere ao canto na vida de cada um.

Gisele Cruz, em seu texto, *Relatos de uma revoada: voos e pousos*, enfoca as várias participações que teve na VII Semana, como membro de mesa redonda, professora de minicurso e regente. Suas palavras refletem sua profunda experiência nas áreas da Educação Musical e Canto Coral; sua análise precisa da situação da atividade coral no Brasil não impede o aflorar da fala poética, que dá um sabor especial à sua narrativa.

Na sequência, **Consiglia Latorre** traz uma série de imagens do concerto final da **VII Semana de Educação Musical**, conduzidos por Rodrigo Assad, Luiz Guilherme Anselmi e Fábio Miguel. Nesse evento, contou-se com a estreia de uma obra coral de Marisa Fonterrada sobre poesia de Manoel de Barros. As imagens mostram o clima de união encontrado entre os três coros participantes, uma atitude amável e positiva, que deveria estar presente em qualquer proposta de Educação Musical. Os artigos seguintes mostram com detalhes o que as fotos antecipam ao leitor.

Três regentes corais se unem em um artigo a respeito da interpretação da obra “Cantigas por um passarinho à toa”, sobre poemas de Manoel de Barros, que eles propuseram, respectivamente, aos grupos corais em que atuam: **Rodrigo Assad**, junto ao Projeto Guri; **Luis Guilherme Anselmi**, no Coro Jovem de Louveira, mantido pela Prefeitura Municipal da cidade e **Fábio Miguel**, docente do Instituto de Artes da Unesp, que trouxe um dos coros de alunos que rege, para a interpretação da obra.

Susana Igayara encerra esta coleção a respeito da voz e de seus sentidos, com o texto *Reflexão - depoimento de uma educadora em meio à pandemia*, que explora os significados e as metáforas da voz, e seus modos de expressão, tanto nas músicas vocais do repertório ocidental, quanto no trabalho coral em suas múltiplas categorias – profissional, amador, de estudantes, de terceira idade. E inclui um depoimento muito atual, acerca das maneiras de se lidar com o binômio do momento, no que se refere à atividade coral: canto e pandemia. Esse depoimento é importante, porque a questão é realisticamente tratada, sem qualquer mistificação ou mitificação; o texto traz uma esperança de soluções, muito embora ainda estejamos ignorantes a respeito do que nos espera no futuro.

Os artigos aqui trazidos mostram a maneira pela qual nossos convidados focalizam questões específicas da prática do canto, que contemplam universos bastante variados; são fruto de investigação científica, relatos de experiências por eles propostas durante a *VII Semana de Educação Musical* ou criações poético-musicais. A reunião desse material tem o propósito de contribuir para a valorização do canto em todas as idades e incentivar educadores musicais – sejam ou não cantores ou regentes corais – que se descubram pássaros canoros, capazes de levar seus passarinhos a experimentar as possibilidades da própria voz, em prol de seu desenvolvimento humano, artístico, de crescimento pessoal, de apuro da sensibilidade e, também, de sua relação com outras pessoas, conscientes de que viver e cantar em comunidade é mais rico do que viver e cantar só.

A cada manhã, o Passaredo canta e anuncia um novo dia...
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Uma homenagem ao pássaro preto que voou e deixou saudades, professor Fabio Miguel (*in memoriam*)

Samuel Campos de Pontes

Quem conheceu o professor Fabio Miguel certamente vai lembrar de suas gargalhadas; da potência e da qualidade vocal, que se ouvia nas salas de concerto, nas aulas relacionadas à voz e até mesmo na rua ou em algum restaurante. Como esquecer de uma voz potente, cantando em italiano em plena rua, no meio de um monte de gente? Como não lembrar dos "parabéns a você", com variações, cantados em tantos aniversários? Como esquecer da cantoria, antes mesmo do café da manhã, quando dividimos um apartamento, alugado por alguns dias, durante o Congresso da Anppom⁵, em 2019?

Quem conheceu o professor Fabio Miguel vai lembrar, também, de sua maneira gentil de ser, de sua capacidade de ouvir as pessoas e de seu esforço para levar em consideração as diversas vozes que chegavam até ele: vozes cantadas, faladas, escritas, sugeridas... vozes em sentido literal e metafórico, vozes que não soavam no vazio, porque ele sempre estava lá para ouvi-las.

O título "pássaro preto" foi escolhido por ele para assinar, junto com seu nome, o texto que trata da experiência de preparação das Cantigas por um Passarinho à Toa, que fizeram parte de diversas atividades da *VII Semana de Educação Musical* do Instituto de Artes da Unesp e encontra-se publicado nesta coletânea. Não era pouca coisa ter um negro no quadro de professores doutores, concursados, que davam aulas para os cursos de música da Unesp, não nesse país tão desigual. Mas o fato de ele ter estado lá pode ser lido, também, como uma esperança; esperança por dias melhores.

Um dia, no início de 2021, esse nosso pássaro preto voou e deixou muita saudade. Mas esse voo não nos deixou abandonados; sua memória, mais do que nunca, continua viva e, por esta razão, gostaríamos de registrar, aqui, esta homenagem, com a certeza de que a passagem de Fabio Miguel pela Terra, fez do mundo um lugar um pouco melhor e de que a lembrança de sua vida deixa nossos corações aquecidos.

Lembro que Fabio gostava de usar uma camiseta de gola polo, com listras vermelhas e brancas. Um dia, percebi que essa camiseta era muito parecida com a do Wally – aquele personagem de "Onde Está o Wally?". Então, para seguir a metáfora da camiseta, gostaria de dizer que, em diversas cenas do meu cotidiano, continuo encontrando o Wally sorridente e atencioso que deixa saudade, mas será sempre lembrado.

⁵ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

Revoada

Samuel Kerr

Vamos imaginar as pessoas chegando para a *VII Semana de Educação Musical* e se transformando em pássaros. Como sugerir essa transformação? Talvez cantando, já que o tema da Semana era “A voz na Educação Musical”. Aquele vozerio das pessoas se reencontrando, a alegria da expectativa em torno dos cursos, palestras, concertos... Ah! um som lindo ecoando pelos corredores do Instituto de Artes da Unesp. E se fosse possível transformar esses espaços na clareira de uma floresta, e os mais variados pássaros estivessem atendendo a uma voz convocatória cantando sem parar... sim, cantando e não piando, assobiando ou chilreando? Não estaríamos excluindo pássaros, mas escolhendo os que conseguiríamos imitar cantando, solfejando suas melodias.

O primeiro canto que veio à mente foi o do Bem-te-vi que “canta logo ao romper da aurora”, texto de uma canção que aprendi na Escola Dominical lá pelos idos de 1940. Seria ele o primeiro a surgir na clareira? Quais outros pássaros seriam lembrados a partir de canções? Muitos, mas seria bom que fossem canções fáceis de lembrar, pois não haveria ensaio e não se pretenderia que os pássaros se preocupassem e sim pudessem soar como se fosse à vontade.

Logo em seguida, ouvimos o azulão que Jayme Ovalle eternizou como mensageiro do pensamento de um amante. A canção não imita o seu canto, mas o soar da melodia o fazia presente na clareira.

Outro poderia ser o murucututu, não pelo seu canto, mas pelo encantamento da melodia do folclore mineiro e pela atenção que a corujinha estaria dispensando aos acontecimentos na clareira.

Essas três melodias poderiam soar isoladas, com acompanhamento próprio, mas na revoada em direção à clareira teriam a companhia de muitos outros pássaros em cantoria, começando no amanhecer de um dia na floresta, um dia especial, com reunião na clareira, a *VII Semana de Educação Musical*.

E começa a função: “Vocês já ouviram lá na mata a cantoria da passarada quando vai amanhecer...” “As penas do tié” cantada por todos os participantes da *VII Semana*. Todos os pássaros, todos os cantores, cada um no seu tempo, à sua vontade, começando a cantar quando quisesse... e dessa névoa sonora surge o Tiziu cantado pelos baixos. Baixos?

Pois é, tantos pássaros, tantos participantes, como distribuir a atuação de cada inscrito na *VII Semana*? Quais os pássaros inscritos na festa da clareira? Como eles se destacariam na revoada?

Para valorizar a beleza de cada canto de pássaro seria necessário um mínimo de interferência de uma liderança... quem cantaria o quê, antes ou depois de quem... Os pássaros não estariam tão à vontade...

Ficou então decidido por um Conselho de Pássaros que eles se apresentariam como um coral formado pelas possibilidades vocais de cada inscrito no evento da clareira, à maneira dos humanos: baixos, tenores, contraltos e sopranos.

O Conselho de Pássaros também resolveu convidar um dos professores da *VII Semana*, ao evento na clareira, para organizar a cantoria. E assim foi.

Depois da frase inicial de “As penas do tié” os baixos entoariam o canto do Tiziu, combinando com o canto do Jequití distribuído entre tenores e contraltos e, assim por diante, foi surgindo o canto do Gavião Real, o canto do Fogo Apagô, todos em contraponto anunciando a canção de Jayme Ovalle, “Azulão”, cantada pelos baixos e tenores.

Até agora os pássaros/cantores estariam cantando o próprio nome, como, por exemplo, o Fogo Apagô e o Tiziu, mas estava chegando a hora de pássaros com melodias sem letra. Então, o Conselho decidiu que cantariam palavras do Tupi-Guarani e assim para a Saracura – *ubatimeapê* (pão de milho); para o Bigodinho – *tupirama* (pátria dos tupis) e para o Azulão – *tecatu* (muito bem!) – quando cantando seu próprio canto e não a canção do Jayme Ovalle.

Difícil descrever toda essa cantoria só com palavras, mas assim como foi lembrado o Azulão de Jayme Ovalle, foi fácil aos sopranos (e a você que está lendo este texto), lembrar a canção do Bem-te-vi e quanto os pássaros/cantores *tecatu*, *tupirama*, *ubatimeapê* e o Quero Quero se empenharam para preparar a entrada dos sopranos. O Quero Quero se divertiu em acompanhar a dificuldade dos colegas que tiveram que aprender as palavras em tupi-guarani. E então soou o Bem-te-vi.

Deu muita discussão no Conselho dos Pássaros a escolha de uma terceira melodia. Já soara o Azulão e o Bem-te-vi. O que viria depois? O Turpial, chamado também por Corrupião, foi se candidatando com o seu lindo canto. O Sabiá Laranjeira foi também, merecidamente, se apresentando como candidato. Fez também uma tentativa o Curiango com o seu canto “manhã eu vou”, mas foi o Murucututu que ganhou a parada fazendo lembrar o acalanto do folclore mineiro com seu nome. Soaria muito bem nos contraltos e, melhor ainda, com os sopranos fazendo um acompanhamento com o canto do Turpial em letra /u/ e o canto do Sabiá, em tiuí, tiuí.

Pronto. Estavam todos dispostos em círculo, conforme o desenho da clareira e observando a montagem da Mesa Diretora da *VII Semana* para a Abertura. Numa ansiedade compreensível começaram a solfejar as linhas de canto da partitura. Partitura? Pássaros na floresta cantando conforme a escrita musical de uma partitura?

Pois é. O Conselho dos Pássaros, ao resolver que cantariam em coral, como os humanos, aceitou a liderança de um maestro/gente e mais, que tudo estaria grafado em papel de música registrado em computador, uma partitura com o título “Revoada”⁶. Tudo pareceria à vontade, sem planejamento, mas fixando um instante da vida musical dos pássaros em revoada, fazendo de conta que os pássaros precisassem de partitura para cantar...

E assim continuaram a fazer presença na *VII Semana de Educação Musical* que teve como subtítulo “Passaredo”.

⁶ Acesse a partitura em https://drive.google.com/file/d/1-tZXjGEn7FYedkDm_04cEKOjDzeFi11k/view?usp=drivesdk

Notas sobre escuta e germinar da voz - uma procura no âmbito da arte para a infância⁷

Helena Rodrigues
Mariana Vences
Paulo Maria Rodrigues

Notas⁸ sobre o conceito de “formação imersiva” e sobre a necessidade de “afinar o olhar”

O conceito de “formação imersiva” no âmbito das práticas artísticas vem sendo desenvolvido desde Grande Bichofonia (RODRIGUES & RODRIGUES, 2014), um projeto formativo baseado na obra didática Enciclopédia da Música com Bicho (RODRIGUES & RODRIGUES, 2008), que juntou e levou ao palco vários professores de expressão artística.

Com esse termo pretendeu-se designar um processo de aquisição de competências (artísticas, educacionais, relacionais) através da experiência prática, num contexto real que vai colocando sucessivos desafios. A formação é eminentemente experiencial, oferecendo-se oportunidades para a assimilação de sensações/emoções/aprendizagens de forma incorporada (no sentido de “*embodied cognition*” ou “*embodied feeling*”). No caso da formação artística que advogamos, trata-se também de valorizar vivências em que os aspectos ligados à voz, ao movimento e às emoções são abordados de forma integrada culminando numa apresentação artística com um nível de exigência elevado, partilhada com artistas e especialistas. (RODRIGUES, RODRIGUES & RODRIGUES, 2016, p. 54).

O conceito de “formação imersiva” viria posteriormente a ser aprofundado em GermlnArte - Transformação Artística de Agentes para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância, um projeto que teve como finalidade a qualificação de recursos humanos e profissionais para a primeira infância, desenhando e implementando modalidades de formação de carácter artístico e musical⁹.

⁷ Neste texto, optou-se por manter a grafia do português de Portugal para conservar o estilo original dos autores (nota dos organizadores). Outra observação relevante é que a abreviação “e.g.”, que aparece em alguns momentos do texto, corresponde à expressão latina *exempli gratia* e pode ser tomada como sinónimo de “por exemplo” N.R.

⁸ Propõe-se uma reflexão sobre as vivências oferecidas no âmbito do minicurso “Construir a Voz, Afinar o Olhar a partir da Infância” na VII Semana de Educação Musical – Passaredo: Voz na Educação Musical ocorrida em São Paulo, na UNESP, em Setembro de 2020. Aborda-se o conceito de “formação imersiva” desenvolvido em projetos da CMT como Grande Bichofonia e GermlnArte – para que se possa compreender melhor as orientações do referido minicurso. Depois, apresenta-se a formação e o recurso educativo “Afinação do Olhar”. Em seguida, reflete-se sobre algumas das experiências vividas no minicurso referido ilustrando assim as diretrizes referidas. Finalmente, numa reflexão geral sobre o significado da Arte e da Educação na Vida inclui-se uma dedicatória muito especial a alguém que nos inspira.

⁹ Projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (2015-2018). Parceria entre a Companhia de Música Teatral e o LAMCI – CESEM da NOVA FCSH. Sítio na internet: www.musicateatral.com/germinarte

Foram então concebidos e implementados três modelos de formação de média duração — Jardim Interior em 2015, Caleidoscópio em 2016 e Dabo Domo em 2017 — a par de um modelo de formação transitiva de curta duração — integrando os módulos Super Sonics, BebéPlimPlim e Colos de Música, associados à obra Manual para a Construção de Jardins Interiores (RODRIGUES, RODRIGUES & RODRIGUES, 2016), obra esta eclética, em termos de abordagem didática. O trabalho de formação imersiva foi retratado através da voz dos próprios formandos em “Voar da ponta dos dedos”¹⁰.

O ideário deste projeto está plasmado no Manifesto GerminArte:

São necessários modelos de formação que:

1. inscrevam harmonia e afeto
 2. valorizem o desenvolvimento pessoal e a qualidade da “presença”
 3. tenham qualidade excepcional ainda que pareçam utópicos
 4. sejam “imersivos” para assegurar a incorporação de comportamentos
 5. criem novos contextos, ajustando os ideais à realidade
 6. valorizem a transversalidade e a interdisciplinaridade
 7. visem polinizar de curiosidade e motivação o trabalho conjunto de diferentes agentes
 8. valorizem o brincar em espaços abertos, no exterior e em contacto com a Natureza
 9. preparem grupos heterogéneos atuantes
 10. sejam plurais para poder inspirar a singularidade
- (RODRIGUES, RODRIGUES & RODRIGUES, 2018, p. 45)

Já quase no termo do projeto Germinarte, sentiu-se a necessidade de fazer germinar algo mais que ajudasse os formandos a tomar consciência do impacto da sua atuação sobre as crianças. Efetivamente, os formandos referiram como especialmente esclarecedor o facto de o programa das formações referidas incluir demonstrações ao vivo com bebés¹¹. Assim podiam verificar, realmente, como transpor para a prática o que haviam aprendido.

Este *feedback* fez pensar na necessidade de enfatizar e refletir mais especificamente sobre aspectos de relacionamento humano em situações de interação com bebés e respetivas famílias.

Em nosso entender, a formação tradicional está excessivamente centrada no formando adulto, não inquirindo suficientemente acerca das crianças e da sua rede de relações humanas. Será possível desligar a formação de professores ou de educadores da realidade palpável e quotidiana da educação das crianças?

Quem atua no âmbito das chamadas orientações musicais para a infância necessita de ter acesso a uma formação específica para tal. E estas necessidades de formação situam-se não só ao nível das competências técnicas (“ser músico, ser artista, ser educador”) mas também ao nível das competências relacionais e do que tem vindo a ser designado como “*soft skills*”. Da necessidade de desenvolver a capacidade de ler e compreender os estados emocionais dos outros ou, por outras palavras, de desenvolver capacidades de observação e de “empatia”.

¹⁰ Filme realizado em 2018 por Luís Margalhau. Trailer disponível em <https://vimeo.com/291725253>

¹¹ Metodologia que adotámos desde que, a partir de 1994, começámos a introduzir as ideias de Edwin Gordon em Portugal. Em algumas destas demonstrações tivemos o prazer de contar com a presença do próprio Edwin Gordon e de poder observar ao vivo o seu trabalho com os mais pequeninos.

Einfühlung (“sentir dentro” ou “empatia”) é um conceito atribuído a Theodor Lipps. Para Lipps, *Einfühlung* é um processo inconsciente baseado num “instinto natural” e na “imitação interna”. Para explicar o conceito, ele usou o exemplo de observação de um acrobata na corda bamba sugerindo que os movimentos e expressões afetivas percebidas pelo observador são “instintivamente” e simultaneamente espelhados através de sensações cinestésicas e experiências de sentimentos correspondentes aos do acrobata no observador. (MONTAG, GALLINAT & HEINZ, 2008). “Sentir dentro” será o recurso mais essencial para um profissional na área da arte para a infância. “Sentir dentro” os movimentos do bebê. “Sentir dentro” as vocalizações do bebê. “Sentir dentro” o bebê que cada um de nós já foi. Será então possível afinar este olhar, esta escuta que nos permite “sentir dentro”? De que forma “sentem dentro” os bebês que assistem a um espetáculo?

Foi neste contexto que uma formação intitulada “Afinação do Olhar” começou a dar os seus primeiros passos ainda no âmbito do projeto GermlnArte, associada a um recurso educativo com o mesmo nome, constituído por pequenos excertos de gravações de vídeo.

Notas sobre Afinação do Olhar

A- Sobre a formação Afinação do Olhar

Ainda que o desenvolvimento de capacidades de observação e interpretação do comportamento do bebê e suas famílias deva ser transversal a toda a atuação artística direcionada à infância, nesta formação esses aspetos assumem uma importância nuclear. O mesmo sucede com o tema da empatia: ainda que seja algo que se deva transmitir através do exemplo vivo do(s) formador(es) / artista(s) em qualquer situação de criação ou realização artística, nesta formação procura-se criar vivências em que os formandos se confrontem mais de perto com a necessidade de desenvolverem as suas capacidades de relacionamento empático.

A grande finalidade é, pois, proporcionar experiências e reflexões que possam enriquecer a interação com bebês e crianças.

E, para tal, parte-se do pressuposto que há que trabalhar a dois níveis: 1) a nível de vivências que possam fomentar observações introspetivas e autoanalíticas; 2) a nível da observação de situações práticas relativas ao campo da arte para a infância e da análise e discussão sobre comportamentos observados em diferentes contextos de intervenção musical e artística.

Finalmente, note-se que a expressão “afinação do olhar” pretende ser abrangente (incluir todos os olhares possíveis, internos e externos) e metafórica: mais que tudo, trata-se de “ressonância emocional” — e esta chega-nos por múltiplas vias sensoriais e extrassensoriais.

B- Sobre os vídeos de Afinação do Olhar

Este recurso educativo, alojado em acesso aberto em <https://vimeo.com/showcase/5246917>, reúne um conjunto de vídeos ilustrativos de intervenções educativas e artísticas em diferentes contextos, dirigidas a famílias com bebês e crianças entre zero e cinco anos de idade. Esta documentação, relativa a produções da Companhia de Música Teatral foi

sistematizada e analisada por investigadores do Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM¹².

Uma das finalidades deste recurso educativo foi de âmbito formativo, visando ajudar a compreender dinâmicas de carácter psicológico, social e estético no âmbito da criação musical e artística para a infância, através dos exemplos ilustrados nos vídeos referidos.

A observação destes filmes fornece pistas que permitem não só demonstrar o impacto que a música tem sobre as crianças desde uma idade muito precoce, como também argumentar acerca da relevância da arte para a primeira infância e da sua função social. E deixa no ar uma questão: existe “apreciação estética” nos bebés? A partir de quando, na vida dos seres humanos, se pode falar de “apreciação estética”?

Na verdade, foi a partir de discussões acerca do “envolvimento” dos bebés quando participam ou quando assistem a eventos de natureza artística, que surgiu a ideia de procurar a sistematização de uma terminologia que permita a diferentes observadores comunicarem entre si relativamente às expressões exibidas pelos bebés.

Mais concretamente, este recurso educativo permite, por exemplo, debater o tema do “envolvimento” dos bebés durante uma performance artística através de uma proposta de definição de comportamentos como os seguintes:

Indicador	Descrição
1. Envolvimento com a Performance	Ocorre se um dos seguintes indicadores estiver presente:
1.1. Olhar	Os olhos do bebé estão direcionados para a performance – seguindo o(s) artista(s) ou olhando para os elementos do cenário. (Olhar para elementos do cenário que não estão a ser usados na performance não deve ser considerado – e.g., um acessório que tenha sido usado noutra cena).
1.2. Afeto positivo (agradável)	O bebé exibe um rosto sorridente (sorri / ri); vocaliza de forma positiva (e.g., ri, balbucia, guincha); mostra ações alegres (e.g., satisfação, felicidade, animação, agitação dos braços); ou surpresa positiva (surpresa / espanto) como consequência de um evento performativo.
1.3. Afeto negativo (desagradável)	O bebé exibe uma expressão de desagrado (franzindo a testa), de tristeza / retirada (sobrancelha franzida, rugas ao redor dos olhos e nariz, lábios apertados e protuberantes), de medo (medo, pânico) ou cara de raiva; vocaliza de maneira negativa (choringar, chorar, protestar); ou mostra tensão (agitação, inquietude) na sequência de um evento da performance.
1.4. Vocalizações	O bebé vocaliza na sequência de um evento da performance (imita ou responde a um som do intérprete) ou chama pela atenção do intérprete.
1.5. Movimentos corporais	O bebé exibe movimentos rítmicos que parecem estar relacionados com elementos musicais (e.g., agita os braços, chuta os pés repetidamente) ou outros movimentos que parecem estar relacionados com os eventos artísticos (e.g., acena uma ou as duas mãos no ar com a excitação de uma cena). Os movimentos não relacionados com os eventos artísticos devem ser excluídos (e.g., chupar, mover-se em direção à porta, mover-se para o cuidador, apontar).
2. Envolvimento com o cuidador	A atenção do bebé está direcionada para o cuidador. Ele(a) olha ou brinca com a face ou o corpo (e.g. dedos, cabelo) do cuidador e não mostra nenhum indicador da categoria: Envolvimento com a performance.
3. Envolvimento com o ambiente	A atenção do bebé está direcionada para o ambiente da performance. Ele(a) está a olhar para outros bebés ou adultos; para objetos/elementos que não estão relacionados com a performance (e.g., carteira, sapato); ou está a explorar a envolvente (e.g., caminha para a porta ou janela) e não mostra nenhum indicador da categoria: Envolvimento com a performance.

¹² De destacar o trabalho de Mariana Vences e Miguel Barbosa.

4. Envolvimento consigo próprio	A atenção do bebé está direcionada para si mesmo (e.g., explorar o próprio corpo, chupar o polegar ou outra parte do corpo ou explorar objetos / brinquedos, sem focalizar a atenção em qualquer objeto / ação específica da performance) e não mostra nenhum indicador da categoria Envolvimento com a performance.
5. Não cotável	A face do bebé não é visível (está fora do campo de visão da câmara) ou o bebé está a dormir.

Tabela 1: Indicadores de envolvimento do bebé durante a performance artística

Com esta proposta de terminologia pretende-se facilitar o diálogo entre todos os que se interessam pela arte na infância. Isto é, oferece-se um vocabulário que poderá facilitar a partilha de ideias entre investigadores, educadores, artistas, cuidadores e todos os que se interessam pelo bem-estar do bebé.

Notas sobre São Paulo, Setembro de 2019

A proposta do minicurso apresentado na *VII Semana de Educação Musical* intitulou-se “Construir a Voz, Afinar o Olhar a partir da Infância” e procurou trazer para a vivência dos participantes algumas das ideias a que atrás se fez referência. Os desafios propostos centraram-se na autoconsciência e na própria escuta pois é nossa convicção que as grandes questões da comunicação do quotidiano dos seres humanos centram-se muito mais na escuta e na forma como recebemos o que os outros nos dizem do que e no que nós podemos dizer. A escuta é sempre uma história pessoal, evocação do que ressoa ou não em nós próprios e, nesse sentido, a escuta é já uma fala.

Assim, as ideias gerais que guiaram o trabalho foram no sentido de se buscar: 1) um olhar interno, concentrado; 2) uma escuta de si próprio e em relação ao espaço; 3) uma atmosfera positiva entre todos os participantes. Em suma, uma inteireza consigo mesmo, deixando que esta autenticidade seja o ponto a partir do qual se constrói a partilha de um sentimento comum: estamos juntos na nossa humanidade.

Há também uma ideia que é especialmente cara à primeira autora, porque um dia surgiu, curiosamente em inglês, no acordar de uma manhã, quase como uma epifania: “*music is needed when silence is not in tune*”. Esta é uma ideia que guia este tipo de trabalho pois é como se se fosse buscando uma ondulação no grupo até se encontrar uma espécie de ponto convergente para onde todos se encaminham e onde se alcança a harmonia. Um silêncio comum, encontrado por todos. Inspiremo-nos no célebre conto de Jorge Luís Borges e chamemos Aleph a este lugar de convergência e repouso — o ponto do espaço que abarca e nos liga à realidade do universo, onde a multiplicidade se reúne na unidade.

Naturalmente que há uma série de técnicas ao nível do corpo e do movimento (num estágio de aprendizagem mais elevado poderíamos resumir tudo isto a uma sabedoria sobre respiração) a que se recorre mas, de facto, é a torrente do grupo e o (re)conhecimento desse lugar que conduz toda a dinâmica que se procura trazer para o grupo.

Assim, entre as vivências propostas, destacaremos apenas três, lembrando que surgiram depois de um caminho em que, sobretudo através da mobilização de recursos não verbais, se procurou alcançar uma respiração conjunta e uma energia emocional e afetuosa entre todos. Entre cada uma das propostas é importante proporcionar tempo para a

autoconsciencialização (a este respeito cabe referir que consideramos o trabalho de Moshe Feldenkreis, uma contínua fonte de inspiração) e também tempo para a partilha de sensações e impressões entre os participantes (e, naturalmente, isto pode ser concretizado entre os membros das duplas participantes nas respectivas vivências, ou encontrando novos parceiros no grupo). Foi enfatizado o trabalho em pares, sempre apoiado e integrado no coletivo, uma vez que se pretendeu aprofundar aspetos relativos à interação cuidador-bebé e à possibilidade de uma maior atenção individualizada.

Sobre a vivência “Diálogos”

A proposta começou por se encontrar um parceiro e estabelecer diálogos com uma determinada parte do corpo. Nesta proposta, os diálogos estabelecidos com as mãos (isto é, cada parceiro se comunicava com o outro apenas com as mãos) revelaram-se especialmente interessantes (talvez, porque haja uma relação intrínseca entre a gestualidade das mãos e a produção vocal).

É muito engraçado observar que “limitar” a comunicação ao que as mãos conseguem expressar, regra geral, derruba barreiras na interação assim estabelecida. E, para quem trabalha com bebés, a consciência do poder das mãos e da sua expressividade é algo de muito significativo.

Que tempos usam as mãos de um e outro parceiro para comunicar? Como se estabelece a comunicação – isto é, surgem espontaneamente “códigos tácitos”? Estabelece-se alguma liderança? Existe imitação? Complementaridade? Como é a dinâmica? Se não forem estabelecidas regras relativas à duração dos diálogos assim estabelecidos existe algum tempo padrão em função da situação em si mesma ou em função da dupla? Como se expressa a musicalidade das mãos?

Este exercício pode encaminhar-se no sentido de um dos parceiros sonorizar vocalmente o que vê ser expresso nas mãos do outro. Ou vice-versa: um dos parceiros pode começar por improvisar vocalmente (evidentemente que esta proposta só pode ser realizada se tiver havido um caminho neste sentido e se sentir que os participantes estão confortáveis com o uso da voz) e o outro expressa-se através das mãos. E, depois deste caminho, pode regressar-se ao diálogo, mas agora um dos parceiros expressa-se com as mãos enquanto que o outro se expressa vocalmente.

Deste exercício pode caminhar-se para a temática da interação mãe/pai/cuidador-bebé. E propor simulações em que um dos elementos do par assume o papel do cuidador e o outro assume o papel do bebé.

Sobre a vivência “Legendas”

Um outro exercício proposto é a “legendagem” de comportamentos a partir da observação de excertos de vídeo selecionados de “Afinação do Olhar”.

O que se pretende é fomentar a observação do que está retratado no excerto do vídeo escolhido, colocando-se no “lugar do outro”: o bebé, o cuidador, o artista, outro. A ideia é observar a situação filmada e reproduzi-la em *role-playing*, podendo haver alternância dos papéis (isto é, o mesmo formando experiência, sucessivamente, como é sentir-se no lugar do bebé, do cuidador, do artista ou de outra personagem interveniente).

Mas a situação pode ser reproduzida com “legendas”. Assim, aqui o desafio passa a ser: o que “vai na cabeça” deste bebê ou deste cuidador? Portanto, a situação passa a ser dramatizada com um guião em que se imaginam as falas de cada um dos “atores”.

Uma variação consiste em apresentar essas “falas” não com palavras mas em “*gibberisch*” (conjunto de sons sem sentido), o que amplia as possibilidades de exploração vocal e ajuda a direcionar a comunicação, mais para o nível energético e emocional do que para o nível do conteúdo.

Outras variações consistem em derivar novas narrativas a partir destas, construindo novas possibilidades de interação e refletindo sobre o curso da interação. O que muda o “destino” de uma determinada interação?

A linha orientadora é, pois, ir ajudando sempre a colocar-se no “lugar do outro” e, aos poucos, ir também tocando mais profundamente o “seu lugar” de infância, o “seu lugar” de cuidador.

Sobre a vivência “Histórias com princípio, meio e fim”

A diretriz “história com princípio-meio e fim” tem sido por nós usada em várias propostas de improvisação, associada a outras diretrizes complementares (e.g., a duração da história deve ter um minuto; podem ser usados recursos sonoros vocais e corporais). É uma proposta que se revela bastante eficiente na construção de uma narrativa e na promoção do trabalho coletivo.

Neste caso, a história foi adaptada a partir do mote da observação de expressões emocionais, tal como estão retratadas no vídeo “expressões emocionais”.

Neste âmbito, uma vivência mais especial foi explorada a partir de três fotogramas extraídos desse vídeo e que facilmente organizam uma narrativa em “três tempos”:



Figura 1: Com que legenda marcaríamos os pensamentos/ sentimentos do bebê? E da Mãe? Como poderíamos sonorizar a “voz” deste bebê? E da sua Mãe?



Figura 2: E aqui, se nos pusermos no lugar do bebê, como expressaríamos o que ele poderá estar a sentir? Que estará ele a “sentir dentro”? E a Mãe, que estará ela a “sentir dentro”? Que estará esta Mãe a comunicar ao seu bebê com as mãos, o olhar?



Figura 3: E aqui, se resumíssemos numa vogal o que observamos na expressão facial deste bebê qual a vogal que utilizaríamos? Que informação retiramos acerca do seu “sentir dentro”? E da sua Mãe?

Foi muito interessante verificar que a leitura das expressões emocionais foi praticamente unânime (não obstante, foi desafiador constatar que um dos participantes sonogou a expressão emocional “medo” que praticamente todos os participantes associaram ao fotograma 2). Foi também interessante verificar as vogais associadas a cada

uma das expressões, quando se propôs aos participantes que sonorizassem as fotos usando uma vogal (o “i” associado a medo, o “ah” – com vários matizes – associado a espanto).

A partir destas três fotos (que retratam não só diferentes expressões emocionais como também diferentes atitudes por parte da Mãe do bebê) foi possível simular pequenas narrativas dramáticas em pares (um participante simulava ser a Mãe, o outro simulava ser o bebê) e em três tempos: 1) Ah de espanto = o que é isto? ; 2) Ah de medo; 3) Ahhh de deslumbramento.

E levados pela “vogal A” refletimos sobre a condição primeira da arte – refletimos sobre o espanto como algo que nos “abana” para que possamos transformar-nos, ampliar e evoluir para outros patamares da nossa autopercepção e da percepção do Mundo. Não é esta a “função” da Arte? E não é maravilhoso que esta capacidade esteja presente tão cedo no ser humano?

Nota final: dedicatória

Para a Marisa. Pela sua qualidade de presença. A Marisa é “formação imersiva”. A gente aprende apenas “por estar ao pé”. A leveza, a generosidade, o entusiasmo, a energia, a vitalidade. A Marisa é “arte”. Há “passaredo” em redor. A gente está ao pé e vai-se transformando, surpreendendo. Vamo-nos “desencaixotando”. E a alma abre-se à possibilidade de espanto. E daí ao deslumbramento. Estamos vivos.

Referências:

- MONTAG, Christiane & GALLINAT, Jürgen & HEINZ, Andreas. Theodor Lipps and the Concept of Empathy: 1851–1914. *The American journal of psychiatry*, 165 (v.), 1261 (n.), 2008
- RODRIGUES, Helena, & RODRIGUES, Paulo Maria. *Enciclopédia da Música com Bicho* (6 Tomos acompanhados de 6 CDs). Lisboa: Companhia de Música Teatral, 2008.
- RODRIGUES, Helena, & RODRIGUES, Paulo Maria. *Arte de ser professor: o projecto musical formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Edições Colibri, 2014.
- RODRIGUES, Helena, RODRIGUES, Paulo Ferreira & RODRIGUES, Paulo Maria. *Manual para a Construção de Jardins Interiores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.
- RODRIGUES, Helena, RODRIGUES, Paulo Ferreira & RODRIGUES, Paulo Maria. *Ecos de Opus Tutti – Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.
- RODRIGUES, Helena, RODRIGUES, Paulo Ferreira & RODRIGUES, Paulo Maria. *Ecos de GermInArte – Transformação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

As gralhas e os pássaros azuis¹³

Silvia Sobreira

O objetivo deste texto é reportar minha experiência como ministrante de curso durante a *VII Semana de Educação Musical* na Unesp, realizada em setembro de 2019. Pretendo, com esta iniciativa, ampliar e difundir, para o público que não esteve presente, os temas abordados durante as aulas. A escolha de uma linguagem informal se justifica pelo fato dela simular as trocas ocorridas durante o encontro, o que diferencia o texto de outros que tenham uma abordagem mais acadêmica. Sendo assim, algumas afirmações são feitas no texto tendo por base apenas minha experiência didática com adultos desafinados. O leitor mais afeito a pesquisas de cunho acadêmico pode se ressentir ao ler algumas dessas afirmações. No entanto, acredito que a prática docente deva ser exposta, para que outros professores possam testar os procedimentos. Além disso, os pesquisadores podem tomar tais pressupostos, para averiguar sua validade de maneira científica e criteriosa.

O minicurso “Se você disser que eu desafino” teve o mesmo título do livro por mim organizado (SOBREIRA, 2017) e foi planejado de maneira a demonstrar, através de vídeos de aulas por mim ministradas anteriormente, algumas das abordagens que venho utilizando para corrigir os problemas de desafinação vocal em adultos. O interesse pelo tema, surgido a partir de minha experiência prática, resultou em minha dissertação de Mestrado, publicada pela Musimed em 2003¹⁴, embora eu já trabalhasse com pessoas desafinadas desde o início dos anos 1990. Naquela época, conceitos como inclusão ou acessibilidade não faziam parte de nossas preocupações como hoje. Porém, nos tempos atuais, penso que considerar o desejo de pessoas que não se sentem aptas a cantar – mas querem se desenvolver neste sentido – pode ser visto como uma atitude inclusiva. Também creio que tornar a música acessível a todos é uma questão que reveste a preocupação com pessoas desafinadas de nova configuração. Afinal, como podemos considerar normal a exclusão de certas pessoas ao fazer musical?

O texto está dividido em duas partes principais. Na primeira, exponho meu posicionamento a respeito do assunto, explicitando as mudanças de perspectiva ocorridas nesses quase trinta anos em que lido com o assunto, e que me levaram a pensar em novas abordagens pedagógicas. Na segunda parte, exemplifico, trazendo para cá os exercícios mais usados.

O que me instigou a adentrar este assunto, e ainda me mobiliza nos dias atuais, é a convicção de que o canto é um potente meio de expressão das nossas mais profundas emoções e, por isso, cantar não deve ser privilégio apenas daquelas pessoas tidas como talentosas ou possuidoras de bela voz. A crença no dom ou no talento inato vem sendo posta em dúvida por pesquisadores da área da Educação Musical (cf SCHROEDER, 2004; WELCH, 2017), fato que coloca nas mãos dos professores de música a responsabilidade de

¹³ Na língua inglesa é comum que as pessoas que cantem bem sejam denominadas de *blue birds* (pássaros azuis), enquanto as que não afinam são consideradas *crows* (gralhas ou corvos).

¹⁴ O livro encontra-se esgotado, mas a dissertação (SOBREIRA, 2002), cujo texto é o mesmo, está disponível em: https://drive.google.com/open?id=0B1_aHjMyIvNTUG1CUktkWDVQUTQ.

facilitar, para aqueles que tenham mais dificuldades, os processos que os tornarão mais seguros para a prática musical.

Mesmo admitindo que as pessoas sejam diferentes e tenham variados graus de habilidades nas diversas áreas em que possam vir a atuar, creio que sempre é possível o desenvolvimento e aprimoramento, desde que haja vontade da própria pessoa para atingir tal intento, além do propósito do professor em ajudá-la. Portanto, penso que todas as pessoas que desejam se expressar através de sua voz cantada devem ser incentivadas e acolhidas, e se algumas delas possuem mais dificuldades, cabe a nós, educadores musicais, ajudá-las a desenvolver os recursos necessários para atingir os seus objetivos.

Os problemas relativos à audição, conforme já reportado (SOBREIRA, 2002), nem sempre são tratados com o mesmo respeito que outros tipos de deficiência. Nos dias atuais, embora ainda não possamos nos orgulhar de termos uma sociedade completamente inclusiva, ao menos as pessoas com deficiência têm recebido mais atenção. Mas esse respeito nem sempre ocorre quando o problema é qualquer dificuldade auditiva, incluindo a surdez. Alguns leitores devem se lembrar do quadro de um programa humorístico que apresentava uma senhora surda, que confundia tudo o que escutava, sendo essa a graça do quadro. Se a gravidade das condições físicas de pessoas surdas (ou fanhas, para lembrar outro tipo de problema não respeitado) não é considerada, o que dizer daquelas que apresentam o “simples” problema da desafinação? Elas são, em geral, motivo de chacotas por parte dos amigos ou membros de sua própria família, sem que se pense que isso possa parecer sério e lhes cause tristeza.

Ainda comparando com outras áreas, um argumento interessante trazido por Wise (2009) diz respeito aos problemas que as pessoas enfrentam no domínio da matemática. Como esta área do conhecimento, ao contrário da música, é considerada uma matéria central na educação, já foram empreendidos muitos esforços para se compreender a inabilidade das crianças, relacionando-as a problemas de ordem psicológica. As crenças das crianças de que possuem deficiências na área da matemática tornam o aprendizado desta disciplina mais difícil e são motivo de falta de confiança intelectual, que pode perdurar por toda a vida adulta. Assim, a criança sempre tenderá atribuir as derrotas à sua própria incapacidade (WISE, 2009, p. 14). A autora aponta os paralelos desse problema com aqueles apresentados no domínio da música, sugerindo que existe uma relação entre as habilidades, auto concepções e experiências emocionais. Mas, ao contrário de outras áreas, na música existe uma forte crença de que as habilidades são inatas e não adquiridas (WISE, 2009, p. 14).

Conforme reportado em estudos anteriores (SOBREIRA, 2002, 2017), uma das possíveis causas da desafinação infantil é que algumas crianças se preocupam mais em cantar corretamente a letra das canções, deixando de lado os aspectos melódicos. Além disso, é importante lembrar que, em geral, as crianças não possuem grande volume de voz. Se associarmos esses fatores com a timidez, é fácil imaginar uma criança apenas “falando baixinho” a canção. Por outro lado, também existe a possibilidade delas tentarem imitar as outras, o que cria, tanto situações de crianças reproduzindo exemplos errados, quanto cantando mais forte do que suportam, e conseqüentemente desvirtuando a afinação, apenas para acompanhar algum/a coleguinha mais extrovertido/a. A persistência dessas situações, que qualifico como “treinamento de erro”, dificulta o desenvolvimento do sentido de afinação. Além disso, a escolha de tonalidades inadequadas, muito agudas, por

parte de professores, é, certamente, um dos fatores que mais impactam na qualidade da afinação infantil (BOECHAT; SOBREIRA, 2017).

Muitas vezes, as próprias pessoas que se autodeclaram desafinadas contam suas histórias relativas ao canto, rindo de si mesmas e de suas dificuldades. Outras vezes, porém, os relatos são de tristes lembranças. Em pesquisa com adultos não-cantores¹⁵, Whidden (2010) reporta que os doze sujeitos de sua pesquisa alegavam terem sofrido humilhações de professores ou de parentes próximos, quando crianças ou muito jovens, fato também confirmado em outros estudos (ABRIL, 2007; KNIGHT, 2010; SOBREIRA, 2002; WHIDDEN, 2010).

No entanto, mesmo para os que contam suas experiências como se fosse algo engraçado, quando se lhes dá oportunidade de explorarem sua voz e, à medida que vão se familiarizando com o hábito de cantar e se expressar através do canto, vai se percebendo a existência de algo que denomino “a dor da interdição”. Assim que se sentem mais confiantes, esses adultos refazem seus relatos, sendo comum surgir um sentimento de tristeza ou mágoa, que pode trazer lágrimas. Ou seja, apesar da falsa aparência de que a questão é leve, existe algo mais profundo, que está além da vergonha da própria voz e que resulta, não apenas no constrangimento de cantar, mas em uma tristeza que não pode ser mensurada por aqueles que cantam sem maiores problemas. Por esse motivo, Whidden (2010) estuda a questão tendo como perspectiva a construção (e depois desconstrução) dessa identidade do “não-cantor”.

Após alguns anos oferecendo palestras e minicursos sobre este tema, percebi que a falta de demonstrações reais era um fator impeditivo para que as pessoas compreendessem, exatamente, os problemas aos quais eu estava me referindo. Iniciei, então, a filmar algumas aulas e a editá-las em pequenos trechos de cerca de três minutos, de maneira a ter um material a ser mostrado em cursos. Logo, no minicurso realizado na *VII Semana*, foram apresentados tais exemplos, o que não será possível fazer aqui. Por isso, procurei compensar tal impossibilidade, explicitando melhor as abordagens que foram demonstradas durante o curso. É preciso esclarecer que os participantes desses vídeos concordaram com as gravações, nas quais são filmados de costas, permitindo que o resultado fosse usado para fins didáticos. Portanto, esses exemplos não estão disponíveis *online*, sendo preservados por mim e usados apenas em cursos ou palestras. A esse respeito, gostaria de relatar uma pequena história ocorrida quando perguntei a uma colega – professora de outra área da universidade à qual sou filiada – se ela se importaria que eu a filmasse durante as aulas. Ela retrucou que faria até um nu frontal se eu a ajudasse a afinar. O caso é cômico, mas é um ótimo exemplo, que mostra o quão importante as pessoas consideram poder cantar sem restrições. Mas nem sempre os participantes têm tamanha disposição. Em geral, aceitam as filmagens, mas ficam muito agradecidos e aliviados quando eu explico que serão filmados de costas e que os trechos editados lhes serão submetidos anteriormente para que aprovelem sua utilização.

É curioso notar que, enquanto alguns colegas presentes na *VII Semana de Educação Musical* reportaram terem observado a diminuição do número de pessoas (principalmente crianças) interessadas em cantar, em minha experiência pessoal tenho tido contato com aquelas que se autodeclaram desafinadas e que estão desejosas de aprimorar suas

¹⁵Atualmente, é comum que os textos em língua inglesa se reportem às pessoas desafinadas como “não-cantores” ou “pessoas que se autodeclaram desafinadas”. Para maior compreensão a respeito das diferentes denominações, consultar Sobreira (2002, 2016).

habilidades vocais. Na maioria dos casos, são pessoas que têm dificuldades em controlar a afinação, mas não possuem problemas muito graves e, em geral, com poucas aulas já se sentem mais seguras. Nesses casos, eu não categorizaria tais pessoas como desafinadas. Cabe aqui explicitar o que estou chamando de desafinação. Em outros textos (SOBREIRA, 2002, 2016) procurei fazer essa definição, mas reconheço a dificuldade de tal intento, porque os desvios de afinação podem ser de leves a graves, mas os julgamentos podem variar segundo cada ouvinte. No caso de não musicistas, por exemplo, cantores com timbres fora do padrão considerado como normal dentro de uma determinada cultura podem ser taxados de desafinados. Por outro lado, os músicos podem se ressentir com desvios não perceptíveis para ouvidos menos treinados. Então, de que tipo de desafinação estou falando? Pela minha experiência, quando divulgo um curso para desafinados, em geral aparecem pessoas que se sentem ou que dizem terem sido tachadas como desafinadas, mas, para mim, elas não estariam enquadradas nessa categoria, mas sim, na de pessoas com alguns problemas relacionados ao controle vocal (às vezes, apenas a timidez é a causa do “descontrole”). É claro que também encontro pessoas com muitas dificuldades, que não conseguem emitir três ou quatro notas consecutivas de uma escala ou simples canção, sem cometer grandes desvios. Mas essas são poucas e, mesmo para elas, existem exercícios que melhoram suas condições. Às vezes, a simples mudança de tonalidade da canção as faz cantar de modo muito mais adequado. Gostaria apenas de ressaltar a minha estupefação com o fato de tantas pessoas, que não precisariam estar dentro da categoria “desafinadas”, se sentirem ou terem sido aí incluídas. Conforme já observado em outras pesquisas (ABRIL, 2007; KNIGHT, 2010; WISE, 2009; WHIDDEN, 2010), a crença equivocada de que cantar é uma habilidade inata, que não pode ser aprendida, é um fator impeditivo para o aprimoramento vocal.

Apesar de não poder afirmar, por não ter pesquisado a ponto de ter certeza, apenas posso emitir minha própria opinião, que é a de que, em nossa cultura, valoriza-se pouco o cantar. Tenho a impressão de que brasileiro, em geral, gosta mesmo é de dançar e pode fazer os passos e requebros mais mirabolantes sem se sentir constrangido, ao passo que cantar é algo que o envergonha extremamente. E aí vem outra suposição (a ser averiguada em futuras pesquisas) que está no fato de que cantar mexe diretamente com nossa expressão pessoal, e por isso, com nossas emoções. E não são todos que estão prontos ou dispostos a lidar com a exposição de tais sentimentos. Tal fato pode ser averiguado na vergonha que, mesmos aqueles considerados afinados, têm de cantar. Mas o curioso é que o “meu público” tem suas características. As pessoas não me procuram porque, sendo afinadas, querem superar a vergonha de cantar, mas sim porque, sentindo-se desafinadas, sentem vergonha e querem superar seus problemas, de maneira a não ter mais medo de cantar na frente ou junto de outras pessoas e serem julgadas. Parece um paradoxo que aqueles que são considerados os mais incapazes sejam, justamente, os que mais queiram superar seus medos ou traumas.

Minha perspectiva, desde o início de minha atuação, mudou com o passar dos anos. No início, comecei a trabalhar, na certeza de que as pessoas desafinavam porque não ouviam. Por isso, imaginei um curso de treinamento auditivo, mas logo percebi que nem sempre o problema estava na percepção, mas na produção e na memória (ou em ambos, piorado pela timidez). Então, meu objetivo era afinar aqueles alunos. Com o passar do tempo, embora sempre tenha como intenção conseguir a afinação, passei a respeitar o fazer de cada um, buscando como primeira meta dar oportunidade à expressão daquela

pessoa, ou seja, oferecer-lhe um espaço onde pudesse deixar sua voz soar, sem ter medo de sofrer reprimendas. Não quero dizer que vou deixar a pessoa cantar de qualquer jeito e me dar por satisfeita, mas, que existe um respeito pelo que a pessoa tem a apresentar, que deve ser atendido.

A continuidade com o trabalho com adultos desafinados me fez perceber aspectos novos na conduta para trabalhar com tais pessoas. Na seção seguinte, comento alguns deles, exemplificando com exercícios que podem ser realizados.

A imagem mental

Conforme a pesquisa de Wise (2009) demonstrou, a desafinação é um problema que pode ter causas múltiplas: descontrole na produção vocal, percepção dos sons deficiente e memória. Não vou me deter nessas questões, porque elas já foram discutidas em textos anteriores (2002, 2016, 2016), mas, conforme comentei, vou me ater ao que é mais recente em meu trabalho.

Além das causas mencionadas, tenho percebido que questões psicológicas também podem afetar a produção vocal, como a timidez ou medo de cantar. Entretanto, percebo que a pessoa que tem problemas de afinação demonstra ter uma imagem mental equivocada do som a ser produzido. Podemos perceber como a imagem mental funciona, ao relembrar como aprendemos uma nova canção. Em geral, escutamos ao menos uma vez, para “termos uma ideia” de como é a canção. Essa ideia (imagem mental), ainda vaga quando ouvimos pela primeira vez, vai sendo reforçada, à medida que a canção é novamente executada, até que consigamos executar a nova melodia (Para melodias simples e curtas, em geral, a pessoa precisa ouvir cerca de três vezes). E assim, podemos cantar com mais segurança: inicialmente apoiando-nos no exemplo, até termos a confiança de cantarmos sós. Neste ponto, a imagem mental da melodia já está formada de maneira mais sólida em nosso cérebro, mesmo que ainda não saibamos cantar a canção de cor.

Contudo, em minha prática, percebi, com espanto, que esse processo, natural em pessoas que não têm problemas de afinação, nem sempre é seguido por aqueles que não afinam. É comum que, ao ouvirem uma nova canção (quando de posse da letra), elas comecem a cantar assim que o modelo é executado pela primeira vez. Esse fenômeno, ocorrido em minhas aulas inúmeras vezes, me fez pensar sobre o assunto, tentando compreender porque ele ocorria. Ao observar situações como essas, fui levada a acreditar que aquelas pessoas não tinham noção de que uma canção é uma espécie de “entidade”, que tem coerência e que precisamos ao menos intuir essa coerência para poder cantar. O primeiro passo para tentar corrigir tal problema era pedir que esperassem ao menos três vezes, antes de começarem a cantar. Também, aliei às estratégias didáticas todos os recursos possíveis para a compreensão da imagem mental da melodia, mostrando com as mãos o desenho da linha melódica ou, mesmo, trabalhando os aspectos analíticos: “ - Essa primeira frase termina para cima, notou”? ou “- Repare que o som fica paradinho, num lugar só, depois mexe mais um pouco”. Essas atitudes são importantes, porque aqueles que desafinam, em geral, não sabem porque cantam daquela maneira. Algumas vezes eles não têm a noção de como a voz pode ser usada, nem se erraram “pra cima ou pra baixo”. Uma vez, em um curso, ao observar que o rapaz não estava conseguindo cantar agudo, pedi “cante mais agudo”. Ao que ele me retrucou: “não sei o que é isso”. Respondi “canta fino”. E

a resposta foi “não consigo cantar desse jeito”. Esse aluno foi estimulado a conhecer os graus da escala da maneira explicitada a seguir.

Uso o procedimento de cantar os números, sendo o 1º grau chamado de 1. Logo, a escala é cantada usando 1-2-3-4-5-6-7-1, em vez de notas. Tal procedimento pode confundir o aluno iniciante, que canta “8”, sem querer. Não é necessário reprimi-lo, pois o 8 é o 1 na oitava superior. Também explico a estruturação dos graus dentro da escala e o que é uma oitava, pois, conforme comentei anteriormente, é preciso ajudar essas pessoas a terem outras referências (no caso desta, mental), já que apenas a audição não parece ter sido suficiente para ajudar ajudá-la até o momento.

Essa questão da imagem mental volta também quando não se consegue afinar uma determinada nota da canção por ela ser grave ou aguda. Para achar os sons graves, uso como recurso pedir à pessoa que cante como se estivesse acordando. A seguir apresento uma listagem de uma possível ordem para se trabalhar com pessoas como o rapaz mencionado. É apenas uma ideia, não significando que toda aula deva começar de uma mesma maneira:

- Trabalhar sons graves, pedindo que o aluno coloque a mão no peito. Brincar, pedindo que imite um bezerro. Tentar fazer com que o aluno imite esse bezerro, ampliando a altura;

- O “bezerro” vai se transformando até virar uma sirene de carro de polícia;

- Pedir que o aluno imite personagens, para retirá-lo de sua projeção vocal habitual.

Para mulheres que não conseguem o agudo, peço que imitem a Xuxa cantando. Para homens, peço que imitem soldados marchando e falando “1, 2, feijão com arroz”. Esse último exercício é excelente porque os ajuda a usar o diafragma sem muitas explicações (embora em outros momentos da aula seja dada atenção ao uso do diafragma). Cantar com “voz de fantasma” ou imitando cantor de ópera também são recursos que ajudam a pessoa a projetar sua voz de maneiras diferentes das usuais, levando-a a ter maior flexibilidade. Aliás, eu diria que flexibilidade é o coração desse tipo de trabalho. Ela deve ser estimulada em todos os níveis: corporais, auditivos, vocais e criativos.

- Cantar ou tocar a escala cantando os números, para exemplificar o som “subindo e descendo”. Explicar que o primeiro grau “lá em cima” (o 8) é agudo em relação ao início;

- Fazer vocalises cantando os graus. A princípio 1-2-3—3-2-1. Depois de realizado algumas vezes, em várias tonalidades, brincar com as variações: “cante 1-2-3-3-3”; “agora 1-2-3-3-1; “compare 1-2-3-3-2” com “1-2-3-3-1”; “cante só o 1; agora o 3”. “tente 1-3-1”. Caso o aluno tenha dificuldade em achar a altura do terceiro grau, volte e faça alguns exercícios apenas usando 3-2-1 e faça esse modelo sempre duas vezes (3-2-1—3-2-1). Depois de treinar algumas vezes, mostre ao aluno que ele pode “fingir” que vai cantar a segunda sequência, mas congelar no 3;

- Para a próxima aula, vá até o 5º grau e faça exercícios similares. Concentre os saltos entre as notas da tríade, evitando saltos entre o 2º e o 4º graus (a função subdominante não ajuda a estabelecer o centro tonal). Se a aula for em grupo, tente montar o acorde. Mesmo que eles tenham dificuldades, ajude com o teclado. Com o tempo os resultados se modificam. Mas, mesmo na primeira tentativa, existe sempre, por parte daqueles que nem sabiam o que era “fino ou grosso”, a alegria de entender o que é um acorde, que o 5º grau é mais agudo que o 1º, etc.;

- O próximo passo é cantar descendo até o 5º grau. Talvez seja necessário explicar, novamente, como funciona a escala e que ela pode continuar “para baixo” ou “para cima”. Então, faça os exercícios usando 1-7-6-5 —5-6-7-1.

Contudo, não recomendo ficar muito tempo em exercícios desse tipo, pois o aluno pode se cansar e é importante que a gente se lembre que nenhum exercício substitui uma “música de verdade”. E aqui é importante voltar à questão da imagem mental. Em testes realizados com pessoas que procuram minhas aulas, percebo que, mesmo que cantem razoavelmente uma canção simples como “Atirei o pau no gato”, elas podem cantar erraticamente intervalos de duas notas ou pequenas sequências de três ou cinco notas. Em minha opinião, isso ocorre porque esses sons não fazem sentido: não são música. E isso dificulta que eles tenham uma imagem mental correta desses sons.

Assumindo que exercício não é música, mas ciente da dificuldade da maior parte das pessoas que não afinam em cantar canções complexas, tenho utilizado canções da nossa tradição oral, encontradas no cancionário “500 canções brasileiras” (PAZ, 2015)

A canção seguinte é excelente para um começo, pois só usa os primeiros cinco graus da escala e pode ser usada para demonstrar como estes funcionam:

16. Fui passá na ponte (Pirapora - MG)

The musical score for 'Fui passá na ponte' is written in 2/4 time with a tempo marking of quarter note = 185. The melody is in a key with two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are: "Fui pas - sa na pon - te A pon - te tre - meu, Á - gua tem ve - ne - no mo - re - na. Quem be - bê mor - reu." The score consists of two staves of music with lyrics written below the notes.

Figura 1 - Fui passá na ponte (PAZ, 2015)

Outra canção simples, encontrada no mesmo cancionário, ajuda a exemplificar a tríade da tônica funcionando dentro de uma canção. Também é adequada por usar apenas os seis primeiros graus da escala:

89. Burrinha ou Zabelinha (Bom Jardim - RN)

The musical score for 'Burrinha ou Zabelinha' is marked 'Allegro giusto' and is in 2/4 time. The melody is in a key with two flats. The lyrics are: "Za - be - li - nha Za - be - li - nha Za - be - li - nha Za - be - lão Co - me pão co - me fa - ri - nha co - me tu - do, o que lhe dão. O - lê - lê o - lê - lê O - lê - lê Cu - mo, há de sê." The score consists of three staves of music with lyrics written below the notes.

Figura 2 - Burrinha ou Zabelinha (PAZ, 2015)

O ideal é que essas canções sejam acompanhadas por um instrumento harmônico. No início, quem não tem prática em tocar em todas as tonalidades, deve escolher três ou quatro tonalidades que sejam confortáveis para a maioria das vozes e praticar. Como a maioria das canções usa apenas os acordes de tônica, subdominante e dominante, com o tempo, e a prática de várias canções, tocar em outros tons fica mais fácil e natural.

O livro mencionado, fiel ao seu título, está repleto de canções similares. É importante ressaltar que, em sua introdução, é explicitado que ele não foi idealizado para que se respeite as tonalidades transcritas, pois foi feito com o objetivo de estimular a prática do solfejo. Por isso, muitas canções são escritas em tonalidades pouco usadas, como Sol bemol maior e em compassos também pouco usuais, como 4/2 ou em 1/2, como no exemplo anterior. É importante que as canções sejam realizadas em várias tonalidades (pode-se proceder como nos vocalises, subindo por semitons a cada repetição) para evitar que a pessoa a memorize apenas em uma determinada altura.

Outro ponto que tenho enfatizado é a questão da ajuda da leitura musical. Não se trata de ensinar o nome das notas ou fazer uma iniciação ao solfejo, mas relacionar as alturas cantadas com o aspecto visual é uma estratégia que ajuda na associação de um aspecto cognitivo (compreender a altura através da escrita) ao sonoro. A seguir, apresento alguns exemplos de exercícios para serem cantados com graus. Depois, eles podem ser tocados para que a pessoa identifique qual dos exemplos foi executado.

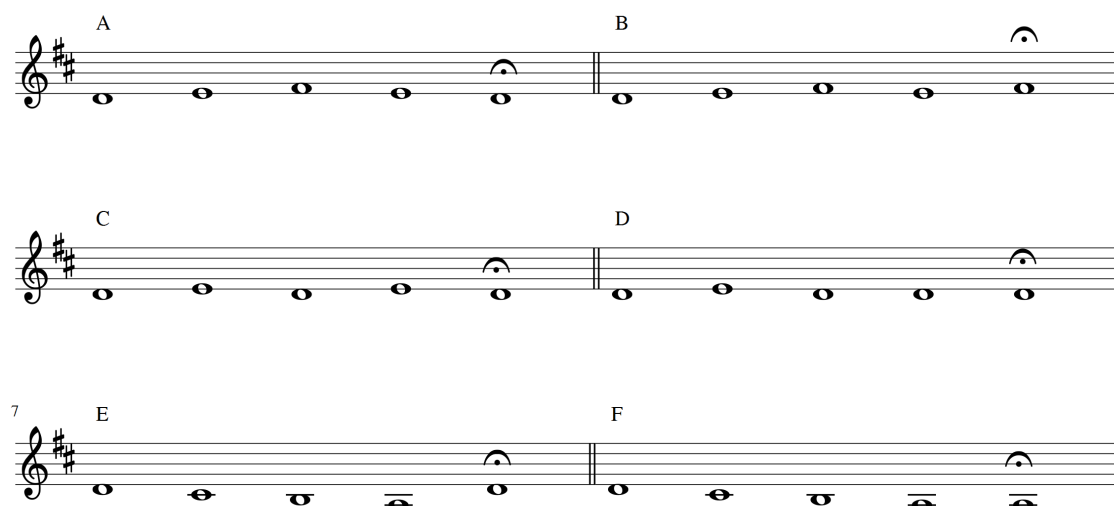


Figura 3 - exemplos de exercícios para serem cantados com graus.

Lembre-se que esse é apenas um exemplo e que outros exercícios podem ser criados. Use os exercícios para fazer o aluno compreender a relação entre escrita e altura sonora. Observe que eles estão construídos em pares, para que o aluno possa comparar as pequenas similaridades e diferenças. Mostre essas diferenças para o aluno. Talvez seja preciso tocar várias vezes (e em várias alturas). Depois, toque apenas um dos compassos de um pentagrama e peça que o aluno identifique (toquei A ou B?). Você também pode tocar o par em ordem diferentes (também usando outras alturas) e pedir que o aluno identifique (Toquei A-B, B-A, A-A ou BB?). Experimentar com as duplas dos outros pentagramas. Mas não é para fazer tudo em uma única aula. Não canse seu aluno. É importante que ele sinta prazer em perceber essas diferenças.

Quando o aluno estiver mais familiarizado, aumente o grau de dificuldade. Avise que irá usar, por exemplo, os exemplos de A a D. Toque um deles e peça que o aluno identifique qual foi o compasso executado. Se estiver fácil, amplie para os três pentagramas.

Uma outra maneira, e que exige mais confiança por parte dos alunos, é tocar uma sequência usando os seis exemplos em ordem variada para que ele identifique qual compasso foi executado. No caso, repita cada compasso três vezes, antes de seguir para o outro. Lembre-se sempre de tentar deixar o aluno tranquilo, sem o estresse tão comum em aulas de Percepção Musical. Dê tempo à pessoa para que ela procure no pentagrama qual daquelas é a configuração visual mais parecida com o som escutado. Estimule o aluno a usar seu raciocínio mental para compreender as diferenças entre os compassos. Em outras palavras: evite comportamento destrutivo que possa deixar o aluno acuado e com medo de errar. Crie maneiras de mostrar a diferença entre os sons de modo – por que não? – amoroso.

O exemplo foi colocado na tonalidade de Ré Maior, mas é importante tocar em outras alturas, principalmente quando estiver exemplificando apenas uma dupla. Também é bom criar exercícios similares explorando outras combinações e localizações do 1º grau na pauta.

Estimulando a criação

A mais recente inserção em minhas práticas pedagógicas é o incentivo à criação musical. Vinha trabalhando esse aspecto apenas em cursos de formação, ciente da necessidade que o professor tem de criar contracantos simples para cantar com seus alunos. As técnicas que utilizava nesses cursos para profissionais são descritas a seguir, sendo que, atualmente as tenho utilizado com sucesso em aulas com cantores que já possuem um certo controle sobre suas vozes. Um professor de canto que participou de um desses cursos utilizou os mesmos procedimentos para a preparação de atores e reportou que funcionou bastante bem.

- Em geral, começo pedindo que os alunos façam paródias das letras;
- Depois (não necessariamente na mesma aula), estimulo os alunos a criarem novas melodias para aquelas que já sabem. Ajuda muito indicar outros modos de iniciar a melodia. No caso de “Fui passá na ponte”, ela pode ser iniciada de várias maneiras, entre elas, algumas a seguir:



Figura 4 - possibilidades melódicas para “Fui passá na ponte”

Incentivar o aluno a criar novas melodias. Explique que não tem um jeito certo ou errado, que o importante é modificar a canção, mesmo que ela fique “feia”. No final dos anos 1980 fiz um curso com Violeta de Gainza e me lembro que ela recomendava essa estratégia, pois pedir ao aluno que faça algo “feio” o libera do medo de errar. Quando as pessoas estão muito tímidas, esse exercício pode ser feito coletivamente. Você não conseguirá ouvir bem o que cada um faz, mas não importa. O essencial é que as pessoas comecem a ver que é possível criar. Com a prática e o costume, você pode pedir que um ou outro cante sua invenção.

Para essa mesma canção, um outro exercício pode ser feito: toque ao piano o acompanhamento dessa canção e peça que os alunos, juntos, cantem, usando uma determinada sílaba (nu, por exemplo), mas explique que vão trocar suas notas a cada dois tempos. Vá fazendo mudanças (a cada tempo ou nas metades, alternando ritmos, etc).

Todos os procedimentos mencionados vêm sendo realizados com resultados satisfatórios. Porém, os que envolvem a criação de melodias talvez não possam ser feitos com pessoas que tenham muitas dificuldades de afinar. Para essas, ainda é necessário realizar os exercícios básicos já reportados (SOBREIRA, 2002), mas listo alguns princípios, que podem ajudar em seu trabalho:

- Se a pessoa não consegue cantar a nota cantada por você, cante a nota dela. Assim que ela perceber o uníssono, tente brincar, mas avise que você irá modificar seu som, enquanto ela deverá manter o dela. No início, é comum que o aluno mude sua altura tão logo você mude. Estimule-o a manter seu som enquanto você faz as modificações;

- Procure encontrar uma tonalidade adequada para a canção. É comum que algumas pessoas desafinem apenas por não estarem cantando em uma região confortável. Pode ser que alguns adultos caracterizados como desafinados não tenham tido tal oportunidade na infância. A partir de categorizados como desafinados, incorporaram essa “verdade”, deixando de cantar e desenvolver sua voz, gerando um ciclo negativo;

- Às vezes a pessoa não consegue afinar, porque tem dificuldades de usar sua voz fora do limite da voz falada. Achar a voz de cabeça é essencial para ajudar a pessoa a encontrar seus agudos. Procure fazer exercícios explorando as ressonâncias: começar a falar a palavra “inhame” e congelar em inh, por exemplo. Depois que conseguirem, crie vocalises que iniciem com esse som de ressonância e terminem com a vogal “a”. Uma outra estratégia para se achar o som da ressonância é pensar em algo saboroso e fazer “hum”. Conseguir achar esse som suave da ressonância é importante, pois cantar em *boca chiusa* (ressonância) ajuda a pessoa a perceber as variações de altura. Além disso, exercitar a ressonância em notas agudas e passar para a vogal “a” faz com que algumas pessoas que têm dificuldade, percebam a voz de cabeça;

- Estimular os cantores a fazer pequenas alterações em uma determinada nota escolhida, como se fossem gemidos. Para evitar que cantem se ferindo, é bom fazer esse exercício usando o som da ressonância. A variação dos “gemidos” estimula a pessoa a perceber pequenas modificações de alturas. Em geral, faço tais exercícios convidando-os a “brincar de mosquinha e moscona”. A mosquinha é a variação mais sutil da afinação de um determinado som, enquanto “a moscona” modifica as alturas em cerca de um semitom;

- Pedir que os alunos façam aquele “uhu” típico que ouvimos em *shows* ao término de uma música que agradou ao público. Esse “uhu” também ajuda a pessoa a entender a “voz de cabeça” (assim como o “Um, dois, feijão com arroz”, já comentado);

- Faça exercícios de movimentação dos lábios, língua e maxilar. Eles ajudam a pessoa a ter coragem de movimentar sua boca mais livremente. Explique a seus alunos que, por questões culturais, somos reprimidos a usar nossa boca “não faça língua para os outros”, “não coma de boca aberta”, “feche essa boca de bobo”, etc. e, muitas vezes, inconscientemente, nos reprimimos na hora de cantar em função dessas “recomendações”;

- Procure fazer até os vocalises mais simples com acompanhamento harmônico. Isso pode ser feito apenas usando os acordes de I, IV e V graus. A seguir, mostro algumas possibilidades. Embora os professores de canto tenham por hábito executar vocalises com linhas melódicas ascendentes, procuro fazê-los descendente a fim de ajudar ao aluno a estabilizar a noção de centro tonal. Baseando-me nas teorizações da professora de Harmonia e Percepção Musical e também compositora, Bia Paes Leme, sigo uma sistematização de aproximação da tônica pela escala descendente, que tem funcionado bem. Neste sistema de treinamento, o único grau que resolve subindo é o sétimo.



Figura 5 - aproximação da tônica pela escala descendente.

Nos vocalises, a junção da harmonia torna o exercício mais agradável. Mas, na prática de canções, a harmonização pode confundir o cantor. Ao contrário de pessoas afinadas, que se sentem mais seguras cantando com o acompanhamento/harmonia, é normal que os desafinados se sintam mais confusos e não compreendam esse valioso suporte. No início, é mais produtivo tocar apenas a melodia e também fazer com que o aluno cante seguindo sua voz como guia. Quando for introduzir harmonia, explique a diferença entre harmonia e melodia (e entre acompanhamento e harmonia) e mostre apenas o acompanhamento de uma canção. É importante que o aluno compreenda que ele terá que ter outras relações sonoras para executar a canção;

- Também é comum que o fato de não dominar a letra da canção atrapalhe a pessoa de se concentrar na afinação. Mesmo para canções de textos pequenos, é bom ter a letra impressa. Mas logo, tente ajudar o aluno a decorar a letra, pois o papel pode funcionar como uma espécie de escudo, impedindo a pessoa de se expressar com confiança, quando lhe é tirada essa “bengala”;

- Nunca subestime a enorme capacidade do ser humano em evoluir e se aprimorar. Seu aluno pode não ter confiança em si mesmo, mas você é o responsável por restituí-la.

Considerações finais

Ao reportar minha experiência no curso oferecido na *VII Semana de Educação Musical* da Unesp, aproveitei a oportunidade para trazer exemplos de exercícios que há muito meus leitores e profissionais que fazem meus cursos vêm me cobrando. Espero ter contribuído para reconstruir os temas abordados no curso e também para possibilitar a sua democratização, para aqueles que não estiveram presentes. Embora minha experiência seja a de trabalhar com adultos, penso que a temática é de interesse geral para professores de música que lidam com crianças, uma vez que, caso elas não sejam instruídas adequadamente na infância, podem vir a ser adultos inaptos para o canto. Em uma das mesas de debate, a regente Gisele Cruz lamentou que algumas de suas crianças se recusam a cantar. É triste contrapor este fato com o aumento de programações televisivas que incentivam a competição e ajudam a criar a falsa ideia de que para cantar você deve ser um astro. Conforme reflexão apresentada pelo regente Marcos Antônio Silva Ramos (professor da USP, o querido Marcão), na referida mesa de debates, pode ser que as críticas ao canto como atividade única nas práticas de Educação Musical nas escolas tenha sido exacerbada, colaborando para a diminuição das práticas vocais escolares. Mas creio que o canto é algo inerente ao ser humano e, por ser um elemento que estimula a expressão das mais profundas emoções, sempre terá seu espaço em nossa sociedade. E sempre há de haver muitos querendo cantar.

A Semana vai ficar marcada em minha memória pela oportunidade de trocas de experiências com profissionais variados, que, em distintos enfoques e abordagens possibilitaram reflexões a respeito do canto.

Referências

ABRIL, Carlos R. I have a voice but I just can't sing: a narrative investigation of singing and social anxiety. **Music Education Research**, 2007, v. 9, n.1, p. 1-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14613800601127494>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BOECHAT, Bruno; SOBREIRA, Silvia. In: SOBREIRA, Silvia (Org). **Seu você disser que eu desafino...** Rio de Janeiro: UNIRIO (Instituto Villa-Lobos), 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/>. Acesso em 29 jul. 2020.

KNIGHT, Susan Dyer. **A study of adult 'non-singers' in Newfoundland**. (Tese). University of London, Institute of Education, 2010.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 109-118, mar. 2004. Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368>. Acesso em 06 dez 2019.

PAZ, Ermelinda A. **500 canções brasileiras**. 3. ed. Rev. e Ampl. Brasília, DF: Musimed Edições Musicais, 2015.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, jan, jun, p. 130-146, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/42>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SOBREIRA, Silvia (Org). **Seu você disser que eu desafino...** Rio de Janeiro: UNIRIO (Instituto Villa-Lobos), 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/>. Acesso em 29 jul. 2020.

SOBREIRA, Silvia. **Desafinação vocal em adultos**: um estudo sobre suas causas e procedimentos para resolvê-la. 2002. 140f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=0B1_aHjMyIvNTUG1CUktkWDVQUTQ. Acesso em 06 dez. 2019.

WELCH, Grahah. Os equívocos a respeito da música. In: SOBREIRA, Silvia. **Se você disser que eu desafino...** UNIRIO: 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/>. Acesso em: 29 jul 2020..

WHIDDEN, Colleen. Hearing the voice of non-singers: culture, context and connection. In: THOMPSON, Linda K.; CAMPBELL, Mark Robin (Eds). **Issues of Identity in Music Education. Narratives and Practices. A Volume in Advances in Music Research**, p. 83-108, 2010.

WISE, Karen. **Understanding "tone deafness"**: A multi-componential analysis of perception, cognition, singing and self-perceptions in adults reporting musical difficulties (Tese), Keele University, 2009.

Voz em equilíbrio

Stefanie Aurig

Tradução: Marisa Fonterrada

No livro “A escola do desvendar da voz”¹⁶ a cantora Valborg Werbeck-Svärdström (22/12/1879-01/02/1972), diz: “todo trabalho, todo esforço em direção ao assim chamado treinamento vocal nada mais é do que um liberar e mandar embora a cobertura obstrutiva que não deixa a voz “sair”. A voz humana não precisa ser “treinada” – ela já está em seu lugar, terminada e perfeita, como uma entidade que soa no mundo ideal, esperando para ser liberada! Deveríamos, portanto, falar de liberação da voz ou, melhor, de desvendar a voz, e não de “treinamento vocal”.

Isso não significa que essa abordagem seja um processo fácil. Desvendar a voz significa que temos de trabalhar intensamente, em todos os níveis humanos, para mandar embora essas coberturas obstrutivas. Esse trabalho deve ser feito com nosso corpo, com o ar, o som e a articulação de vogais e consoantes, de modo a liberar a voz.

Durante o minicurso realizado na *VII Semana de Educação Musical* da Unesp, o primeiro nível em direção a uma voz livre e equilibrada foi o trabalho de corpo. Por isso, praticamos - diariamente - o andar: primeiro, ouvindo através de nosso próprio instrumento e, depois, tentando libertar o corpo de seus bloqueios. Incluímos imagens internas, para esticar e harmonizar o corpo. Experimentamos menos peso, maior verticalidade e, assim, um despertar interior. Com os exercícios Bothmer - ginástica criada por Fritz Graf von Bothmer para a primeira Escola Waldorf¹⁷ – tornamos nosso corpo rítmico e ativo no espaço tridimensional.

Exercícios de respiração junto a uma ampliação da consciência pela escuta - interior e exterior - nos ajudaram a ter consciência de nosso próprio espaço. A ideia de esquecer da respiração é importante na “Escola do desvendar da voz”. Para isso, trabalhamos a flexibilidade de todos os músculos, integrados em um processo holístico de respiração. Vários ritmos ajudaram a criar equilíbrio entre as fases de tensão e relaxamento.

A ideia de separar a qualidade do som da articulação (Fala¹⁸) é parte da “Escola do desvendar da voz”. Para trabalhar este aspecto, exercitamos a qualidade sonora por meio de exercícios com o fonema NG, amparado por movimentos bem coordenados. Além disso, trabalhamos com diferentes centros tonais. Exercícios melódicos com consoantes e vogais e, em seguida, canções, trouxeram para a prática o que foi estudado nos exercícios.

Foi um trabalho intensivo, com o foco na possibilidade de curar e equilibrar o poder da voz. Acredito que, para a educação, esta abordagem centrada na voz pode conduzir à saúde vocal dos estudantes e dos professores.

¹⁶ WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. *A Escola do Desvendar da Voz: um caminho para redenção na arte e no canto*, livro publicado no Brasil pela Editora Antroposófica, a obra já está em sua 4ª ed. (2021). N.T

¹⁷ A Primeira Escola Waldorf foi fundada por Rudolf Steiner, em Stuttgart, na Alemanha, em setembro de 1919.

¹⁸ Original em inglês, “Speech”, escrito com inicial maiúscula pela autora. N.T

Sir Yehudi Menuhin disse um pouco antes de sua morte, em fevereiro de 1999:

Cantar é, em primeiro lugar, a dança interior da respiração, da alma, mas pode, também, libertar os corpos de toda rigidez na dança e pode nos ensinar o ritmo da vida.

Cantar, como um som que sai do silêncio, da riqueza de nossa consciência interior, é um canto atento, um ouvir atento, que responde ao outro.

No mundo, ele afeta a escuta ativa, a afinação receptiva, e requer a mais intensa vivacidade no dançar, encontros espontâneos com todos os seres vivos.

Assim, o canto que, ao mesmo tempo, pode nos levar ao nosso ser interior, pode, até causar uma gentil e pacificadora revolução e, talvez, ajudar, cada vez mais os seres humanos a se livrar das situações hostis, tanto pessoais quanto sociais”.

Vozes da voz: estudo do argumento de Alfred Wolfsohn¹⁹

Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari

Introdução: sobre o manuscrito e o percurso de estudo

Voz e Criação foi o minicurso oferecido durante a *VII Semana de Educação Musical*. O tema, o mote condutor do evento, foi Passaredo: a voz na Educação Musical. Para ilustrar o processo de criação do minicurso, passo a descrever escolhas, pensamentos e condutas, sempre em primeira pessoa, para afirmar o caráter criativo que perpassa todas as etapas, inclusive a de escrita deste texto.

O primeiro passo para criar o minicurso foi colocar as palavras condutoras junto a seu sentido, segundo meu entendimento, naquele marco temporal – o de planejamento e preparação.

Meus objetivos foram guiados por um exercício mental de associação de significados que gerou este mapa conceitual:²⁰

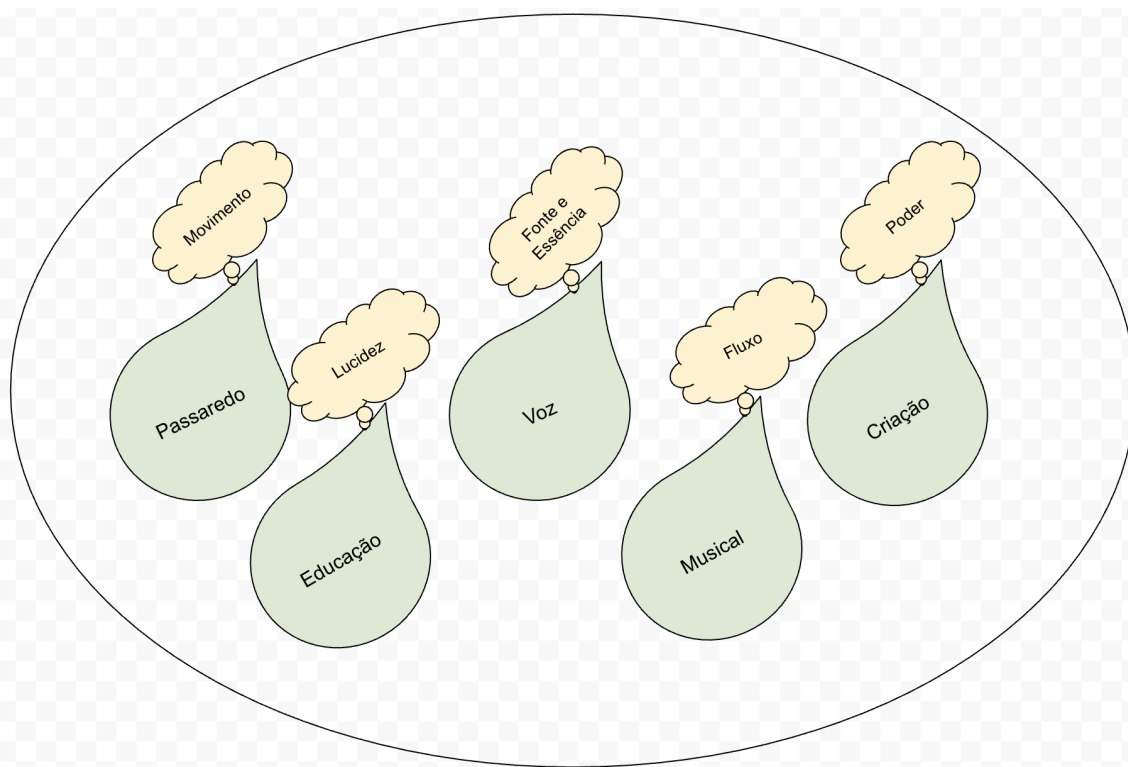


Figura 1 - Mapa conceitual

¹⁹ *Argumento*. substantivo masculino. 1. razão, raciocínio que conduz à indução ou dedução de algo. 2. prova que serve para afirmar ou negar um fato. 3. recurso para convencer alguém, para alterar-lhe a opinião ou o comportamento.

²⁰ É importante ressaltar que, na apresentação dos argumentos, senti a necessidade de trazer aqui alguns conceitos constantes das páginas introdutórias do texto original. Lancei mão deles como forma de reforçar as ideias de Alfred Wolfsohn apresentadas em “Notas sobre Orfeu”, melhor dizendo, contextualizando o delineamento da jornada órfica que ele propõe.

O exercício mental consistiu em olhar cada palavra e decidir que sentido tinha, para mim, na construção de uma proposta prática.

Foi surpreendente como os termos 'fonte' e 'essência' surgiram como um segundo sentido de 'voz', especialmente porque, como artista-pesquisadora da voz, tenho adotado infinitas definições, sempre transitórias, porque servem a um tempo-espaço específico e característico da própria pesquisa. Do mesmo modo, era forte ver a palavra 'poder' associada à 'criação'. Assim, numa organização, surgiu para cada uma delas:

voz	Fonte e Essência
criação	Poder
passaredo	Movimento
educação	Lucidez
música	Fluxo

Quadro 1 - Sentidos

Desse ponto em diante, era impossível dissociar o conjunto de sentidos e, a partir deles, tudo o que se proporia no minicurso tinha o objetivo de conectar essas dimensões da experiência humana por meio de uma prática essencialmente vocal ou, melhor dizendo, vocalizada.²¹

Como artista-pesquisadora, tenho tido contato com muitos autores e é sempre em Alfred Wolfsohn que encontro um universo a traduzir constantemente. Uso a palavra *tradução* porque tenho praticado os exercícios criados por ele, relido *Orpheus ou o caminho para a máscara*, seu texto primeiro, que discute vários aspectos do som, da voz humana e do canto (WOLFSOHN, [19-]),²² e sempre encontro alguma coisa que me parece ter escapado na leitura anterior. Foi assim que, tentando fazer uma espécie de fichamento de meus pensamentos, passei a usar o sistema de mapa mental para revelar os sentidos que determinadas palavras assumem ao longo do tempo. O que quero deixar claro é que, mais uma vez, estou debruçada sobre um trecho específico do original de Alfred Wolfsohn para gerar conhecimento e, dele, mostrar a forma de planejamento de mais um minicurso para artistas que tenham como busca a voz e a criação.

A constante tradução do legado de Alfred Wolfsohn tem sido alimentada pela busca de uma prática artística que esteja mais próxima dos desafios impostos pela música contemporânea. Designo como contemporâneo o que acontece em nosso tempo, *stricto*

²¹ Termo adotado por inspiração da obra *A letra e a voz*, de Paul Zumthor (1993).

²² Desde 2004, venho trabalhando com versões do texto de Alfred Wolfsohn traduzidos ao inglês. O primeiro era uma revisão em desenvolvimento da tradução do alemão para o inglês, realizada por Marita Gunther. O segundo foi uma versão revista e ampliada, realizada por Sheila Braggins e Jay Livernois, e, finalmente, o original do autor em alemão, traduzido para o espanhol por Anabelle Contreras Castro, a meu pedido. A tradução apresentada aqui leva em conta todas as versões e foi feita em 2013 e atualizada agora, por ocasião desta publicação. Tal tradução ainda não foi publicada e se difere de outras por levar em conta o original, disponível no Museu Judaico de Berlim, do autor, e as traduções supra-citadas, de diferentes tradutores.

sensu, e inclui a produção musical do século XX, essencial para uma compreensão ampliada.

Em minha trajetória deixei de buscar a voz ideal para buscar a voz possível, e isso se deveu à imersão na prática artística e na prática docente, como professora de canto. No início, eu me apresentava assim; hoje, me autointitulo professora de voz, que também inclui o canto. A voz possível parece dizer mais sobre a dinâmica, o fluxo, o movimento enunciado por ela e, em vocalidade, revela uma gama de informações preciosas na relação estabelecida entre o professor e o estudante. A voz não é estante, assim como não o é a experiência humana, daí sua permanente 'possibilidade'.

Conceitos primordiais

O artista-pesquisador²³ Paulo de Assis (2020) enfatiza que sabemos que as palavras não dão conta de expressar o que precisamos, mas podem expressar grande parte. Com isso, há temas de estudo que têm a experiência como elemento relevante da construção de conhecimento e, portanto, é necessário empreender um esforço para expressarmos, ainda que parcialmente, o que a experiência nos oferece, com a coragem de seguir diferentes caminhos na tentativa de comunicar alguma coisa. Tendo em conta essa limitação, o presente texto é resultado de um exercício de dizer o máximo possível sobre um autor que afirma:

Eu comecei a perceber e a aceitar que há momentos na vida que agarramos intuitivamente, cientes de sua singular importância, mas sabendo que é preciso esperar para entendê-los e, acreditem, eles se darão a conhecer (WOLFSOHN, [19-]).

Pela minha experiência, falar em conceitos no trabalho de Alfred Wolfsohn é como falar em um desenvolvimento baseado num jogo de alteridades.

Buscar em profundidade o que a voz revela é a primeira grande e determinante mudança de paradigma no que tange ao desenvolvimento vocal guiado pela jornada de Alfred Wolfsohn, que resulta na liberação da própria voz, que precisa ser vocalizada para ser compreendida; portanto, preocupações com sua inflexão, projeção, exalação ou emissão são secundárias nesse trabalho. Em relação ao exercício de alteridade, não há som que não seja carregado de sentido, seja ele qual for. O fato é que nem sempre se sabe o que ele diz ou quer dizer em sua essência, no momento de sua presença vocalizada. Sendo assim, seja lá qual for a sonoridade exalada, um dia saberemos o que ela expressa.

É na dinâmica de sentidos que a voz nos enreda, e o estudioso ou o estudante, muitas vezes, sucumbem a tamanha variedade de informações. A tendência a uma redução supostamente tangível ou à criação de um método exitoso impõe seleção e delimitação, ou seja, deixa de fora um sem-número de variáveis; isso é justificável nas ciências, mas não nas artes e, menos ainda, na criação. Ora, se a relação voz-criação foi o propósito no minicurso, o centro de tudo deveria ser a experimentação de um sem-número de vozes, tantas

²³ Denominação dada aos pesquisadores de Pesquisa Artística (*Artistic Research*).

quantas possível, na experiência individual propiciada pela construção de um trabalho que se daria em grupo.²⁴

Realizar um trabalho em grupo permite entrar em contato com o que é primário nessa concepção: dar lugar às falhas na voz, à falta de controle, à rouquidão, ao grito, ao sussurro e, de uma forma ou de outra, aos sons culturalmente – de qualquer cultura – banidos por suas regras próprias. É dizer que a voz, que é também cultural, no exercício de vocalizar o proibido, na relação de alteridade estabelecida, abre caminho para outros sons. Diz Wolfsohn:

[...] falhas na voz, seus males e falta de controle não são atribuíveis a apenas um determinado órgão físico – a laringe –, mas também surgem do funcionamento insatisfatório da psique da pessoa por trás da voz (WOLFSOHN, [19-]).

Naquele momento, as ideias que Alfred Wolfsohn defendia sobre voz ainda eram vanguarda para sua posição social, histórica e geográfica. O texto de que tratamos aqui, “Notas sobre Orfeu de Alfred Wolfsohn”, foi escrito na década de 1920, no pós-guerra²⁵ (WOLFSOHN, [19-]). Sob aquelas condições, Wolfsohn precisava apoiar-se em argumentos aceitos, para validar suas ideias. Um deles foi que, em suas próprias palavras: “descobri que a experiência que havia adquirido em minha especialidade era um campo que corria paralelamente aos princípios básicos da psicoterapia e da psicanálise” (WOLFSOHN, [19-]). Como pesquisadora e estudiosa do autor, devo ressaltar que, da minha perspectiva, em muitos trabalhos posteriores, especialmente os que foram realizados por discípulos de Roy Hart, um dos alunos mais conhecidos de Alfred Wolfsohn, o desenvolvimento vocal pensado por ele foi denominado *Cantoterapia*, mas isso se deu precipitadamente, uma vez que Wolfsohn tomou o exemplo da psicanálise como uma referência que lhe servira apenas de analogia ao pensamento. Naquele momento, repito, o que acontecia com a psicanálise lhe serviu de apoio para o que pensava sobre voz, numa tentativa pessoal de encontrar na arte respostas a seu desejo de superar os traumas de guerra, ao mesmo tempo em que mergulhava cada vez mais no fazer artístico e, posteriormente, na docência. Wolfsohn procurava entender de que maneira o canto poderia ser considerado um adjunto da psicanálise (MOLINARI, 2013, p. 10), o que é muito diferente do que dizer que ele desenvolveu cantoterapia, ou terapia através do canto. O movimento psicanalítico estava no auge e ganhava espaço em outros campos do saber. Pela atenção que conquistava, era, certamente, uma excelente matriz de comparação. Alfred Wolfsohn afirma:

²⁴ Desde meu primeiro contato com o trabalho de Alfred Wolfsohn e com a perspectiva que a pintora Charlotte Salomon nos dá desse mesmo trabalho, há muito a dizer sobre as dimensões pedagógicas de sua abordagem, o que iniciamos na tese *Alfred Wolfsohn na Obra de Charlotte Salomon: uma cartografia que emerge da voz* (MOLINARI, 2014).

²⁵ Em 2008, publicamos *Conhecer e expressar o indizível: o legado de Alfred Wolfsohn*, pela editora FACCAMP, hoje UNIFACCAMP, onde mostramos as condições e a datação dos eventos que cercaram a escrita desse texto. Ele era soldado e serviu na frente de batalha, ex-estudante de direito que ganhava a vida tocando piano, buscando cantar e atenuar os efeitos que da guerra em sua existência. Nessa busca, a voz lhe parecia o caminho e o fim. Era um jovem bem formado para os padrões europeus da época, um apreciador de arte, “muito mais que apenas um diletante”, como o descreveu Sheila Braggins, uma ex-aluna de Wolfsohn que me concedeu seu tempo para conversar sobre ele, recebendo-me em sua casa, em Londres, sabendo que eu me dedicava ao estudo do legado do mestre.

[...] na minha opinião, se a psicoterapia cumpre o objetivo que se propôs, ou seja, curar e cuidar dos doentes por meio de autoconhecimento, é de extrema importância que inclua não apenas o visual, mas também o audível. O autoconhecimento não se limita a ter *insights*, mas também deve incluir ouvir a si mesmo. Freud descobriu um universo de conteúdo inconsciente em fragmentos da língua. Jung, em seus experimentos de associação, precisava perceber um retardo pequeno fracionário na reação vocal da pessoa observada para ter uma visão de seu “complexo”. [...] É possível delinear quantas mais conclusões importantes sobre a grandiosidade da voz, suas várias interrupções, limitações e repressões, falhas em sua capacidade de modulação, para não mencionar a incapacidade de expressar valores e conteúdos espirituais encontrados em muitos exemplos na música? (WOLFSOHN, [19-]).

De qualquer modo, ouvir a si mesmo, no mínimo, faz parte do fazer diário de todo músico. Ouvir a si mesmo, ouvir o mundo, ouvir com atenção, compromisso, afeto, consciência, espírito, ouvir, buscar algum silêncio para ouvir mais e sempre.

Já foi dito aqui que o que a voz revela é a primeira grande e determinante mudança de paradigma, no que se refere ao desenvolvimento vocal guiado pela jornada de Alfred Wolfsohn, o que me autoriza a dizer que se trata de uma pedagogia da escuta que se dá por meio da vocalidade, ou seja, da voz vocalizada.

Cumprido ressaltar que se trata de tomar a voz como ela é, e não de a moldar, esculpir, treinar, educar ou propor qualquer coisa que não seja escutá-la, do jeito que se apresenta no momento em que é vocalizada, inclusive com suas supostas falhas, supostas, porque o conceito de falha está intrinsecamente ligado a outros fatores, adjacentes, e não basais. Alfred Wolfsohn argumenta que, para ter contato com a voz – essa que reputo basal, por considerar um termo melhor do que ‘original’, ‘natural’, ‘verdadeira’ etc. –, a música é uma grande aliada. Mais uma vez, há que tomar cuidado com essa leitura do conceito, porque não se trata de dizer que só se pode usar suas ideias para quem deseja fazer música ou cantar, pois, para Alfred Wolfsohn, a música era fator determinante no conjunto da construção de um caminho para a voz. Ele afirma:

Perder a voz é falhar em se expressar por meio da fala, e é da maior importância lembrar até que ponto se encontram elementos musicais na linguagem. Repetidas vezes, minhas investigações levaram à conclusão de que considerar a música e tudo relacionado a ela como apenas pertencentes ao domínio da arte é ter uma visão extremamente parcial (WOLFSOHN, [19-]).

Segundo o mesmo autor, a arte é expressão do processo da vida; na citação completa, que é sequência da anterior:

Além disso, estou convencido de que toda arte não será mais vista da perspectiva puramente estética. Com o passar do tempo, ficará cada vez mais claro que a arte é a maior e mais sublime expressão do processo da vida. (WOLFSOHN, [19-]).

Exatamente nesse ponto em que defende seu argumento acerca da abrangência de um estudo vocal que nos ponha frente a frente conosco mesmos – que denominei jogo de alteridade –, ele fala em criação, num processo, também criativo, pautado no enfrentamento do que somos no curso da existência, incluindo as dores, o conjunto de experiências que a vida e o nosso tempo, seja qual for, nos propiciam:

E se nosso tempo cria tortura e sofrimento, também devemos nos preparar para ser oprimidos e depois criar; se nosso tempo estiver em grande caos, em grande escuridão, faremos bem em deixar para trás o que herdamos e corajosamente dar um passo para o abismo (WOLFSOHN, [19-]).

Na iminência de oferecer um minicurso, foi importante ver o relato de Alfred Wolfsohn a respeito de suas aulas de canto. Assim, cito o excerto na íntegra:

Vejo-me em uma aula de canto. Estive numa longa jornada e agora estou cantando para um professor de canto bem conhecido, para ser avaliado.

O conhecido professor me diz que tenho um grande potencial e que, com treinamento suficiente, o estudo valerá a pena. O treinamento da minha voz consiste em três horas e meia de aula por semana, das quais dez minutos são dedicados a conversas. O ensino é baseado em determinada técnica; a voz é treinada para usar a técnica de parada glótica de Caruso. Em casa, estou autorizado a praticar extensivamente *ê* e *fi*, para o quê me retiro para um certo lugar calmo, em parte por consideração a minha família, em parte por causa da acústica bem conhecida e favorável – o que convence infalivelmente um jovem cantor de que sua voz soa maravilhosa. Na luta entre mim e minha laringe, esta, sendo a mais sábia de nós, cede. Ela simplesmente se recusa a proferir qualquer coisa, exceto sons guturais, e me diz, pela resistência passiva – rouquidão –, que as coisas não podem continuar assim.

Depois, consulto outro conhecido professor de canto, que me diz que o modo como estou usando minha voz está absolutamente incorreto, e o método que segui está completamente errado. Ele confirma que tenho grande potencial e que, com treinamento suficiente, os resultados valerão a pena.

O treinamento da minha voz consiste em três períodos de meia hora por semana, dos quais dez minutos são gastos conversando. Não tenho permissão para praticar em casa. Em vez disso, canto as mesmas vogais, escalas e exercícios vocais em todas as lições, e tudo o que aprendo em três anos são duas árias e dez músicas que não domino. No entanto, sou grato a meus professores. Ambos acenderam em mim uma certa crença, ambos me deram esperança. Sou grato a meu primeiro professor porque ele me permitiu gritar. Embora sem querer, me permitiu cantar completamente – eu, que suprimi minha força vocal real e que sofria de afasia. Sou grato a meu segundo professor porque ele me ensinou uma certa técnica que me manteve em boa posição, embora ele próprio nunca estivesse suficientemente certo de sua validade ou mesmo de sua precisão. Mais uma vez, sou grato a ambos por me ensinarem a não ensinar e, ao fazê-lo, me apresentaram problemas cuja solução era encontrar maneiras completamente novas, que seriam importantes não só para cantar, mas para resolver problemas de nossa natureza humana em geral. ((WOLFSOHN, [19-]))

A pedagogia que Alfred Wolfsohn não explicitou está, de qualquer modo, implícita em seus comentários desde “Notas”, que comento aqui, até o final do texto de “Orpheus ou o caminho para a máscara”. Para mim, foi muito valioso o agradecimento do autor por ter aprendido a não ensinar ou, ainda, a lidar com os problemas de ensino com que teve contato e, a partir deles, buscar outras alternativas, ou, como ele mesmo diz, maneiras completamente novas, que fossem relevantes para o canto e para problemas da natureza humana em geral. Para Alfred Wolfsohn, a voz é o caminho para nossa autorrevelação, para a avaliação de nossos próprios conteúdos, que não estão expressos de maneira a serem

transpostos em palavras, mas que podem ser comunicados pela linguagem ou na complexidade de nossas percepções. Tratava-se, então, de buscar uma forma de ensinar sem conduzir os estudantes a uma ou outra pretensa sensação ou experiência, mas permitir que tivessem sensações e experiências complexas de processos de significação e produção de significados. Em uma palavra, semioses.

Outra possível direção que Alfred Wolfsohn nos dá é quanto ao método. Ao relatar o início de sua própria pesquisa, ele revela que pensava não ter conseguido atingir seu objetivo porque não teria encontrado o professor certo, aquele que poderia guiá-lo; todavia, conclui:

Construir um bom instrumento é uma arte em si. Os fabricantes de violino até hoje refletem sobre onde está o segredo de um Stradivarius ou de um Amati. Desenvolvedores de voz e professores de canto parecem não precisar disso, pois aparentemente estão de posse daquela única receita infalível. Por sua vez, isso pode dar a um jovem estudante de canto apaixonado a garantia de que, conhecendo todos os segredos do ofício, seu professor só terá que lhe passar seu conhecimento, e ele se tornará um cantor talentoso. No entanto, quando o entusiasmo inicial, juntamente com a influência do professor, começam a diminuir, e o aluno sente que não está fazendo nenhum progresso, procurará outro professor, talvez até um terceiro, e assim por diante. Se não está morto agora, ele fará aulas de canto para sempre. É inútil me preocupar com todos os diferentes métodos. (WOLFSOHN, [19-]).

A falta de preocupação com os diferentes métodos significou lançar mão de tudo o que ele tinha à disposição, incluindo aqueles com quem já tivera contato. Essa afirmação não está no texto, mas se deve a minha experiência como aluna de alunos de Alfred Wolfsohn e do estudo sistemático de um pequeno grupo de aulas gravadas por ele, que Paul Silber relançou com comentários e difundiu em dois CD, intitulados *Alfred Wolfsohn: his musical ideas* e *The human voice: vocal researchers*.

Todas essas pistas a respeito de seu caminho pedagógico, o traçado de suas escolhas, relatos de sua conduta e as pinturas de Charlotte Salomon foram fontes importantes na construção de uma possível pedagogia, aplicada no minicurso em tela. Dois outros autores complementam esse pano de fundo conceitual, o filósofo Charles Sanders Peirce e o compositor Murray Schafer que, indiretamente influenciam, por exemplo, a linha de conexão que resulta em narrativa, neste texto.

Traçando o caminho para as vozes

E como fazer? Certamente, essa é uma questão recorrente, que enfrento todas as vezes que preciso planejar algum tipo de formação. Diante dos pensamentos de Alfred Wolfsohn que selecionei para o momento, vi que, além da estratégia das palavras, um possível método seria usar o mínimo de palavras possível, de modo a criar um *setting* educacional adequado. Em estudo anterior (MOLINARI, 2014), defini *setting* educacional como, não só o lugar físico do aprendizado, mas todo o ambiente, o tipo de acolhimento e a preparação do espaço em que transcorrem as experiências, tanto no mundo psíquico, quanto fora dele, além da relação professor-aluno. Uma das premissas pedagógicas que apontei e comentei no estudo citado foi que, na pedagogia não escrita de Alfred Wolfsohn, era fundamental criar o *setting* educacional. Para mim, no caso desse minicurso, o *setting*

incluía tudo, desde minha decisão do momento em que eu assomaria à porta da sala e em que condições o faria, até o momento de sair da sala, quando terminasse.

Para isso, na véspera do minicurso, fui conhecer a sala de aula e me certifiquei de que não haveria nenhum motivo para trocá-la. A sala ficava quase no fim de um corredor, tinha um órgão de tubos e um piano horizontal – ambos usados para estudo e pequenos concertos – e espaço suficiente para, sem cadeiras, receber um trabalho que envolvesse o deslocamento das pessoas. O fato de ter acesso por um corredor me levou a escolher estar na porta da sala antes da chegada dos alunos; se precisássemos esperar para entrar, eu teria oportunidade de ver como chegava cada um, observar seu modo de andar, seus apoios no corpo, e começar a me colocar à disposição para ter informações sobre aqueles que fosse possível observar. Claro que essa observação atenta deveria continuar dentro da sala, por isso, vi que poderia posicionar uma mesa e uma estante de partitura logo na entrada, criando um pequeno obstáculo estratégico que me permitisse vê-los um a um, mesmo que por menos tempo do que me oferecia o deslocamento pelo corredor. De fato, não há nada em especial que eu determine como foco a ser observado, mas a dinâmica é me manter atenta ao que observo e ao que cada pessoa provoca em mim, como primeira percepção geral, sem estabelecer comparações ou julgamentos.

Quero dizer, da maneira mais simples possível, que é como aquele momento em que entramos num lugar para comer e escolhemos onde vamos nos sentar, sem pensar muito, apenas passando os olhos pelo ambiente e seguindo o impulso de nos dirigirmos para o lugar que parece mais convidativo, sem considerar se tem ou não janela, ventilação, barulho, ou qualquer outro elemento que possa influenciar uma escolha dirigida. Com isso, explico o tipo de afinidade que posso começar a gerar ao observar a chegada de cada um e a registrar minhas sensações a respeito dos que mais me impressionam nessa primeira percepção.

É natural que o estado de atenção e observação seja notado por quem chega, e também está em questão a justa medida dessa percepção. Não é ostensiva a ponto de constranger, nem negligente a ponto de não fazer diferença. Como conseguir esse equilíbrio? Não se sabe. Funcionará com alguns mais do que com outros, mas importa dizer que alguma coisa já se inicia. Eu não preciso estar isolada, olhando as pessoas, sem me relacionar com outros. Muitas vezes, encontro pessoas que não vejo há tempos. Crio, também, espaço para acolher essas pessoas e, enquanto as recebo, sigo observando as demais, na certeza de que terei o tempo do curso para, não só observar, mas, também, me relacionar com todos. Pedagógica e metodologicamente falando, o grupo, composto pelas individualidades, é que define cada passo durante cada movimento. Nesse ponto, começou a relação com os significados *passaredo/movimento* e, também, o registro do movimento criativo do minicurso. Como condutora da atividade, todas as observações que fizesse serviriam para criar a dinâmica das propostas de vocalização. Concretamente, conforme observo e consigo identificar alguma sensação, seja qual for, transformo-a num elemento musical que pode me dirigir a uma proposta de vocalização imediata, para ser aplicada naquele encontro específico. É o momento presente que importa. Com isso, uso a música para além do domínio da arte. Os elementos musicais me ajudam a organizar os grupos por andamento, por exemplo. Aqueles que têm ritmos de marcha semelhantes, os que, ao se movimentarem, criam melodias com sua forma de gesticular, como se regessem o ar, imprimindo a materialidade sonora numa partitura gráfica, ou aqueles cujo olhar tem camadas, como melodias em contraponto prontas a saltar, criando texturas, às vezes

ostinatos; enfim, são exemplos de como me valho dos elementos musicais que servem à composição, para traduzir minhas sensações e impressões.

No processo de tradução, devolvo pequenos fragmentos que se destacam em propostas de exercício criados no momento ou reapresentados, porque já tinham sido criados em outros contextos, embora com objetivos, muitas vezes, diferentes. Com isso, o movimento é que gera o fluxo – e *fluxo* equivale a *música*, na dinâmica de palavras exposta ao início deste texto. Nessa específica construção do processo criativo, vale dizer que *o passaredo gera o musical = o movimento gera o fluxo*.

Na observação daquele dia, registrei, sempre mentalmente – porque não há tempo para um registro escrito –, vários ostinatos. Então, foi um dia de muitos ostinatos, realizados em grupos de quatro ou cinco pessoas, em que um ostinato, inicialmente numa frequência comum a todos e em região confortável, era mantido pelo grupo, enquanto um de cada vez deveria improvisar algo vocal, até voltar ao primeiro do grupo, todos de olhos fechados, bem próximos uns dos outros. Os olhos fechados entraram como um elemento potencializador da sensibilização da escuta. Ora, se afirmei que poderia denominar *pedagogia da escuta* o que apresento aqui, não seria coerente deixar a escuta em segundo plano. Essa observação inicial que eu faço já pode ser considerada escuta, e, durante a prática em grupo, devem ser privilegiados os momentos de potencialização da escuta. No formato desse minicurso, havia entre oito e dez pequenos grupos de quatro ou cinco pessoas, todas produzindo ao mesmo tempo um ostinato grupal e improvisações individuais. Estavam em foco a escuta seletiva e a atenção dirigida. E aí entra mais uma de nossas palavras reveladoras e condutoras – *lucidez*.

A palavra ‘lucidez’ se originou da palavra ‘educação’. O minicurso é, em si, uma oportunidade de troca de conhecimentos. Não se trata de um ritual, tampouco de uma sessão terapêutica, mas de usar cada oportunidade para trazer à luz alguma coisa. Assim, ainda que um grupo improvisando sobre ostinatos e criando texturas e diferentes entradas possa lembrar um ritual – e mesmo parecer um ritual quando se veem pequenos grupos numa sala com pessoas descalças, algumas deitadas, outras sentadas, outras de pé, emitindo sons não convencionais, de olhos fechados, muitas chorando –, seria fácil imaginar um transe coletivo; mas o desafio de improvisar, criar alguma coisa e voltar a se juntar ao ostinato demanda atenção e controle, lucidez, capacidade de decisão e observação: escuta. Em termos de aporte teórico, tem relação com a afirmação de Wolfsohn sobre agarrar-se intuitivamente àquilo que não se pode explicar ou conhecer, mas que é sabido que, em algum momento, se dará a conhecer. O fato de essa abordagem pedagógica vocal implicar essa possibilidade e, com isso, abrir possibilidade de uma ampliação da própria voz outorga ‘poder’. Ter clareza das próprias dimensões e limites também se conquista pela voz; analogamente, a ‘capacidade de criar é uma forma de poder’.

Formado por educadores musicais menos ou mais experientes, professores de voz, gestores de grandes projetos sociais que envolvem música e, também, por pessoas à procura de cantar melhor, o grupo criou a possibilidade de se vivenciar pequenas porções de experiência com o universo chamado voz, ‘fonte e essência’ de nossa autocompreensão, ‘fonte e essência’, também, de novos conhecimentos.

Apresento agora as relações para o planejamento do minicurso num quadro, para aclarar as relações estabelecidas entre a proposta do evento e o modo como eu a entendi, à luz do aporte teórico delimitado no texto original, de Alfred Wolfsohn.

evento e minicurso: palavra-guia	exercício de tradução: entendendo as palavras-guia	aporte teórico-conceitual: Alfred Wolfsohn
Voz	fonte e essência: <i>caminho, meio e fim</i>	Falhas na voz, seus males e falta de controle não são atribuíveis a apenas um determinado órgão físico – a laringe.
criação	poder	Sou grato ao meu primeiro professor porque ele me permitiu gritar. Embora sem querer, ele me permitiu cantar completamente – eu, que suprimia minha força vocal real e que sofrera de falta de fala.
passaredo	movimento	Além disso, estou convencido de que toda arte não será mais vista do ponto de vista puramente estético.
educação	lucidez	Mais uma vez, sou grato a ambos por me ensinarem a não ensinar e, ao fazê-lo, por me apresentarem problemas, cuja solução era encontrar maneiras completamente novas, novas maneiras que seriam relevantes, não apenas para cantar, mas para problemas da natureza humana, em geral.
música	fluxo	Repetidas vezes, minhas investigações levaram à conclusão de que considerar a música e tudo relacionado a ela como apenas pertencente ao domínio da arte é ter uma visão extremamente unilateral.

Quadro 2 – Relações para o planejamento do minicurso

O que apresento nesse quadro é certamente o que gostaria que ficasse ressaltado, até porque este texto me possibilita apresentar, ao campo de estudos da voz, este autor, ainda pouco estudado. De qualquer modo, a construção do conhecimento não é estanque, e entender qualquer assunto demanda um pano de fundo teórico, conceitual e, principalmente, prático.

Há muito que busco tratar da construção de cursos, minicursos e *workshops* valorizando o tempo de contato com experiências práticas que privilegiam a descoberta do desconhecido; o momento em que sentimos algo que provoca os sentidos, que nos coloca diante do novo e nos instiga a querer mais, mesmo que ainda não tenhamos condições de

dizer o que queremos. Para trazer à tona informações desprovidas de letra, que sejam apenas voz; o momento em que o ar se torna som quando exalamos é um dos mais potentes, cheios de informação.

Um exercício proposto e que aplico muito frequentemente é o de pedir ao grupo que exalem o ar procurando gastar o maior volume possível, ao contrário de controlar ou poupar o ar – como acontece em muitos casos –, e exalar sem economia. Também peço que não se preocupem com a forma de inalar ou exalar, mas que prestem atenção em como isso ocorre naturalmente, com cada um. Desse ponto, segue-se uma segunda orientação, a de passar a sentir o momento em que o ar se torna som, e nesse instante se poderá ouvir uma série de pequenos ruídos que o antecedem.

Em geral, num grupo formado por muitos cantores ou músicos, há uma constante ansiedade para emitir um som firme, que se possa manter uma frequência específica e pôr em jogo a capacidade de manter esse som conquistado. De fato, o objetivo não é esse. Às vezes, como aconteceu nesse minicurso, leva tempo, até que, aos poucos, cada um percebe que há muitos sons querendo sair, antes mesmo daquele som previamente desejado, idealizado. Quando se toma contato com essa porção de experiência, descobre-se o desconhecido.

É um exercício muito simples e muito potente; perceber que, no ponto exato em que o ar se transforma em possibilidade sonora, há um sem-número de sons prontos a saltar e, ainda que, por algum motivo, um ganhe a vez, conquistando a calma de deixar o exercício fluir sem dirigir o som, mas permitir que a voz em fluxo de saída determine qual dos sons será revelado, é fundamental para o início de todo o processo da jornada órfica proposta por Alfred Wolfsohn.

No segundo momento do minicurso, o exercício foi proposto, assim como sua expansão, o que significa reconhecer esse novo som como um som pessoal possível, e explorá-lo em criações melódicas, gritos, sussurros ou em qualquer outra forma de exalação, até quase a exaustão e, daí, seguir ainda um pouco mais, usando o mesmo som como um alento interno, exalando-o constantemente, perguntando-se o que ele informa. Essa foi a segunda e última consigna apresentada.

Foi uma experiência rica, em que cada um viveu sua exploração, sua conquista do domínio de determinado som, experimentou formas pessoais de organização, escutou os demais enquanto buscava um espaço no contínuo sonoro formado, desafiando as noções geográficas do espaço ocupado, da presença ou da ausência, e brindando a possibilidade de usar o som como uma impressão no tempo-espaço criativo vivido.

Ao final, corpos vocais surpresos me apresentaram com as mais variadas ordens de questões ou expressões de gratidão, em palavras, em gestos, em comunicações por mensagens virtuais e em abraços afetuosos. Não houve uma sessão de perguntas e respostas. Isso seria matar, naquele momento, a abrangência da experiência. Não era preciso esclarecer nada, porque o objetivo era viver o desconhecido que a voz revela, aproximando-nos, na prática, dos conceitos postos pelo argumento de Alfred Wolfsohn; e não é só numa sessão de perguntas e respostas que se constrói conhecimento. O tempo de saída daquele *setting* educacional também foi *setting*. Na saída, desde o tempo de juntar as coisas pessoais e caminhar até o elevador, no final do corredor, muitas outras experiências e observações foram constituídas.

Fui até o estacionamento, respirei o ar externo como recurso para estabelecer uma transição entre o papel de guia da atividade, para fazer escrever a memória daquele dia,

respeitando a perspectiva que me assaltava no momento, de forma análoga à saída do som na exalação, deixando fluir a memória. Costumo sintetizar tudo isso em uma palavra, que, naquele dia, foi 'profundidade'.

Neste ponto, vejo que este texto começa a abrir espaço para um novo e, por isso, por este mesmo marco, o novo texto vindouro chegará a seu tempo. Passemos às considerações finais.

Considerações finais

Nestas considerações finais, assumo uma postura diferente da usual na forma com que apresento os aspectos que poderiam dar origem a uma questão sobre a qual seria possível refletir, numa tentativa de envolver voz e Educação Musical. Farei o percurso a partir de uma afirmação seguida de uma pergunta:

- (1) O processo criativo é cheio de escolhas criteriosas, decisões tomadas e motivadas por uma gama complexa de relações. Poderia existir uma Educação Musical sem processos criativos?
- (2) A voz apresentada aqui é fonte e essência humana. Caberia imaginar que a Educação Musical prescindia dessa concepção de voz?
- (3) Admitindo essas duas respostas como afirmativas, qual seria o passo seguinte?
- (4) Admitindo-as como negativas, qual seria o passo seguinte?

É a esse respeito que Alfred Wolfsohn argumenta: apresentar possibilidades, enfrentar as dificuldades e se lançar ao abismo para uma busca contínua.

Referências

ASSIS, Paulo de. **Artistic Research in Music**. Disponível em: <https://www.eventbrite.ie/e/artistic-research-in-music-tickets-109670015970>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CONTRERAS CASTRO, Anabelle. **Orpheus: oder der Weg zu eimer Maske** [traduzido do alemão ao espanhol]. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <paula.musique@yahoo.com.br> em: 31 dez. 2013

MOLINARI, Paula. **Alfred Wolfsohn na Obra de Charlotte Salomon**: uma cartografia que emerge da voz. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. **Estudos de Tradução de Orfeu**: o caminho para a máscara, [traduzido de um conjunto de textos em inglês, alemão e espanhol ao português]. 2013. Arquivo pessoal.

_____. Texto e voz – música e canto. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITURGIA, 1., 2012a. Disponível em: <www.cnbb.org.br>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **Orfeu**: ou o caminho para a máscara. [traduzido do inglês ao português]. 2012b. Arquivo pessoal.

_____. **Conhecer e expressar o indizível**: o legado de Alfred Wolfsohn. Campo Limpo Paulista: FACCAMP, 2008.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa T. O. Fonterrada. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011a.

_____. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011b.

_____. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Trad. Marisa T. O. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

WOLFSOHN, Alfred. **Orfeu ou o Caminho para a Máscara**. Tradução: Paula Molinari. [S. l.: s. n.], [19-] Arquivo pessoal.

_____. **Orpheus**: or the way to a mask. Trad. Sheila Braggins. Prefácio de Jay Livernois. [s.d.]. Arquivo pessoal.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Gorjeios e revoadas: jogo de corpo no improvisado da voz

Wania Mara Agostini Storolli

Em nossas trajetórias, o contato com mestres são essenciais, principalmente com os quais temos a oportunidade de ter contato presencial. Seus ensinamentos são preciosos e sem o privilégio desse contato nossa jornada seria com certeza diversa. Assim, gostaria de iniciar esse artigo de uma forma talvez não tão acadêmica, colocando algumas marcas de minha trajetória e o reconhecimento da importância dos mestres, que além dos ensinamentos reforçaram minha paixão pelas vozes, pelo estado de experimentação e pelo interesse em trabalhar o ser humano na sua totalidade, respeitando seu caráter único. Foram contatos que me conduziram à elaboração de uma prática, que continua em desenvolvimento, baseada na interação entre respiração, movimento e canto. O canto aqui compreendido de uma forma ampla e expandida, como exercício sonoro das múltiplas possibilidades da voz. Um trabalho que tem se desdobrado adentrando outras áreas e se reverberando em hibridismos.

A história começa em meados dos anos 1980, quando após finalizar o curso de música na Universidade de São Paulo, comecei a ministrar aulas de canto na Escola Macunaíma, no curso de formação em nível técnico para atores. Logo ficou clara a necessidade pedagógica de introduzir práticas com foco no corpo e em princípios de integração do trabalho corporal ao vocal. Voz é corpo, porém muitas vezes, nas atividades práticas percebe-se uma cisão, sendo bastante usual, mesmo nos que se ocupam do corpo, primeiro trabalhar com ele, para depois se concentrar no trabalho vocal. Na época, em minha formação acadêmica não havia nada que pudesse me auxiliar nesse sentido. Porém, algumas experiências prévias com canto em corais auxiliaram e foram um primeiro estímulo para a procura de novas estratégias. Entre essas experiências, destaco minha participação no Coralusp no início da década de 1980, onde apresentamos obras como, por exemplo, *Ashmatour* (1971), do compositor Gilberto Mendes (1922-2016), que despertaram um gosto para a pesquisa vocal e também para sua intersecção com a performance cênica, algo que já me interessava e que iria estar sempre presente em minha trajetória. Outra experiência importante que também trouxe com ênfase a intersecção entre canto e performance cênica, e que representou um diferencial para o início de minha atuação pedagógica, foi a participação como coralista do Coral do Estado de São Paulo. Nesse coral, tive experiência com diferentes regentes, porém, sob a direção de Marcos Leite, conheci uma nova forma de pertencer a um coro. Com esse regente, tivemos uma vivência muito especial; realizávamos nos ensaios diversos exercícios que estimulavam o contato, a interação e o jogo entre os coralistas. Era uma vivência lúdica, que proporcionava prazer. Somente muito tempo depois, ao entrar em contato com a bibliografia teatral, é que reconheci a origem de tais exercícios propostos por Marcos Leite; na sua maior parte, as práticas propostas eram de Augusto Boal, dramaturgo e diretor teatral. As práticas, típicas do fazer teatral eram ainda bastante inéditas na formação musical. De fato, os exercícios que envolviam movimento também estimularam o processo criativo da performance, levando ao desenvolvimento de um espetáculo que envolvia cenas e movimentação. Mais

relevante do que o resultado era, sem dúvida, o processo, por meio do qual havia uma alteração significativa no clima dos ensaios e nas relações interpessoais. Com isso, foi gerada uma atmosfera de interação e companheirismo, em contraposição ao espírito de competição vigente até então. Para mim, ficou primeiramente claro que o trabalho que envolvia movimento, toque e jogo entre os participantes tinha a potencialidade para gerar um ambiente de prática positiva, de cooperação e alegria, o que se refletia, também, no canto. Ainda que isso dependa, com certeza, da condução e da composição do grupo, tais propostas tinham potencialidade para transformar a relação com a própria música e com nossas próprias vozes. A partir dessa experiência, começava a se delinear uma ideia do que seria um trabalho futuro de preparo vocal e canto, um primeiro passo na procura por novas estratégias. Eu já tinha, nessa época, uma certa intuição sobre a existência de outras práticas, direcionadas para o prazer em cantar e se movimentar!

Logo após a experiência como professora de canto para atores na Escola de Teatro Macunaíma, surgiu, então, uma oportunidade que iria transformar minha atuação artística e pedagógica – um estágio na Alemanha. Lá iria encontrar o que minha intuição anunciava e teria contato com mestres, cujas práticas e posturas profissionais seriam fundamentais para minha trajetória. Assim, tive o privilégio de conhecer Zygmunt Molik (1930-2010), membro fundador do Teatro Laboratório de Grotowski, que ministrava *workshops*, difundindo sua prática de corpo e voz e Ilse Middendorf (1910-2009), alemã que desenvolveu a prática da Respiração Vivenciada. Essas são, talvez, as duas influências principais, que fundamentaram o desenvolvimento de meu trabalho.

A prática de Zygmunt Molik investigava uma profunda relação entre movimento e voz, deixando surgir vozes potentes e suas nuances, um trabalho direcionado para atores, mas que, também, incluía a voz cantada, enquanto a prática de Ilse Middendorf trabalhava a noção da naturalidade do processo respiratório, da conexão entre respiração e movimento e, além disso, do papel da voz na construção da respiração, um trabalho sutil, mas que, pouco a pouco, permite a reaquisição dos espaços da respiração, muitas vezes perdidos por tensões e posturas inadequadas. O contato com esses mestres foi, sem dúvida, fundamental. A essa sólida base, vieram outras influências, que continuam a ser integradas ao fazer prático, pois este está, de fato, sempre em desenvolvimento e transformação, sendo permeável às diversas experiências vivenciadas. Os exercícios podem ser sempre criados e recriados, os conceitos e princípios são, porém, fundamentais para o processo de elaboração e coerência das práticas.

Nesse sentido, conceitos importantes que norteiam o trabalho prático advêm primeiramente da noção de corpo e voz. No contexto dessas propostas que tenho desenvolvido, o corpo é compreendido de forma abrangente, integrando as diversas instâncias do ser, enquanto a voz é percebida como manifestação da unicidade de cada um. Tal noção vai encontrar ressonância em alguns pensadores relevantes, como a filósofa Adriana Cavarero, que traz em sua obra *Vozes Plurais: filosofia da expressão vocal* (2011) a questão da unicidade e da interação como características fundamentais da voz. Também nos ensinamentos práticos, isso é observado. Na prática da Respiração Vivenciada, por exemplo, Ilse Middendorf entende que o processo respiratório se revela como único para cada indivíduo. Não apenas o processo é singular, mas, também, a vivência e a percepção são únicas para cada indivíduo.

Esse respeito pela unicidade de cada um de nós deve, portanto, nortear as experimentações e as práticas que envolvem corpo, voz, movimento e respiração, o que

significa primeiramente, que a voz não pode ser trabalhada a partir de moldes, mas estratégias podem ser sugeridas para despertar o desejo da procura e propiciar a descoberta dos próprios recursos vocais.

Falando do corpo

Lembrar do corpo quando se propõe uma prática com a voz não parece ser uma novidade, mas algo usual no contexto das diversas pedagogias vocais. De fato, a ação do corpo é determinante, não apenas para a voz, mas para todas as práticas instrumentais, porém nem sempre tal ação é compreendida da mesma forma. A questão que se coloca é, portanto, de outra ordem, pois o termo “corpo” não traz necessariamente um sentido consensual, ou seja, é pertinente perguntar de que conceito de corpo se fala e de como ele é trabalhado. Todos sabemos o que é corpo, não é mesmo? Essa compreensão repousa na própria história da filosofia ocidental, nos movendo não raramente entre dualismos. Ao consultar um dicionário, por exemplo, observam-se os seguintes significados para a palavra ‘corpo’ na língua portuguesa: do latim *corpus, corporis*, a palavra corpo usualmente designa, “a parte material, animal, ou a carne do ser humano, por oposição à alma, ao espírito.” (FERREIRA, 1986, p. 482). Pode, também, ser compreendida como “a substância física, ou a estrutura, de cada homem ou animal”. (FERREIRA, 1986, p. 482). Portanto, já na definição, afirma-se o plano físico numa perspectiva de cisão dualista. Na sociedade ocidental, este dualismo afirma, em geral, não apenas a oposição, mas a supremacia da alma e do espírito sobre o corpo físico. Tal conceito disseminado pelos pensadores gregos, ganhou caráter científico, principalmente por meio da filosofia de René Descartes (1596-1650). Porém, mesmo no âmbito da filosofia ocidental, vamos encontrar teorias que, não somente enfatizam a importância do corpo, como entendem o corpo de uma forma mais abrangente. Um dos pensadores que traz importante voz dissonante ao dualismo é Baruch Espinosa (1632-1677). Greiner coloca como “Espinosa discutiu na sua *Ética* (1675), a unidade da substância que se opunha ao dualismo corpo e alma, sendo acusado de ateísmo. Para o filósofo, a ideia de corpo era a ideia de uma coisa singular, existente na ação” (JAQUET *apud* GREINER, 2005, p. 16). Esse aspecto que coloca o corpo em ação e enfatiza sua singularidade é, sem dúvida alguma, precioso para o fazer artístico e pedagógico. Outros pensadores vão contestar a submissão do corpo à mente como, por exemplo, Friedrich Nietzsche (1844-1900), que “ataca o idealismo platônico, o cartesianismo e também o cristianismo que colocam o corpo como um inimigo que deve ser vencido em prol de uma alma e de um mundo idealizado” (FERRACINI, 2006, p. 116). No início do século XX a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) já aponta para uma nova proposta e o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) dissemina “amplamente a proposta do corpo como estrutura física e vivida ao mesmo tempo.” (GREINER, 2005, p. 23). Com o surgimento das Ciências Cognitivas em meados do século XX, começam a se delinear outras propostas alternativas ao dualismo, surgindo então, o conceito de *embodied mind* – a mente incorporada. Um dos primeiros estudos que cooperaram para o desenvolvimento deste conceito foi o de Francisco Varela, Evan Thompson e Elanor Rosch – *The embodied mind: cognitive science and human experience* (1991). A experiência vivida passa a ser considerada e, em decorrência, a proposta de uma “ação incorporada” tenta superar a questão do interno *versus* o externo. O conceito aparece, também, nos trabalhos de Lakoff e Johnson (1999), que afirmam que “a mente não é separada nem independente do corpo”

(LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 555). Apesar da expansão desta corrente de pensamento que ressalta a integração corpo-mente-espírito, nossa sociedade e, em especial, o sistema de ensino, assim como muitas de nossas atividades no cotidiano, ainda se orientam pelos dualismos e pela noção de superioridade da mente e da razão.

Assim como na filosofia, artistas-pesquisadores ocuparam-se desta questão, desenvolvendo práticas, e passaram a investigar e ressaltar a importância do corpo, compreendendo-o, porém, não apenas como invólucro ou instrumento a ser treinado, mas percebendo-o na sua ação criativa, assim como, nos processos de consciência corporal. A partir da observação da integração existente entre corpo, alma e mente, tais práticas tiveram, muitas vezes, como impulso inicial para o seu desenvolvimento, questões individuais, especialmente com relação aos limites de técnicas tradicionais, que, por vezes, foram até responsáveis por gerar certas dificuldades. Assim, por exemplo, podemos citar precursores dessa procura por outras perspectivas, que se intensificam a partir de meados do século XIX e se expandem no século XX. Entre eles, alguns encontraram nas questões vocais o estímulo para suas investigações, tais como François Delsarte (1811-1871), que começou a ter problemas de voz após formação de canto em conservatório na França, e passou, então, a se dedicar a investigar a relação entre movimento e expressão e movimento e estados internos do corpo, ou Frederick Matthias Alexander (1869-1955), ator australiano que ficava rouco após e mesmo durante apresentações, que, após ter se submetido a diversos tratamentos sem sucesso, desenvolveu uma prática de reestruturação corporal, baseada na integração psico-física e no aprimoramento da consciência corporal. Assim, também, Valborg Werbeck-Svärdström (1879-1972), cantora sueca que, após repetidos problemas vocais nas temporadas operísticas, dedicou-se a procurar formas de resgate de sua voz, o que a levou ao desenvolvimento da 'Escola do Desvendar da Voz', propondo uma nova forma de ensino de canto e qualidade vocal. Artistas e pedagogos que trilham um caminho de procura por novas formas compõem uma extensa lista, porém os exemplos citados trazem, especificamente, a questão dos que tiveram este impulso a partir de problemas com sua própria voz. O trabalho destes artistas-pesquisadores e pedagogos fundamentam-se na integração entre os planos físico, psíquico e mental – entre corpo, alma e mente, e servem de inspiração para muitos.

No nosso fazer artístico e pedagógico indagar se estamos atuando de forma a trabalhar com o corpo integrado em vez de reforçar os dualismos é uma questão sempre relevante, a fim de manter a sintonia entre princípios e prática. Esta pode resultar de uma mixagem de influências, porém, a coerência é fundamental. Neste contexto, a influência de Ilse Middendorf sobre mim é, novamente, relevante, pois a mestra é uma das que entendem o corpo de forma integrada e a respiração como uma possibilidade para vivenciar as diversas instâncias do ser. Ilse Middendorf chama a atenção para a diferença dos termos que designam corpo em alemão – *Körper* e *Leib*. Enquanto a palavra *Körper* vem do latim *corpus* e se remete a uma materialidade, *Leib* é uma palavra germânica derivada de *Leben*, que significa vida, sendo, portanto, abrangente e significativa da totalidade. Destaco que Ilse Middendorf observa como a materialidade do corpo pode ser vivenciada, supondo, assim, camadas profundas que integram esse corpo. (MIDDENDORF, 1991, p. 10-11)

Foi pensando nesse conceito de corpo e em suas múltiplas camadas, no corpo em ação e na questão da unicidade da voz, é que a proposta da oficina “Jogo de corpo no improvisado da voz” foi idealizada para integrar a programação da *VII Semana de Educação Musical*.

A experiência prática na oficina “Jogo de corpo no improvisado da voz”

Com o tema *Passaredo: Voz na Educação Musical a VII Semana de Educação Musical* foi realizada em setembro de 2019 no Instituto de Artes da Unesp, em São Paulo. A intenção de enfatizar a importância da relação corpo-voz no contexto da Educação Musical foi estimulante para pensar e propor a oficina. Embora haja tantos trabalhos já desenvolvidos na área das práticas corporais e que, também, exploram a relação voz e movimento, nem sempre se observa a integração, de maneira consistente, dessas duas capacidades, na formação musical/vocal. E, mesmo quando o corpo não é esquecido, em geral, é trabalhado de forma dissociada, mais como um instrumento e não como o local onde todas as instâncias interagem, como gerador de ações de onde se parte para provocar novas interações com o entorno e com o outro.

A *VII Semana de Educação Musical* teve como tema especificamente a questão vocal e também a poesia de Manoel de Barros. Surgiu, então, a ideia de propor uma oficina que tivesse um olhar para a integração entre movimento e voz e que, de forma lúdica, pudesse estimular a experimentação com versos de Manoel de Barros, na procura por novas formas de canto, gorjeios e revoadas. O voo e o canto dos pássaros serviram de inspiração poética para nosso imaginário, trazendo a potencialidade para investigar o movimento no espaço, percebido como possibilidade, a partir da vivência de partes do corpo, especialmente, os braços e as escápulas – nossa forma de ter asas e alçar voo. A oficina foi realizada em parceria com a Profa. Dra. Lilian Vilela, também docente atuante nos cursos de Artes Cênicas da Unesp, na área de corpo e voz, estabelecendo-se, então, consonância e interação de práticas e saberes, que se complementaram de forma harmônica.

A proposta da oficina, realizada em dois dias, foi a de sugerir experimentações a partir de ações corporais, com exercícios que estimulavam a percepção de partes específicas do corpo, e com outros, que integravam movimento e voz, com a intenção de propiciar uma vivência profunda sobre essa relação, com a intenção, também, de incentivar a exploração da musicalidade da palavra e sua materialidade, concebidas como som. Partiu-se de um estado de investigação de si próprio, para, então, ir ao encontro do outro e do espaço, abrindo-se a escuta para o entorno. As improvisações livres foram incentivadas, assim como processos de desconstrução da palavra, tendo como material para experimentação versos dos poemas “O menino e o córrego” e “Gorjeios” de Manoel de Barros (2015). A ideia era explorar a sonoridade das palavras, dos fonemas, e criar, assim, uma espécie de canto coletivo, em que cada voz pudesse trazer seu caráter único e fosse a manifestação singular do potencial criativo de cada participante, assim como, que cada um pudesse criar sua forma de voar.

No primeiro encontro da oficina, iniciamos com uma proposta para “chegar”, estabelecendo uma atmosfera de investigação, atenção e presença e os princípios do trabalho, com exploração da conexão entre movimento e voz, percepção do espaço e interação com o outro, e fazendo uso dessa primeira atividade, também, para a apresentação inicial dos participantes. Sem orientação verbal, mas apenas por meio da

ação, começamos a desenhar com as mãos fios sonoros imaginários no espaço, trazendo sons da respiração e pequenos gorjeios, ação inspirada em *workshop* de Ana Isabel Pereira (2019, p. 191). A este pequeno aquecimento e expansão no espaço através do movimento e da voz, foi adicionada uma proposta de melodia inspirada na canção sem palavras “Oh Lá da Terra” (PEREIRA, 2019). Na primeira parte da melodia, foi estabelecido o movimento de puxar os fios sonoros do ambiente e, na segunda, uma expansão livre do movimento. Inicialmente, a intenção de realizar movimentos em simultaneidade ao canto era a de estimular a ação individual, cada qual pesquisando seu movimento e o espaço, em conexão à proposta melódica, e, ao mesmo tempo, proporcionar um aquecimento e um estado de atenção e investigação aos participantes. Num segundo momento, foi orientada a interação dos participantes com um/a parceiro/a através da melodia, do movimento e do gestual proposto. Para nos apresentarmos, chegamos, então, na mesma forma de roda de onde havíamos partido, e abrimos espaço, utilizando a primeira parte da melodia para falar nossos nomes e, em seguida, a cada quatro participantes, a realização mais expansiva da segunda parte da melodia.

Partimos, então, para uma proposta de sensibilização a partir de um trabalho com bambu, proposto pela Profa. Lilian Vilela. Em roda, pisamos no bambu e procuramos sentir as diversas partes da sola dos pés. O material bambu trouxe, também, um estímulo imagético – lembrando galhos e hastes onde os pássaros repousam. E perseguimos a ideia de perceber como nossos pés podem se agarrar a esta haste/bambu. Uma proposta de jogo foi realizada, então, com o bambu no chão – “pisa dentro, pisa fora, piso no meio e vai-se embora”, explorando o aspecto lúdico de correr e pegar o lugar de alguém no último verso, tal qual a “dança das cadeiras”.

Essas atividades iniciais estimularam um estado de interação e concentração característicos do jogo – o ato de “chegar” e estar disponível para o jogo. Dando sequência às atividades foi proposto o movimento pelo espaço e seu reconhecimento, seguido por uma espécie de revoada, realizada em trios. A instrução era a de atravessar o espaço, executando uma sequência de movimentos: pequena corrida, parada súbita, movimento para trás e novamente para frente, com a expansão do movimento no espaço. As ações foram realizadas pelos trios de forma coordenada e simultânea, porém, cada qual realizava de forma própria o que fora requerido. Com essa sequência de movimentos, foi estimulada, inicialmente, a exploração de sons da respiração e vocalizações livres e, num segundo momento, a possibilidade de trazer cantos de pássaros, cada qual com sua proposta criativa, baseada em suas próprias experiências e escuta. Embora com estímulo à memória individual, havia liberdade para gerar pássaros e cantos singulares, que surgissem no momento dessa prática.

Após a revoada, um trabalho em duplas foi proposto, em que, pelo toque, foram trabalhados – as clavículas, as escápulas e o caminho delas para o braço, isto é, indo até as mãos e aos dedos. Pensar nas escápulas como se fossem asas, e sentir a vibração nos ossos ao sonorizar sons que viessem espontaneamente, foram as instruções. Logo em seguida a/o parceira/o que fez o toque conduziu a/o outra/o, levando-o/a a se movimentar pelo espaço, estimulando os braços, como numa brincadeira, tal qual numa relação de voar.

O primeiro dia da oficina estabeleceu, portanto, os fundamentos do trabalho, baseados na investigação e experimentação de forma lúdica, estimuladas pelas estratégias sugeridas, de modo a serem aprofundadas no segundo dia, quando, além da atividade inicial com o bambu utilizado na sensibilização dos pés, realizamos um trabalho de

enrolamento da coluna, proposto em conexão à respiração. A percepção da mobilidade da coluna e seu alongamento são fundamentais para a respiração e, portanto, para a voz. Trata-se aqui, também, de reconquistar os espaços entre as vértebras, eliminando tensões pontuais, além de possibilitar a vivência e visualização de nosso espaço dorsal, que, em geral, merece pouca atenção. Dando sequência às ações do encontro anterior, foi proposto um exercício em duplas, com a instrução de realizar um toque percussivo na região torácica da/o parceira/o. Havia a instrução de, juntamente com os toques, experimentar vocalizar, inicialmente em *boca chiusa*, com um mesmo som para todos, para, então, seguir com improvisos, deixando surgir espontaneamente, diversas sonoridades possíveis. Essa atividade foi acompanhada por uma improvisação ao piano, com o fim de estimular as vocalizações e experimentações livres dos participantes e para aquecer, fazer soltar a voz e experimentar diferentes formas de emissão vocal.

Depois, voltamos à atividade com bambus, agora, porém, em duplas, numa ação de massagear o tórax, especialmente as escápulas e o trapézio na parte dorsal, para, então, seguir com um jogo de movimento. O bambu entre as duplas apoiado nas palmas das mãos serviu de elo para o desenvolvimento de movimentos e de vocalizações, observando-se os aspectos imagéticos do trabalho em relação à voz, como: “a voz que avança”, “a voz que se alarga”. As sonoridades deveriam, então, contagiar a/o parceira/o, consistindo em um preparo para a experimentação individual com os versos de Manoel de Barros, proposta realizada logo em seguida, com o objetivo de se fazer vocalizações, enquanto em movimento pelo espaço. Nessa proposta, o participante podia vocalizar uma palavra ou fonema apenas, ou escolher partes dos versos, explorando a sonoridade das palavras e a movimentação, de forma livre. Pouco a pouco, foram surgindo cantos de estéticas diversas, que se fundiram num amálgama sonoro. Duplas, então, foram novamente acionadas, que deveriam passar por entre duas colunas de participantes, enquanto realizavam improvisações, agora com a atenção dirigida para a vocalização e o movimento da/o parceira/o, construindo, pela interação de gestos e sons, uma espécie de duo.

Seguindo a ideia da exploração sonora dos fonemas e das palavras, um exercício original de Ilse Middendorf (1991) foi proposto, para a realização de uma improvisação coletiva. Sentados em cadeiras, em roda, deslizando a bacia para trás dos ísquios e voltando à posição anterior no momento da vocalização, desenvolvemos nossos cantos. Passamos, então, a entoar, em conjunto, uma canção de embalar, sugerida por uma participante, a qual, logo depois, se abriu em diversas vozes, que se fundiram harmoniosamente em desenhos melódicos, em que cada qual pôde trazer sua voz à sala, de forma espontânea e livre.

Ao final do encontro, um estado de alegria e pertencimento tomou conta do grupo, que se sentiu confortável para colocar suas vozes em movimento. Para muitos, havia a novidade de experimentar movimentos e explorar seus recursos vocais de forma livre, estimulados pelas estratégias sugeridas, uma vivência que, possivelmente, tenha cooperado para a construção de gorjeios e revoadas, e a realização da potencialidade poética de cada corpo, de cada voz. Voltando à questão das trajetórias, a parceria com a Profa. Lilian Vilela só fez afirmar que, na troca e interação, temos que reconhecer, também, um privilégio precioso, em que palavras não são necessárias, quando vozes e corpos transbordam de nosso ser e possibilitam o encontro com o outro no fazer artístico, livre e sem amarras, para nosso canto bater asas e voar.

Referências

- BARROS, Manoel. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- CAVARERO, Adriana. *Vozes Plurais: Filosofia da Expressão Vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- FERRACINI, Renato. *Café com Queijo: Corpos em Criação*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GREINER, Christine. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.
- LAKOFF, Georg. JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- MIDDENDORF, Ilse. *Der Erfahrbare Atem: eine Atemlehre*. (1.Aufl. 1984) 7. Aufl., Paderborn: Junfermann, 1991.
- PEREIRA, Ana Isabel. RODRIGUES, Helena. RODRIGUES, Paulo Ferreira. RODRIGUES, Paulo Maria. Cantar e entoar sem palavras: repertório do “Manual para a Construção de Jardins Interiores”. In BOAL-PALHEIROS, Graça (Ed.) *Livro de Resumos – Desafios em Educação Musical - International Conference of CIPEM/INET-md 2019*. Porto: Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, 2019, p. 190-191.

Cecilia Conde: a voz na sua trajetória

Adriana Rodrigues Didier

Sobre Cecilia

Agradeço o convite de Marisa Fonterrada para participar deste evento da Unesp e falar sobre Cecilia Conde (1932-2018), e a honra de ter compartilhado o palco, ladeada pela própria Marisa e pelo Samuel Kerr. Imagino que todos que conheceram Cecilia foram afetados, de alguma forma, pela sua presença marcante, tanto pelo timbre de voz forte, grave, anasalado, a presença física alta e corpulenta, quanto pelas suas ideias, sempre ousadas e impactantes.

São muitas frentes, muitos eixos abertos, nessa trajetória de 86 anos de Cecilia, nos quais eu destaquei, aqui, apenas seu trabalho com a voz, já que a *VII Semana de Educação Musical* foi dedicada à Voz na Educação Musical. Procurei pinçar do seu 'baú', que felizmente herdei, o máximo possível da voz de Cecilia, principalmente para os que não a conheceram terem uma pequena ideia de seu trabalho relacionado à expressão vocal e à Educação Musical.

A música brotava em Cecilia por todos os lados, mas, pelo materno, o fluxo corria abundantemente. Sua mãe, Dona Amália, medalha de ouro de canto e piano da Escola Nacional de Música, foi fundadora do Conservatório Brasileiro de Música (CBM), junto com o irmão e compositor Oscar Lorenzo Fernandez e mais quatro musicistas. "Tinha sempre coral em casa, a quatro vozes, fazia-se muita música" (CONDE, 1987b, p.9). Seu pai, "Dom Ramon", era dono de uma fábrica de sapatos: "Meu pai, anarquista espanhol, já dizia: 'meu filho pode ser tudo, menos funcionário público ou militar'" (CONDE, 2000, p.12-13), deixando claro que o lado irreverente e ousado de Cecilia surge da provocação paterna.

Cecilia nasceu no Rio de Janeiro, em 26 de janeiro de 1932 e faleceu em 11 de setembro de 2018, também no Rio de Janeiro. Vaidosa, não dizia a idade 'nem por um decreto'! Encontrei muitos textos, entrevistas e currículos com o ano de nascimento como 1934 e não 1932 (com certeza, neste momento, está me enviando raios e trovões por revelar!). Cresceu correndo pelo Conservatório e pelo Theatro Municipal, do qual a família era assídua, e adorava contar que, só no momento do bis do concerto, era permitido que corresse para aplaudir os artistas na beirada do palco, o que a encantava.

Entrou com cinco anos no Curso de Iniciação Musical com os professores Antonio Sá Pereira e Liddy Chiafarelli Mignone, no Conservatório Brasileiro de Música. Liddy marcou profundamente a vida da Cecilia, tanto na Educação Musical quanto na sua vida social e afetiva, pois lembrava, com muito carinho, da Liddy fazendo para ela, em casa, uma deliciosa massa, enquanto conversavam:

Outra grande abertura, para mim, foi a Liddy Mignone, era a mulher mais esclarecida que eu conheci na vida. [...] foi uma pioneira, porque ela veio se contrapor a Villa-Lobos, na ocasião só tinha o canto orfeônico. Então o canto orfeônico, o que fazia? Ele selecionava os corais de dentro da escola para fazer os grandes orfeões. E a Dona Liddy tinha uma outra preocupação, uma coisa mais psicológica. Ela já intuía que a criança tinha que sentir mais a música, que a música era pra todo mundo, que além de cantar podia-se expressar na dança, podia-se tocar um instrumento musical (CONDE, 1987b, p.9).

Liddy convivia com os mais influentes artistas, poetas, músicos e pensadores, que também eram convidados por ela para ministrarem palestras e cursos no CBM, o que deixava Cecília absolutamente fascinada. Cecília terminou a graduação em Canto e Piano em 1950:

A minha formação foi toda para ser musicista: uma performer, uma pianista, e depois cantora. Mamãe ficou cardíaca muito cedo e eu cantava, e ela queria que eu fosse a professora de canto que ela não podia ser. Graças a Deus, meu inconsciente me salvou, fez com que eu falhasse numa passagem de mi para fá, porque eu odiava dar aula de canto. Então ela desistiu que eu fosse professora de canto. Como é que eu ia ser seguidora da escola dela que era tão boa, falhando entre o mi e o fá? (CONDE, 2000, p.3).

Em 1950 Liddy conheceu Augusto Rodrigues, e começaram a frequentar a Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Cecília fez a Especialização em Iniciação Musical criada por Liddy, para a formação de professores, e participou do Centro de Estudos em Educação Musical, onde eram realizadas audições, debates, cursos de extensão com músicos, artistas, atores, bailarinos, psicólogos, educadores e arte educadores: “Quando vi a Liddy dando aula para crianças, me apaixonei e quis fazer Educação Musical” (CONDE, 1987b, p.9). Liddy indicou Cecília para ministrar os cursos de musicalização infantil na EAB: “Liddy era uma pessoa também educadora vinte e quatro horas. Ela apontou caminhos no Rio de Janeiro. Talvez, eu tenha sido um pouco a seguidora dela, o que foi muito interessante” (CONDE, 2000, p.3).

Além do seu trabalho com crianças, no Conservatório Brasileiro de Música e na Escolinha de Arte do Brasil, em 1960, Cecília começou a trabalhar na Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinberg:

[...] foi uma grande experiência para mim, trabalhei 14 anos com as mesmas crianças. Havia uma oportunidade das crianças passarem por umas experiências muito significativas de cantarem desde um coro como no Theatro Municipal com orquestra e coro de 100 vozes adultas, como participarem de programas de televisão (naquela ocasião que eu tinha). Levava a turma para a televisão ao vivo, e dizia: ‘olha, vai entrar no ar’. Quando acendia a luz vermelha, aqueles capetas, que eram levadinhos, tinham uma noção, uma concentração e participavam do programa (CONDE, 1987a, p.29).

Na televisão, Cecília chegou a montar, ao vivo, com as crianças o folguedo do Bumba-meu-boi e essa apresentação no Theatro Municipal, que ela se refere, foi em dezembro de 1969, contando com a participação dos sessenta alunos do Coro Infantil dirigido por Cecília, mais 140 pais e avós da Escola Eliezer, todos regidos pelo Maestro Henrique Morelenbaum cantando Mandú-Çarará de Villa-Lobos.

Em 1961, chegaram ao Brasil os bonequeiros argentinos Ilo Krugli e Pedro Dominguez (seu futuro companheiro). Uma semana após a chegada da dupla, começaram a dar aulas na Escolinha de Arte do Brasil, fundada pelo arte-educador Augusto Rodrigues e a se apresentarem no Teatro da Escolinha. Conheceram Cecília Conde, que era a professora de música, e a convidaram não só para integrar o grupo “O Teatro de Ilo e Pedro”, como a compor para as peças:

Pedro, meu marido, percebeu que eu tinha uma veia de compositora. Como eu estava apaixonada por ele, lá fui eu para o piano fazer música de teatro de bonecos. Então, ele é o culpado de eu ter começado a fazer música para teatro. Na década de 60, quando o encontrei na Escolinha de Arte, nunca tinha visto teatro de palco de boneco tão bonito. Era um palco de nove metros e quando eu vi por detrás, ele fazia uma luta, eu fiquei maravilhada. E foi uma coisa interessante porque eu estava doida para também interpretar, mas eles não me davam chance, eu tive que tocar tudo quanto era instrumento. Até que um dia ele me deu uma boneca e eu tinha que cantar *Parabéns*, mas o pescoço dessa boneca esticava e ficava com dois metros de altura, e eu não podia cantar com a minha voz natural. Assim, eu percebi que eu tinha uma possibilidade infinita de brincar com a minha voz. Então, através do boneco, eu descobri quantas imagens e bonecos eu tinha dentro da minha possibilidade vocal. Isso me ajudou muito na área de Educação Musical e de composição (CONDE, 2000, p.5).

A partir dessa experiência, Cecília passou a compor ou, como ela preferia dizer, fazer trabalhos de "ambientação musical", para os principais grupos cariocas dos anos 1970, especialmente o Teatro Ipanema:

Era a época da improvisação, da descoberta, foi meu encantamento com a música concreta e com a música eletroacústica. Eu ia pela rua cantando, fazendo descobertas, testando o microfone, a distorção de som, a amplificação, eu adorava ficar nuns estúdios horas trabalhando (CONDE, 2000, p.7).

Ter experiências com outros profissionais como Klauss Vianna, preparador corporal, coreógrafo, bailarino; o diretor e autor Paulo Afonso Grisolli e Luiz Carlos Ripper, cenógrafo, figurinista, diretor e iluminador de teatro, foram da maior importância e fundamentais para o enriquecimento de Cecília, que não se cansava de relatar as contribuições de cada um em sua vida:

O Grizolli me chamou em 1967 [...]. Não tinha instrumento nenhum nessa peça, tinha só um pente com papel fino. Mais uma vez o meu papel era de educadora, de mostrar aos atores que eles tinham uma possibilidade vocal, musical que eles desconheciam (CONDE, 2000, p.8).

Cecília, também, assina, em 1967, a ambientação sonora de 'O Barbeiro de Sevilha', de Beaumarchais, direção de Paulo Afonso Grisolli. Para ela, era fundamental ter, além de uma formação musical, as vivências na área de sensibilidade:

Eu trabalhei só com a minha voz todo o início que tinha, e o Klauss trabalhou o corpo, e aí começamos a nos conhecer e a fazer essa relação, [...] comecei também a trabalhar o corpo com ele, porque a gente fazia os laboratórios juntos. E aí eu também comecei a trabalhar voz e comecei a usar também, nas minhas aulas, esse processo de uma consciência corporal antes de começar – porque eu também trabalhava com improvisação vocal (CONDE, 2007, p.2).

Cecília deu aulas em quase todos os estados brasileiros, compôs para mais de trinta espetáculos teatrais e para cinco filmes. Recebeu três prêmios importantes, relativos ao seu trabalho de composição e Educação Musical: Prêmio Molière 1970 – Melhor Música para Teatro de 1970 (pelo seu trabalho nas duas peças: *Agamêmon*, de Ésquilo (direção de Amir

Haddad, interpretada pelo grupo A Comunidade) e *O Arquiteto e o Imperador da Assíria* (do dramaturgo espanhol, Fernando Arrabal, dirigido por Ivan de Albuquerque); Prêmio “Secretaria de Educação” – do Departamento de Cultura da Guanabara – Melhor Música para Teatro Infantil com a peça *O barquinho*, de Ilo Krugli, 1972; Prêmio Funarte para melhor roteiro para filmes de curta-metragem, juntamente com ator e diretor Nelson Xavier, *Linguagem musical: espontaneidade e organização* – Morro da Mangueira, 1979.

No Conservatório Brasileiro de Música foi aluna, professora, Diretora Técnico-Cultural e Diretora Geral. Foi a fundadora e coordenadora geral do primeiro curso de graduação em Musicoterapia do Brasil e a responsável pela criação do primeiro Mestrado em Música, no Conservatório Brasileiro de Música, credenciado no país, juntamente com José Maria Neves, além de inúmeros projetos nas áreas da Música, Educação Musical, Arte Educação e Musicologia. Nos anos de 1972 e 1973, organizou dois Encontros Brasileiros de Educação Musical:

[...] com professores de todo o Brasil, tendo sido convidada a grande educadora musical argentina Violeta de Gainza, autora de excelentes livros, e também responsável pela tradução em espanhol dos livros de John Paynter e Murray Schafer, traduzido em português por Marisa Fonterrada. Esses dois educadores marcaram a Educação Musical brasileira no Rio de Janeiro. [...] Os Encontros Brasileiros de Educação Musical foram coordenados em conjunto com José Maria Neves, grande musicólogo mineiro com quem trabalhei em algumas pesquisas na Educação Musical não formal em favelas, [...] em blocos de samba na periferia do Rio de Janeiro, com Folia de Reis em Botafogo no morro Santa Marta (CONDE, 2016, p.14).

Fez parte da Equipe de Coordenação do Projeto Música na Escola, junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 1999 a 2002. Nesse projeto, foram publicados cinco livros, com CDs, e dois vídeos, com material didático destinado a professores das escolas públicas.

Ocupou o cargo de Subsecretária de Ação Cultural da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, de 2003 a 2007, e foi coordenadora de Ação Cultural do Programa Especial de Educação, da Secretaria Extraordinária do Estado do Rio de Janeiro, junto ao Prof. Darcy Ribeiro, na implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de 1982/1986 e 1990/1994, criando a coordenação de Animação Cultural nos CIEPs. Cecília foi eleita para a vaga de Bidu Sayão e se tornou Membro da Academia Brasileira de Música em 2000. Era Membro honorário do *Foro Latinoamericano de Educación Musical* (FLADEM).

Em 2010, Cecília Conde e Adriana Rodrigues desenvolveram e criaram a Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Educação Musical do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário em parceria com o *Foro Latinoamericano de Educación Musical* (FLADEM/Fladem Brasil). Desde 2013, quando se acidentou em Montevideo, durante o *XIX Seminário Latinoamericano de Educación Musical*, organizado pelo FLADEM, todas as defesas da Especialização tiveram Cecília como Presidente de banca e foram realizadas em sua residência, até o ano da sua morte.

A voz de Cecília

Neste momento, apresento a fala da Cecília, pinçada, literalmente, de seu baú, aberto especialmente para esse artigo. Privilegiei, apenas, as falas que poderiam interessar

diretamente ao tema. Cecilia deixou pouquíssimos trabalhos escritos: “E a falta de escrever, porque a gente tinha trabalhos e não dava tempo para você fazer tudo; ou você age, faz, ou fica em casa – pensa, reflete e escreve. E aí, talvez a falta de pessoas que ficassem ao lado e fossem escrevendo” (CONDE, 2007, p.5), mas muitas reportagens, palestras e depoimentos foram transcritos e espero que se apaixonem por essa figura ímpar, ousada e transformadora que foi Cecilia Conde. Sobre a sua formação:

Tendo uma formação musical tradicional não podia transmitir meus próprios sons. Tinha que aprender a linguagem da escola, ir a concertos, tocar um instrumento, ser enfim um virtuose (CONDE, 1974, p.1). Eu não sabia como eram meus sons. Conhecia apenas a linguagem verbal reprimida (CONDE, 1987a, p.10).

Em seu depoimento sobre o Klauss Vianna, Cecilia conta como faziam juntos o trabalho de corpo e voz na preparação dos atores:

Olha, nós trabalhávamos muito [...]. Por exemplo, eu começava sempre com exercício de respiração, exercício de voz para eles trabalharem. Aí, nunca mais eu dei parada. Por exemplo, a gente fazia respiração: - ‘Nós vamos andar normal, relaxando isso aqui tudo, expirando, prendendo e soltando, fazendo’. E aí eu vou botando sons: começava do grave, depois passando mais agudo - fazendo um vocalise sem falar que era um vocalise. E até criei a possibilidade de que eles pudessem... Então, todo o meu trabalho, na hora que eles iam também... Não fazia nada parado. Então, vamos fazer agora... – ‘Se ajoelhe e vá fazendo, sai do chão fazendo o som. Vê de que maneira você vai conseguir falar’. Porque o ator tem que estar preparado, porque ele está sempre em movimento. Aí, começaram a me pedir – diretor – para eu dar aula de voz. Eu digo: - ‘Eu não sou professora de voz. Estudei canto, mas detesto dar aula de voz’. Só trabalhava dentro do teatro, mas é porque aí eu trabalhava o corpo junto com a voz, a projeção na voz, como é que você pode jogar. E sempre o corpo como ajuda, se eu quiser projetar a minha voz, eu não posso ficar parada aqui, não vai. Sem querer, tem que dar uma interessada... Todo esse conhecimento com o Klauss foi muito importante: de fazer o diafragma... Apesar de eu ter estudado tanto, eu sempre tive muita dificuldade de respiração, porque eu tenho um ombro, tenho uma escoliosezinha brava; todas as ‘oses’ eu tenho [...]. Mas então é uma coisa que a gente aprendeu a respirar. A mesma coisa: ele fazia os exercícios dele no grave, no agudo; alturas: em primeiro plano, mais baixo, plano médio, plano agudo. Então, aproveita faz com o som grave, depois com o som médio; com a sua voz tem um monte de coisa que você pode fazer. Então, saber usar para... E sempre com vogais, sempre com boca fechada. [Emite ruídos para exemplificar]. Que fosse articular para ajudar também a voz. Foi uma coisa que a gente começou muito junto a trabalhar nisso. Na hora de emitir o som, se você ajudar com o corpo, ele sai. E vai ajudar ... Ou alguém que trabalhe só com o corpo. Porque a criança faz isso, não é? Só a gente ver uma criança brincar que ela usa junto [...]. Qualquer exposição de corpo ela inventa um som para ajudar, [Emite ruídos para exemplificar] qualquer um. É coisa de você observar: criança até 2, 3 anos, a ligação corpo-movimento é constante. Ela vê um espaço grande, sai correndo e vai soltando um som – que é a coisa da energia. Som e corpo não podem estar dissociados, som só existe por causa do corpo. O primeiro instrumento musical é a voz, é o som que você emite (CONDE, 2007, p.7).

Cecilia sempre estava conectada com o que se passava politicamente no país e de como foi afetada pela ditadura de 1964:

Você lida com o corpo humano, com a voz [...] e nós passamos uma época de repressão muito grande. Não é à toa que tanto curso de corpo que tem hoje aí, tanto festival de corpo. Há toda uma inibição da voz. Você vê quando a gente grava: todo mundo tem muita vergonha da voz. 'Ih! A minha voz não é bonita, é feia'. É porque ela soa. Fazendo um gesto eu ocupo um espaço. O desenho é mais fácil, eu me expesso ali diretamente com outro material, eu tenho um instrumental intermediário, coisa que a música não. Então, se você não tem uma soltura com o corpo, com a voz, de poder experimentar, poder desafinar, ficar longe do 'certo' e do 'errado', poder improvisar, você se apoia no feio, no bonito, e vai repetindo. Porque se eu fizer um berro qualquer – já você vai criticar, vai dar uma conotação qualquer – foi bonito/foi feio – enquanto que no desenho, eu posso até rasgar o papel. Então é preciso um preparo muito maior pra ensinar música, uma liberdade muito maior do que em artes plásticas (CONDE, 1987b, p.9).

Sobre a imaginação criativa da criança:

ela imita, mas ela cria nessa imitação, porque ela é diferente do outro. Ela tem um timbre diferente, ela tem uma forma diferente, ela tem uma coisa única, peculiar. Isso é que é rico. Ela imita, mas sendo ela. Exatamente, todo ser humano, desde o momento que ele anda, fala, faz música, ele é capaz de criar, improvisar, brincar, usar a lúdica musical, descobrir; a criança faz isso intuitivamente, ela não faz arte, ela se expressa e depois nós vamos dar os significados em arte. Ela tem necessidade da música, toda criança canta, brinca, descobre seu som; acontece que ela não é desenvolvida nisso (CONDE, 1987b, p.8).

A importância da criança na sua vida:

Muito importante na minha vida, foi o encontro com as crianças. Eu acho que as crianças também, me permitiram uma liberdade que eu não tinha no Conservatório. O encontro com a criança externa, fez encontrar com a criança interna minha. O meu lado lúdico, que todos nós temos, com o lado espontâneo, que todos nós temos (1987a, p.10).

Entrando em contato com crianças de 3 a 4 anos, tinha que me comunicar com elas. Pude ver que elas tinham uma linguagem própria. Percebi então que me faltava essa capacidade da criança, essa libertação, e comecei a brincar com o meu piano, a descobrir também meus próprios sons, tentando expressar minha floresta interna. As crianças é que me ensinaram a derrubar minhas barreiras. A partir daí minha orientação mudou. Antes mesmo que começasse a ensinar dó ré mi fá, pedia aos alunos que explorassem os sons que quisessem e eles sempre acabavam descobrindo ruídos incríveis. Observavam como as pessoas falavam, os sons que produziam. Tínhamos ao mesmo tempo que oferecer estímulos sensoriais para ajudá-los nesse trabalho de criação. Nesse momento pude perceber que esse trabalho seria desenvolvido com maior eficácia através do teatro. A situação ocorreu numa apresentação de teatro de fantoche, feito com as mãos, quando uma criança anunciou: 'Vou cantar uma música'. E criou uma música de brinquedo de roda. Primeiro brincou com o lábio, com a bochecha, para então falar e cantar, usando o instrumental que está disponível a qualquer

um: os sons que se encontram dentro de nós e constituem nossa linguagem própria. Compreendi que as pessoas com 'Educação Musical' eram quase sempre as mais bloqueadas em tal expressão, enquanto o povo simples, em situação comum de vida, revela uma linguagem extremamente rica de meios de expressão, como se pode observar nos cantos de trabalho. Nesse processo, apliquei-me também num trabalho de pesquisa com os sons que o corpo humano pode produzir, começando pela respiração, de modo a levar os alunos a sentir seus sons e ritmos internos, até chegar à exploração dos elementos sonoros que nos envolvem [...]. (CONDE, 1974, p.15).

Cecilia critica o corte na criatividade quando a criança entra na escola:

A criança, de repente, vai narrando, entra no mundo: 'Porque de repente eu estava, é que eu ouvi um som... zuzuzu', e ela leva você na fantasia, e ela cria músicas. E o que nós fazemos com ela, quando ela vai para a escola? Ela faz: sol-sol-mi-do. E não sai, praticamente, disso (1987a, p.10).

A música na escola e o repertório escolar:

Isso, tem que ser muito estimulado. Mas sempre com soluções criativas. É diferente quando eu dou uma canção imitada, e todo mundo faz o passarinho assim. Isso não leva a nada. Porque está imitando o vazio. Porque o gesto é pobre, não tem nada a ver com pássaro, que é liberdade, então realmente, é bom. É essa imitação e que nós entendemos, infelizmente, nas nossas escolas de primeiro grau, segundo grau, imitação com isso, há uma série de repertórios, com canções mimadas, que são uns horrores, que são de péssima qualidade musical, não leva a um gestual rico, não cria nada, desvinculada de qualquer... e eu tinha vontade de parar agora, eu estou saindo do estado, e fazer até uma análise de porquê que se canta até hoje 'de olhos vermelhos, de pelo branquinho', porque não tem nada a ver com a nossa, isso já virou, acho que já virou até do folclore. Eu vou fazer até uma análise porque há trinta anos, se canta essa música na escola. Que não leva a contribuir nada. 'Bom dia, visita, como vai?' Por que essa coisa de botar música ligada à civismo, à respeito, à ... sabe, todo, 20 anos que a gente lida a música, leva à disciplina, quando levava à socialização já era uma grande coisa, ao respeito, à ordem. Entende, eu acho que o que a gente tem que ver, é que acho que a arte, ela é, desenvolve a inteligência, do sensível. É uma forma de desenvolvimento da inteligência perceptiva e sensível. Eu acho que a grande finalidade da arte e da música, é ela desenvolver essa forma de inteligência que somente ela pode levar a ter. Essa forma de lidar com o sensível, de perceber, de apreensão das coisas. Então, é uma maneira que só ela pode dar (CONDE, 1987a, p.28).

Eu acho que, realmente, uma vez por semana, de atividade musical que tem nas escolas, é uma mentira. Não existe absolutamente nada. Quando existe uma realização mais sistemática, de pelo menos 2 vezes na semana, dando uma continuidade, eu falo da minha experiência, quer dizer, essas crianças, que passaram por mim, pelo processo todo, no 1º grau, realmente, tinha uma realização musical. Cantavam muito, eu acho que o cantar afinado, é o grande passo para a musicalização. Se você sabe utilizar sua voz, cantar no seu registro certo, perceber diferentes alturas, ser capaz de discernir, você já está preparando musicalmente bem, essa criança. Ela tendo ritmo. Agora, eu acho que deveria haver, dentro, próximo das escolas, centros de musicalização, centros de arte, que

pudessem favorecer a criança trabalhar. Ou então uma escola de horário mais integral que ela pudesse ter essas atividades mais tempo (CONDE, 1987a, p.46-47).

Sobre a concepção da linguagem musical:

[...] seria todo som que você tivesse estruturado, pesquisado num trabalho de elaboração capaz de expressar a mensagem pessoal, estados interiores, sentimentos, pensamentos, percepções do real, utilizando inclusive a própria expressão verbal que esquecemos com frequência, é também musical. Basta lembrar os pregões de ruas, das feiras ou das praias. Nosso adulto bloqueado poderia liberar suas falas e dar-lhes um conteúdo expressivo (CONDE, 1974, p.2).

Educação Musical:

Esse nome Educação Musical já é um nome meio complicado, porque educação é uma coisa tão ampla... e música também. O que eu mais visio em Educação Musical é sensibilizar o indivíduo para a música, para o som, para o ritmo. Seria propiciar a consciência de que ele é um ser musical, que ele tem um instrumento fantástico, que é a voz, o corpo, que ele pode se expressar numa melodia, através do gestual, do ritmo. Então, é estar atento a ele e aos seus sons internos e a ele em relação à natureza e aos outros. O meu conceito de Educação Musical é sensibilizar o indivíduo para a sua paisagem sonora, tanto externa como interna, conscientizá-lo do potencial musical que ele tem. Acho que se nós fizessemos isso estaríamos cumprindo o nosso papel de educadores; depois, quem vai fazer o virtuose, o artista, são os conservatórios da vida. Creio que a principal finalidade de levar a Educação Musical para todo o segmento da educação – primeiro, segundo e terceiro grau – é desenvolver essa inteligência sensível musical, a maneira de se comunicar não verbal, de apreender, perceber de uma outra forma, chegando à transcendência. No momento que você se liga no seu interior, você cria outra dimensão (CONDE, 1987b, p.8).

Trajatória: “Hoje falar na trajetória... Ninguém tem uma vida em linha reta. O trajeto é sempre feito por curvas sinuosas, encontros, desencontros, avanços, recuos, a trajetória só termina com a morte” (CONDE, 2000, p.16).

Saravá, Cecília!

Referências

CONDE, Cecília Fernandez. Entrevista. Linguagem musical na educação In: *Jornal Arte&Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, ano 3, nº 16, dezembro, 1974, p.15.

_____. Mesa redonda Educação Musical não formal In: *II Congresso Nacional de Música*. Rio de Janeiro: Escola de Música UFRJ, 1987a.

_____. Entrevista de Cecília Conde (entrevistadora: Lucia Marina Moreira Penna). *Revista Fazendo Artes*, n. 10, MINC/Funarte, 1987b.

_____. Transcrição da Palestra integrante da *Série Trajetórias 2000*, da Academia Brasileira de Música, realizada em 07 de dezembro de 2000 na sede da ABM. Rio de Janeiro, 2000, p.1-16. Transcrição digitalizada não publicada.

_____. Depoimento. In: *Projeto Klauss Vianna, um resgate histórico*. 31 de agosto de 2007. Entrevistadoras Paula Grinover e Juliana Polo. Disponível em [http://www.klaussvianna.art.br/vida_detalhes.asp?id_evento=112#\[showDet\]1522](http://www.klaussvianna.art.br/vida_detalhes.asp?id_evento=112#[showDet]1522). Acesso em: 05 março 2019.

_____. Prefácio. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias brasileiras em Educação Musical*. Curitiba, PR: Editora Intersaberes, 2016. p.9-21.

Em minha vida se entrelaçam teatro e canto...

Lizette Negreiros

Quando ainda frequentava o quarto ano no Grupo Escolar Municipal Barnabé, na cidade de Santos, eu queria participar do Canto Orfeônico da escola, cuja professora era a Dona Helena. Fui feliz fazer o teste para saber qual era a minha voz: “- Próxima”, disse ela. Antes do desfecho tenho que dizer que a professora Dona Helena, maestrina do canto orfeônico, todos diziam que era muito brava. Por causa disso, já fui com certo medo. Ela sentada ao piano, me olhou rapidamente, deu a nota e disse: “- Cante”. Cantei. Mas desafinei, tal era o meu medo. Foi horrível. E eu, que queria tanto cantar no coral! Simplesmente e rispidamente ela disse: “ - Não serve, não serve, próxima!”. Lembro dessa cena como se fosse hoje. São momentos como esse, quando a pessoa está em formação, esperançosa por alguma coisa simples, mas importante naquele momento como cantar no coral da escola e levar, digamos, uma cortada tão ríspida. Para mim, que vinha de uma condição de classe média baixa foi deveras dolorido. Mas, a vida ensina muita coisa com o passar dos anos; a pessoa vai superando os revezes, mas não esquece aqueles que marcaram para sempre a sua vida de menina pobre.

Poderia ter omitido essa passagem da minha vida de criança, que não foi lá muito gratificante, porque, ao longo desses anos todos, desde que comecei a fazer teatro profissional, em São Paulo, fui sempre fazendo testes e cantando em vários espetáculos em que participei, começando por *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, dirigido por Silnei Siqueira. Vim fazer teste no Teatro de Arena com o diretor musical Romário José. Passei no teste, sim senhor, graças a toda experiência que havia adquirido em Santos no teatro amador, fazendo espetáculos e, em alguns, até cantando. Somos obrigados a superar os traumas, sem esquecê-los, para que eles não sejam o problema, mas a coragem de enfrentar desafios, o que nos leva a adquirir confiança. O resultado foi excelente. Comecei a trabalhar profissionalmente com o grande ator Paulo Autran e passei a ser cantora de incelença, durante um ano, pelo Brasil inteiro.

Por outro lado, quando participei da *VII Semana de Educação Musical* IA/Unesp, a convite de Marisa Fonterrada, mulher incansável no quesito de difusão da música como elemento educacional, pude perceber que, entre os alunos, havia muitos jovens prestes a se formar em música. Esses jovens têm a vida inteira pela frente, podem escolher caminhos variados. Se escolherem ser professores de música em colégios, principalmente os públicos, que sejam afetuosos no trato com as crianças, com os jovens. Por isso, a minha experiência na infância, aqui relatada. Não existe palavra para expressar adequadamente a decepção interna do “- Não, você não serve”! Trata-se de uma derrota surda, traumática. Portanto, as experiências trocadas durante a *VII Semana*, devem ter servido de excelente aprendizado aos alunos porque: primeiro, eles estiveram lado a lado dos professores para conseguirem levar a contento toda a programação estipulada para o evento; segundo, tiveram a oportunidade de ouvir os relatos dos convidados que foram levar suas experiências e resultados de trabalho em seus espaços. Seus erros e acertos. A meu ver foi muito importante o que cada um levou como experiência de vida e de trabalho.

Minha relação com Marisa Fonterrada data de muitos anos, desde que nos conhecemos no Instituto Goethe, quando ainda era na Rua Augusta, num curso com o Professor Theophil Maier, alemão que veio ensinar a cantar e a fazer poesia dadaísta a um grupo de atores de teatro e músicos. Inesquecível!

Por fim, essa é a história que conto com muito gosto sobre a *VII Semana de Educação Musical* do IA/Unesp, que tive o grande prazer de participar, contando histórias da minha passagem como atriz/cantante dos espetáculos que fiz e continuo fazendo e como curadora da área do teatro para crianças e jovens da Instituição Centro Cultural São Paulo.

Relatos de uma revoada: voos e pousos

Gisele Cruz

A voz, ou mais especificamente o canto, faz parte das minhas preciosas lembranças da infância. Pertencente a uma família tradicionalmente batista²⁶, a prática vocal/coral esteve presente, desde muito cedo, de forma natural e prazerosa tanto quanto as brincadeiras de criança. Mais tarde, já durante a minha formação profissional, é que a percepção da eficiência do canto como instrumento de Educação Musical foi compreendida e com isso a paixão por reproduzir essa experiência na vida de outras crianças e adultos.

Na realidade, há muito os chamados métodos ativos em Educação Musical têm evidenciado o cantar como eficiente ferramenta na formação musical do indivíduo. Kodály, Willems, Orff, e aqui no Brasil, Gazzi de Sá e Villa Lobos, não só fizeram uso significativo da prática vocal em suas metodologias, como, no caso dos dois últimos, proporcionaram a realização do movimento de Educação Musical mais relevante do país.

Além do caráter funcional do canto, quando se fala mais especificamente de coro há que se ressaltar também seu papel inclusivo e social. “Cantar em grupo exige que o aluno se ouça, ouça o outro e o grupo como um todo. Essa atividade auxilia no desenvolvimento da atenção, concentração e do espírito de coletividade” (ALMEIDA, 2014, p.106). Além disso, a voz é nosso primeiro instrumento, e é adaptável a qualquer contexto socioeconômico, “[...] já que o material necessário para cantar é nosso próprio corpo” (IDEM).

Passarinhos e seus cantares – mini curso

Assim como o passarinho precisa da árvore para seu pouso e esta depende que esse pequeno animal a proteja alimentando-se dos insetos perniciosos que podem destruí-la, entendo que a relação entre a Educação Musical e a voz, mais especificamente o canto coral, são como peças que interagem, beneficiando-se mutuamente.

Partindo dessa premissa, foi pensado o mini curso *Coro infantil: uma ferramenta, muitas funções!*, visando mostrar essa interrelação através de propostas práticas e ao mesmo tempo destacá-las como possíveis estratégias de resgate da prática coral infantil dando oportunidade à realização de ensaios musicalmente sólidos e cativantes. Seguindo um roteiro previamente estruturado, os participantes foram convidados a experienciar, como se fosse um ensaio de coro infantil, em que eles seriam as crianças, exercícios de prontidão e postura; de aquecimento corporal e vocal; exercícios rítmicos, cânones e o aprendizado do repertório, apresentados sob um formato lúdico e interativo. Na minha experiência como regente, essa abordagem tem se mostrado um recurso precioso, uma vez que os resultados obtidos no aproveitamento do tempo de ensaio, na disciplina, e no interesse pela atividade

²⁶ Batista: designação que se dá à pessoas que pertencem à Igreja Batista, uma das muitas denominações cristãs protestantes cujas origens remontam à Inglaterra e Holanda no início do século XVII. Dentre várias de suas características destaca-se a importância da música vocal em sua liturgia sendo esta uma prática realizada pela congregação dos fiéis e por seus corais.

têm sido muito eficientes e, simultaneamente, apontado na direção do crescimento vocal e musical dos cantores, além de contribuir com a construção de sua autonomia.

Às práticas realizadas em cada dia do minicurso, seguiram-se reflexões sobre o cantar coletivo, sua importância no desenvolvimento musical da criança e uma análise crítica da atividade coral infantil nos dias de hoje, finalizando com a apresentação do site *Canto e Cantoria*²⁷, uma opção de ferramenta de apoio para regentes e educadores musicais que se preocupam em elaborar e conduzir ensaios mais prazerosos e eficientes.

Assim, pensando nas palavras da regente e educadora Lucy Schimiti (2016, p.128), batemos em revoada para cantar em outro lugar.

[...] pensemos na amplitude de nossas responsabilidades e façamos de nossos ensaios momentos que conduzam a uma verdadeira experiência estética; que haja um deslumbramento em sua realização, permitindo um crescimento pessoal artístico-cultural-musical que estimule o cantor nos passos de uma caminhada musical de qualidade.

Cantigas por um passarinho à toa – práticas vocais

Um dos pousos certos de toda a passarinhada-participante da *VII Semana de Educação Musical* da Unesp era a reunião no Teatro para a última atividade do dia: conhecer e cantar as *Cantigas por um passarinho à toa*²⁸, a cada vez liderada por um ou uma regente diferente. A mim coube a condução dessa cantoria no segundo dia ensaiando as canções número dois, *Do alto de uma figueira*, e número sete *O construtor*.

Antes de definir como se daria essa prática vocal, empreendi uma análise das peças observando a forma, texto, tessitura, melodia, ritmo, textura, enfim toda a gama de elementos que compõe uma música coral, a fim de escolher uma abordagem produtiva dentro do tempo previsto e que também pudesse demonstrar o diálogo da atividade coral com a Educação Musical. A partir do resultado optei por iniciar a leitura das peças com *O construtor*, música que tem uma forma mais usual, o cânone, e apresenta em sua estrutura elementos que possibilitariam a demonstração do emprego de elementos da abordagem *Orff Schulwerk* durante a sua leitura, como foi utilizado:

- 1) Aprender a música sem a leitura da partitura;
- 2) Divisão da linha melódica em quatro frases;
- 3) Para cada frase foi atribuído um objeto que ajudasse a memorizar o respectivo trecho:

²⁷ Canto o Cantoria- produto final desta autora no Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (PROEMUS – UNIRIO). Nele encontram-se muitas das atividades utilizadas no mini curso e ainda muitas outras, além de textos, vídeos, áudios, indicação bibliográfica e de outros sites. Totalmente gratuito e amigável, o site www.cantoecantoria.com.br é de fácil navegação e pretende tornar-se um espaço virtual eficiente e liberal em recursos para profissionais e amadores da área de coro infantil.

²⁸ Cantigas por um passarinho à toa – coleção de canções para coro infantil, jovem ou adulto. Os textos das canções são poemas de Manoel de Barros e as músicas de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.



Os raminhos com que arrumo



As escoras do meu ninho



São mais firmes do que as paredes



Dos grandes prédios do mundo

Figura 1 - Conjunto de Figuras - Ilustração dos objetos

- 4) A observação de que os trechos são simétricos e poderiam ser cantados em qualquer ordem, permitiu que fossem repetidos de diferentes maneiras, utilizando os objetos como referência para fixar a assimilação;
- 5) Com a linha melódica apreendida, foi possível a realização do cânone com facilidade.

Na leitura da peça “*Do alto de uma figueira*” a opção foi focar o desenvolvimento vocal enfatizando aspectos da técnica vocal que poderiam ser trabalhados através dessa peça, como detalha o processo que foi empregado:

- 1) Respiração: exploração dos sons vocais apenas com a utilização do ar: ssss, fff, chch, hhh(aspirado) com diferentes aberturas da boca alterando timbres como está sugerido na partitura.
- 2) Ressonância: experimentação do *bocca chiusa* em diversas alturas experimentando as consoantes que produzem melhor ressonância como mmm, nnn ou ngng.

- 3) Dicção: pesquisa de sons percussivos que podem ser feitos usando a língua e os lábios como estalos com diferentes timbres, e consoantes mudas como B, P, T, K criando outras possibilidades de textura.
- 4) Após a realização desse trabalho vocal, foram ensinadas as linhas melódicas
Do alto de uma figueira onde pouso pra dormir posso ver os vagalumes
São milhares de pingos de luz
Que tentam cobrir o escuro
- 5) Os participantes foram divididos nos grupos conforme orientação da partitura;
- 6) Foi realizada uma pequena sessão para improvisações com a palavra *vagalume*;
- 7) Realizou-se a montagem integral da música e a improvisação final foi realizada com as luzes do teatro apagadas. Foi um momento mágico.

É importante ressaltar que a leitura dessas duas peças era absolutamente acessível para o público reunido na *VII Semana de Educação Musical* porém, mais que conhecer um novo repertório, o objetivo desta autora diante desse momento de prática vocal era evidenciar que, do mesmo modo em que há voz na Educação Musical, a mesma encontra-se presente na atividade coral. Uma reforça e apoia a outra. Regentes que unem a prática vocal e a Educação Musical em seus ensaios os tornam mais interessantes, dinâmicos, outorgam a seus cantores não apenas músicas, mas um conhecimento perene. Por outro lado, educadores que se preocupam em saber mais do funcionamento e utilização da voz, que são ciosos da sua própria, ganham uma ferramenta poderosa para utilizar em suas aulas, um instrumento acessível a todos, versátil e cheio de possibilidades. Porém, são raros os educadores – cantores e poucos regentes – educadores.

As dificuldades de concretização dessa simbiose estão entremeadas por muitas questões, umas mais complexas que outras. Algumas são abordadas na continuação deste texto, cujo conteúdo é sobre outro momento de pouso da passarinhada-participante da *VII Semana de Educação Musical*, as mesas redondas também chamadas de:

Araras, cotovias e tangarás: “O coro infantil e juvenil na educação: questões, desafios e descobertas”

Como está descrito no tema desta mesa redonda, o ponto central é a atividade coral e a Educação, o que se conecta em parte ao que já se discutia acima, neste texto. Assim, dando continuidade àquelas questões, quero expor, à semelhança do que fiz em minha participação nesta mesa redonda, minhas preocupações em relação ao cantar e principalmente ao cantar coletivo. Não é uma pesquisa científica, apenas a percepção de quem está há muitos anos na regência de coros infantis e infanto-juvenis e tem percebido algumas mudanças significativas como os constantes relatos de regentes e professores, que se queixam do desinteresse das crianças pelo coral ou pelo simples cantar.

Em 2011 o jornal *Folha de São Paulo*²⁹ publicou uma entrevista com Professor Graham Welch, especialista e estudioso do canto infantil na Educação Musical, onde ele afirma que cantar é uma atividade física, psicológica, social e musical. Declara, também,

²⁹ Entrevista que compõe a matéria “Da boca para dentro” de Manuela Minnis publicada na *Folha de São Paulo*, 19 de abril de 2011. Caderno Equilíbrio p. 8

que diferentes sistemas modulares no cérebro são usados para lidar com as características musicais do canto, que compreende diferentes alturas, ritmos, e o texto da música. Segundo ele, “[...] há um entrelaçamento dos sistemas nervoso, endócrino e imunológico”. Na mesma matéria, a entrevista da neurologista Paula Viana Wackermann acrescenta que “[...] estados mentais positivos e de relaxamento induzidos pelo canto são responsáveis por um aumento na secreção de imunoglobulina A, responsável pela defesa contra as infecções bacterianas ou virais das vias aéreas superiores”.

Atualmente é possível encontrar sites com pesquisas voltadas para o estudo das implicações entre a prática musical e o desenvolvimento humano, como por exemplo *Music Education Works!* que disponibiliza numerosos relatos de pesquisas nessa área, muitas delas demonstrando que o cantar proporciona melhoria da capacidade pulmonar e do sistema imunológico, o fortalecimento dos músculos abdominais, a tonicidade dos faciais e o alívio do estresse.

Essas referências apontam para o presente momento em que é necessário justificar uma atividade que se acredita natural e prazerosa na vida de toda e qualquer pessoa, criança, adolescente ou adulto. Na análise da professora Berenice de Almeida (2013, p.104), o cantar está deixando de ser natural, para converter-se em uma habilidade que precisa ser aprendida, orientada:

Na sociedade contemporânea ocidental, o canto está desaparecendo do dia a dia das pessoas e dos encontros espontâneos, concentrando-se somente nos eventos profissionais ou na vida de poucas pessoas da sociedade, em lugares específicos e veiculados pela mídia. Encontra-se pouco canto como expressão espontânea, um bem comum da comunidade e compartilhado por todos.

Infelizmente, relatos de décadas anteriores como o da professora Ermelinda Paz não são animadores. Em sua monografia ela transcreve o seguinte depoimento do professor e escritor Guilherme de Figueiredo:

O Brasil não sabe cantar. Villa-Lobos começou com essa ideia em 1930, quer dizer, já lá se vão 57 anos. E o Brasil, em 57 anos, cá pra nós, está cantando cada vez menos, está cantando cada vez pior. [...] Hoje o brasileiro que canta bem, canta sozinho. Quando se juntam duas ou três pessoas para cantar, sempre cantam em uníssono. Ninguém faz a segunda, terceira voz, porque ninguém aprendeu isso no colégio. (PAZ, 1988, p.84 e 85)

Somando-se a essa triste hereditariedade assiste-se à diminuição dos coros nas igrejas protestantes. Isso mesmo, aquela mesma igreja batista que citei no início deste texto, está desfazendo seus coros e trocando a prática do canto congregacional por bandas instrumentais com dois cantores que, amplificados eletronicamente, são capazes de encobrir a voz de mais de trezentas pessoas. Dentro deste cenário, a acessibilidade ao aprendizado de um instrumento musical, viabilizada pelos inúmeros projetos sociais existentes no país, muitas vezes, contribui para que a prática instrumental seja considerada superior e mais vantajosa que a vocal.

Quem exerce a regência coral há mais de trinta anos como eu, com certeza, tem percebido a gradativa diminuição da atividade coral, não só entre crianças e adolescentes, mas, em grande escala, entre os adultos. Os coros de empresa, que já foram tantos, que

até criaram um segmento próprio, estão cada vez mais escassos e os que são independentes ou de outra natureza lutam para manter seus integrantes e a possibilidade de cantar a quatro vozes.

Vivemos um momento de mudanças, no qual as crianças nascidas nas últimas gerações, os chamados nativos digitais, são diferentes daquelas nascidas antes desse último avanço tecnológico. Estas, desde muito novas são estimuladas à participação e aos questionamentos, têm acesso a muitas informações, manipulam a tecnologia desde cedo, realizam várias tarefas tecnológicas simultaneamente, conseqüentemente são menos pacientes com processos repetitivos e de longa duração, e a disciplina e a concentração sofrem os efeitos imediatos desse novo comportamento. O que se poderá dizer então da atividade coral que é feita de processos e repetições e em que a atenção focada é fundamental? Há mais um componente diferencial nessas crianças e adolescentes das novas gerações, eles estão acostumados com a dita perfeição, com a imagem nítida, o som sem chiado. É esse referencial que eles esperam ouvir quando cantam, uma expectativa irreal para quem está em um processo de aprendizagem e que, evidentemente, resulta em frustração e desânimo.

Passarada, passaredo, passarinhada - Considerações finais

Todavia, apesar das circunstâncias não serem favoráveis, eu, autora-passarinha, acredito que vale a pena lutar pela manutenção, fortalecimento e recuperação do canto coral, da voz e penso que de toda a passarinhada participante da *VII Semana de Educação Musical*, também. Não por simples crença, mas por testemunhar, durante os muitos anos de trabalho coral, o canto coletivo reunindo pessoas, vozes, vidas e experiências totalmente diferentes e, como mágica, fazendo dessas diferenças um único som, um sentimento e uma expressão comunal. Também por acompanhar a criação de fortes laços de relacionamento humano, a recuperação da autoestima de indivíduos, a mudança de paradigma para pessoas em situação de risco social, sem falar, é claro, a eficiência da voz como instrumento de Educação Musical que ensina o domínio do tempo e dos sons, refina a escuta, incita o olhar, e amplia a memória, formando músicos completos.

O empenho pela voz e pelo coro nos processos de Educação Musical também passa pela necessidade de adequações na formação de professores que precisam receber instruções, orientações, literatura e material didático específicos da área vocal para depois, profissionalmente, poder cantar e efetuar jogos e dinâmicas vocais com qualidade, confiança e liberdade.

Por sua vez o regente coral precisa estar consciente de seu papel como educador, responsável por despertar a importância da participação coletiva e promover a autonomia tanto na linguagem musical como nas relações pessoais, conhecer e atualizar-se em metodologias de Educação Musical e proporcionar aos seus cantores a apropriação de suas vozes como descoberta de suas identidades.

É preciso realizar um verdadeiro resgate da voz, seja na sala de aula ou no ensaio do coro; na realidade, o canto precisa voltar a fazer parte da vida das pessoas. A escola é um ótimo lugar para iniciar essa disseminação, uma vez que ela é um dos polos aglutinadores da sociedade. Temos que ter pais cantando para e com seus filhos, crianças cantando nas brincadeiras do recreio, adolescentes cantando em bando, professoras e professores cantando em suas atividades pois só assim, também, teremos corais, muitos corais.

Para finalizar esse texto foi quase irresistível não usar uma última analogia do ressurgimento da atividade coral com a fênix, o ser raro que renasce das próprias cinzas. Contudo encontrei nesse pequeno e inspirado trecho do maestro Samuel Kerr (2006, p.204) um encerramento muito mais efetivo, afetivo e inspirador para todos nós:

Veja-se que, quanto mais envelhece o canto coral, mais se nos oferece e está a nos pedir que concretizemos as possibilidades de seu rejuvenescimento, possibilidades estas que, nele, sempre estiveram latentes, pois o canto coral sempre foi uma atividade plural, grávida de significados e, por isso mesmo, perto do eterno. Apenas na aparência, procedimento já esgotado, mas, na verdade, um procedimento artístico fascinante, sempre a realimentar-se de si mesmo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Berenice. *Música para crianças: possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014, p.104-105

KERR, Samuel M. Carta ao canto coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2006, p.204

PAZ, Ermelinda A. Heitor Villa-Lobos, o educador. In: *Prêmio Grandes Educadores Brasileiros – Monografia Premiada – 1988*, Brasília: MEC/Inep,1989, p.53-183.

SCHIMITI, Lucy. Um gesto, múltiplos cantos. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Cadernos do Painel: a preparação do regente*. Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2016, p. 128 [recurso eletrônico]



Concerto Final - Cantigas por um passarinho à toa

Poemas: Manoel de Barros

Música: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Alunos do Programa Guri Santa Marcelina (Regente Rodrigo Assad)

Coral Juvenil de Louveira (Regente Luís Guilherme Anselmi)

Alunos dos cursos de Música da Unesp (Regente Fabio Miguel)

Fotos e edição: Consiglia Latorre



Concerto Final - momentos



Concerto Final - momentos



Concerto Final - momentos



Concerto Final - alegria



Concerto Final - atenção



Concerto Final - concentração



Concerto Final - confiança



Concerto Final - faces



Concerto Final - risos



Concerto Final - união



Concerto Final - envolvimento



Concerto Final - amizade



Concerto Final - integração



Concerto Final

Cantos, Trinados e Gorjeios

Rodrigo Mogames Assad

Luis Guilherme Anselmi

Fabio Miguel

Entre os dias 23 e 27 de setembro de 2019, realizou-se no Instituto de Artes da Unesp, em São Paulo, a *VII Semana de Educação Musical*. O tema desse encontro foi *Passarelo – a voz na Educação Musical*.

A voz, em diversas pedagogias musicais, é considerada um dos pilares do desenvolvimento da Educação Musical; é o nosso principal instrumento, e pode se transformar em um verdadeiro meio de expressão e de desenvolvimento auditivo, da afinação, da musicalidade, da atenção, da concentração, da coletividade, entre outros aspectos. Ademais, o canto pode ser adaptável a qualquer contexto; o meio necessário para sua aplicação é apenas o nosso corpo, assim, pode ser uma via de acesso das pessoas à música.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que, em muitas realidades de ensino e aprendizagem musical, a utilização da voz é pouco incentivada. Em geral, vê-se maior aceitação e estímulo para o ensino de instrumentos, e a voz, nesses contextos, raramente, é incluída na categoria.

Diante dessa situação, a *VII Semana de Educação Musical* teve como objetivo principal direcionar-se a essa questão. Para isso, o G-PEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical –, organizador responsável pelo evento, convidou diversos especialistas que trabalham a voz, e o canto, na Educação Musical.

Foram diferentes tipos de atividades: Palestra, Minicursos, Grupos de Trabalho, Sessões de Comunicações, Mesas Redondas, entre outras. Além destas, foi oferecida aos participantes, a oportunidade de realizarem uma prática vocal em grupo. Assim, a obra escolhida foi *“Cantigas por um passarinho à toa”*.

Essa obra é uma coleção de canções para coros infantis, jovens ou adultos, composta pela musicista e educadora musical Marisa Fonterrada, que dedicou a obra a Leila Vertamatti. Essa coleção de cantigas apresenta dez partes, todas inspiradas no livro de mesmo nome, do poeta Manoel de Barros. Os arranjos instrumentais para essas canções foram feitos por integrantes do G-PEM (Grupo de Pesquisa em Educação Musical), do Instituto de Artes da Unesp, coordenado pela autora das peças.

Oito canções, das dez existentes no ciclo, foram utilizadas como material da Prática Vocal, ao final de cada dia. Os participantes do evento cantaram sob a regência dos convidados (as): Maria Olga Piñeros (Colômbia), Gisele Cruz (São Paulo), Patrícia Costa (Rio de Janeiro) e Rodrigo Assad (São Paulo).

No último dia do evento, ou seja, sexta-feira, dia 27.09, às 17h30, foi realizado um concerto de encerramento, com a obra completa. Foram convidados três diferentes grupos: alunos do curso de Licenciatura em Música e Bacharelado em Instrumento do Instituto de Artes da Unesp, sob a responsabilidade do prof. Fábio Miguel, Coral Juvenil de Louveira, sob a orientação do prof. Luis Guilherme Anselmi e os alunos de Iniciação Musical do Programa Guri Santa Marcelina, orientados pelo prof. Rodrigo Assad Mogames.

A proposta de reunir três grupos de diferentes faixas etárias pretendeu mostrar que a obra tem flexibilidade para montagem e realização. Em um primeiro momento, cogitou-se a possibilidade de o próprio G-PEM fazer a apresentação, porém logo se notou que, devido às especificidades da obra, essa seria uma tarefa difícil, para não dizer impossível. Ao analisar as peças, percebeu-se que algumas delas ficariam melhor se cantadas por crianças, enquanto outras seriam mais apropriadas para vozes adultas ou juvenis. Algumas, ainda, poderiam ter uma mistura desses três agrupamentos vocais, com suas características de timbre. Essas definições foram pensadas levando em conta os diversos aspectos das composições como, por exemplo, tessitura, forma, vozes ou temática.

Nome do Movimento	Formação vocal	Formação Instrumental
Descoisas (abertura)	Solo de soprano	Piano, clarinete, contrabaixo (que foi substituído por flauta doce baixo)
1.Cantigas por um Passarinho à Toa	Infantil e Juvenil	<i>A capella</i>
2.Do Alto de uma Figueira	Infantil e Juvenil	Clarinete
3.A Algazarra da Cigarra	Infantil, Juvenil e Jovem	<i>A capella</i>
4.Casaco Cor do Sol	Juvenil e Jovem	Violão, clarinete e flauta
5.Borboletas	Infantil e Juvenil	Piano
6.Fontes do Saber	Juvenil e Jovem	Piano
7.O Construtor	Infantil, Juvenil e Jovem	Órgão portativo
8.O Idioma das Árvores	Jovem	Clarinete
9.O Cachorro Vira-Lata	Infantil, Juvenil e Jovem	Piano

Quadro 1: Definições

A seguir, gorjeios, cantos e trinados que relatam o contexto, processo e experiências de cada um dos grupos e regentes, na concepção, preparação e realização das “*Cantigas por um passarinho à toa*”. Primeiro o canto do pardal, depois do beija-flor e por último, do pássaro preto.

Os Pardais Guris – Alunos de Iniciação Musical do Programa Guri Santa Marcelina

Regente: Rodrigo Assad Mogames

*O pardal sabe voar
Como todo passarinho
Só que ele prefere ficar... quietinho
O pardal é bom cantor
Mas ninguém ouve o seu canto
Porque ele canta pi... aninho
O Pardal – Zeca Baleiro*



Pardal: <https://youtu.be/1X9iqW0th0Y>



Canto Primo

O Programa Guri Santa Marcelina (<http://gurisantamarcelina.org.br/>) trabalha a Educação Musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na Grande São Paulo. São oferecidas aulas de Iniciação Musical para crianças de 6 a 9 anos. A partir dos 10 anos, a criança escolhe um instrumento musical para estudar, dentro das possibilidades de oferta do Polo de Ensino que frequenta, e deve cumprir, como parte da grade, as disciplinas de Canto Coral e Teoria Musical.

Participo como educador nesse programa desde 2017, nas áreas de Iniciação Musical I (6 a 7 anos), Iniciação Musical II (8 e 9 anos), Iniciação Musical para adultos (a partir de 18 anos, sem limite de idade) e Teoria Musical (de 10 a 18 anos).

Nas reuniões para a organização da *VII Semana de Educação Musical*, o G-PEM, grupo de que, também, faço parte desde 2014, cogitou a possibilidade de fazermos uma apresentação para o fechamento do evento, na qual apresentaríamos, na íntegra, toda a obra *Cantigas por um passarinho à toa*. Nesse momento, já havia sido acertado que quatro regentes executariam duas canções cada, no decorrer da semana, com os participantes do evento. Porém, havia a necessidade de se ter grupos para uma apresentação final da obra completa.

Assim, nasceu a possibilidade de reunirmos três diferentes contextos e faixas etárias com três grupos: um infantil, um juvenil e um adulto, organizados e regidos, respectivamente, pelos educadores musicais Rodrigo Assad, Luís Guilherme Anselmi e Fábio Miguel. Os integrantes do G-PEM ficaram com a tarefa de fazer os arranjos instrumentais e a diagramação das peças.

O convite me deixou extremamente feliz e honrado, porém sabia, desde o início, que seria um grande desafio. O primeiro foi organizar os encontros com as crianças, de forma que pudesse juntar as turmas de Iniciação Musical I (IMI) e Iniciação Musical II (IMII). A opção foi unir as turmas nas aulas, para trabalhar como um grupo único, de forma integrada.

Nesse momento, percebi que essa não seria uma tarefa fácil: a diferença de idade entre os mais novos, que tinham acabado de completar 6 anos, e os mais velhos, alguns com 10 anos completos, representou um desafio para a realização das propostas nas aulas/ ensaios. Isso se deu, tanto no aspecto comportamental, para a realização das atividades, como também em relação à formação, fisiológica e sonora, das vozes das crianças.

Porém, a maior dificuldade para a realização das propostas foi o fato de que aquele grupo não era um coro. Era um conjunto de crianças que frequentavam aulas de musicalização e que, embora estivessem habituadas a cantar, essa era sempre uma atividade dentro das ações nas aulas de iniciação musical. Não existia uma dinâmica de ensaio como a de um coral, e seria impossível motivá-los a trabalhar as canções de forma diferente das atividades e dinâmicas que já eram realizadas nas aulas.

Mas será que era mesmo necessário mudar nosso formato? Havia um repertório a ser trabalhado, porém como faria isso?

Segundo a maestrina Doreen Rao “[...] uma revolução da Educação Musical deve começar por garantir que toda criança tenha a oportunidade de fazer música com a voz

cantada, de praticar sua musicalidade e interpretar com habilidade e conhecimento³⁰ (RAO, 1993, p. 48 - tradução nossa).

Assim, com base na ideia de que toda criança **pode e tem o direito**³¹ de cantar, continuei as atividades com que as crianças estavam acostumadas, porém, agora, com um enfoque direcionado à voz cantada. E é aqui que entram as Práticas Criativas.

Tenho pesquisado o assunto 'práticas criativas', e a sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem musical, desde meu trabalho de conclusão de curso – TCC e, atualmente, em minha pesquisa de mestrado, ambos no Instituto de Artes da Unesp - SP. A utilização de 'práticas criativas' na Educação Musical representa uma contraposição ao ensino convencional de música. Suas propostas pedagógicas visam uma ação docente que incentiva a criação e a improvisação musical, auxiliam os alunos a desenvolverem suas próprias ideias musicais, estimulam um aprendizado pautado na escuta e na utilização da linguagem musical de forma autônoma.

Canto *Secondo*

A primeira canção trabalhada foi o ato I, e que dá nome à obra: *Cantigas por um passarinho à toa*. Comecei com o canto dos pássaros. Após as crianças trazerem as referências que tinham a respeito de cantos de diferentes pássaros, suas formas, especificidades e modos de cantar, apresentei as sugestões de canto que estão presentes na peça, conforme excerto a seguir:

The figure displays seven musical excerpts of bird songs, numbered 1 through 7. Each excerpt is presented on a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the notes.

- 1. Tu - í Tu - í
- 2. Tu-ri - ru
- 3. Ti-ri- rá___ Ti-ri- rá___
- 4. Ti - rá Ti - rá
- 5. Ti-rá Ti-rá
- 6. Tu-ri-ru Tr_____
- 7. Ti Tr_____ i

Figura 1: Excertos de cantos de pássaros

Eu cantava, e as crianças imitavam com a voz. Após terem se familiarizado com os diferentes exemplos, pedi para que formassem grupos de até quatro crianças, e que escolhessem um canto para reproduzirem. Poderiam ou não ser os mesmos apresentados. Após escolherem, os grupos mostraram os cantos aos demais colegas.

³⁰ A revolution from within music education must begin by ensuring that all children have the opportunity to produce music with the singing voice, practice musicianship, and perform with skill and understanding.

³¹ Grifo do autor.

Assim nasceu a primeira atividade com essa peça: pedi para que todos se deitassem no chão, e fechassem os olhos; eu cantava alguns dos exemplos que os grupos haviam desenvolvido. Ao ouvir o seu canto, o grupo deveria se levantar e começar a cantar junto, andando livremente pela sala. Assim, depois de todos terem ouvido o canto que haviam criado/escolhido, e estivessem todos caminhando pela sala, pedi para que formassem uma roda. Essa atividade fez tanto sucesso que as crianças pediam quase todas as aulas para que fizéssemos novamente.

Desse ponto, para entrar na parte indicada como solo ou pequeno grupo, foi um processo tranquilo, visto que, muitos dos motivos de cantos, já desenvolvidos na atividade anterior, estavam presentes nas frases musicais da peça.

Solo ou pequeno grupo

Can-ti, can ti, can-ti-gas Por um pa__ pas-sa-rim__ Por um pas-sa-ri- nho_

Por um pas - sa - ri - nho à - to_____ a Pássaros silenciam...

Figura 2: Frases musicais com canto dos pássaros

Conforme já mencionado, dividimos as peças para os três diferentes grupos; algumas, só para um dos grupos; outras para que fizéssemos juntos. Assim, não as trabalhei de forma linear, ou seja, do ato I ao ato X. Dessa forma, a próxima canção trabalhada foi a do ato V – *Borboletas*.

Essa canção tem acompanhamento para piano. Entretanto, antes de apresentar a canção e começarmos a cantar a melodia, sugeri que criássemos algo com xilofones e metalofones. Assim, preparei alguns instrumentos com apenas as teclas: Ré/Fá/Lá/Dó, ou seja, a téttrade de Ré menor com sétima menor (Dm7). Indiquei um andamento lento (60 bpm), e pedi para que, em grupos, os alunos criassem *ostinatos*. Após terem criado, e apresentado aos colegas, tentamos, de alguma forma, encaixar as diferentes criações: obviamente foram necessários alguns ajustes, porém, quando comecei a cantar a melodia junto com o resultado que haviam criado, de certa forma os *ostinatos* foram se encaixando.

Repetimos algumas vezes a canção. Em seguida, pedi para que deixassem os instrumentos por um instante e começassem a cantar comigo. Conseguiram cantar toda a melodia; foram necessários, apenas, alguns ajustes na letra, facilmente assimilada.

Ao trabalhar essa canção, algumas dificuldades foram observadas: uma delas refere-se à pronúncia da palavra ‘borboleta’. Muitas vezes, associada diretamente à forma que a criança fala, com diferentes acentos ou sotaques, a sílaba ‘bor’ acabava sendo distorcida, o que, também, criava distorção na afinação. A solução encontrada foi a de deixar o R ser pronunciado bem no final da sílaba, sem prolongá-lo muito.

Lento e espressivo

Voz I
 Vi u-ma bor-bo - le - ta sen - ta - da nos bra-ços da ma - nhã

Voz II
 Vi u-ma bor-bo - le - ta Sen - ta - da nos bra-ços da ma

Lento e espressivo

Piano

Figura 3: Trecho de *Borboletas*

Outra dificuldade foi a de manter a afinação do início ao fim da peça. Por ser uma canção lenta, e com muita repetição de notas, é esperado, principalmente em um grupo infantil sem experiência, que a afinação caia. Quando cantavam com o acompanhamento do piano, isso não ocorria, porém, *a capella*, era mais difícil manter a afinação. Para auxiliar, sugeri que, para cada frase, as crianças criassem alguns movimentos corporais, e que os realizassem enquanto estivessem cantando; isso trouxe resultados bastante satisfatórios, sem contar que a execução ficou ainda mais divertida.

11

Voz I
 E - la es - ta - va pa - ra - da de - bai - xo de ou - tra bor - bo - le - ta não fa -

Voz II
 nhã da ma - nhã Es - ta - va pa - ra - da de ou - tra bor - bo - le - ta não fa -

Pno.

Figura 4: Trecho executado com movimentos corporais

Na sequência trabalhamos a peça do ato X, *O cachorro vira-lata*. Assim como nas outras músicas, não iniciamos diretamente com a melodia. Aproveitei a história que traz a letra da canção, para fazer uma criação coletiva: “Era uma vez um cachorro vira-lata, que queria porque queria entrar dentro de um inseto [...]” Em seguida, pedi para que eles mesmo continuassem a história. Aos poucos foram acrescentando elementos e, ao final, tínhamos uma história super maluca, que envolvia cachorro, monstros e super-heróis. Comentamos a seguir como a história tinha ficado legal, e maluca; na sequência apresentei para eles outra história, também maluca que, na verdade, era uma música. Toquei e cantei a música para eles: “*O cachorro vira-lata queria que queria entrar dentro de um inseto, mas a lata não deu inteira dentro do inseto. E o rabo? O rabo ficou de fora.*”

Pedi para que desenhassem essa história, e enquanto faziam os desenhos, eu repetia a canção, cantando e tocando ao piano. No final da aula, todos já estavam com a

letra e a melodia decoradas, e desse ponto, para criarmos a forma de como apresentaríamos, foi um processo bem fácil e rápido.

Essa canção apresenta uma textura homofônica, com a melodia, a cada repetição, sobrepondo-se em intervalos de quartas. No entanto, com as crianças, fiz apenas com início na nota Ré (voz II) ou na nota Sol (voz I), cantadas em uníssono. Na apresentação, as outras duas vozes foram realizadas pelos grupos juvenil e jovem.

32

Voz I
O ca - chor-ro vi - ra - la - ta que - ri - a que que - ri - a en-trar

Voz II
O ca - chor-ro vi - ra - la - ta que - ri - a que que - ri - a en-trar

Voz III
O ca - chor-ro vi - ra - la - ta que - ri - a que que - ri - a en-trar

Figura 5: Trecho das linhas melódicas originais da peça

Embora tivesse escolhido, por questões pedagógicas, trabalhar as canções de forma não linear, achei que seria importante que as crianças tivessem a percepção do todo para que melhor entendessem as partes. Assim, em uma das aulas, lemos o poema *Cantigas por um passarinho à toa*³², inclusive com os trechos que não foram musicados pela prof. Marisa Fonterrada. Em seguida, vimos toda a obra, da Abertura ao ato X. Nesse momento, com as partituras impressas, as crianças puderam ter contato com a notação convencional, e se mostraram curiosas a respeito desse tipo de escrita, mas, também, acerca dos elementos de escrita não convencional, que estão presentes em algumas das peças, como, por exemplo, no Ato II, *Do alto de uma figueira*, ou no Ato III, *A algazarra da cigarra*.

Semicoro A - A1 e A2

- A1 - "Hum" (cluster *ad libitum* em *ppp*)
- A2 - Respiração ruidosa: inspirar e expirar com diferentes aberturas de boca. Timbres vão de mais escuros aos mais claros, sugerindo o amanhecer.
Clareza vai surgindo aos poucos

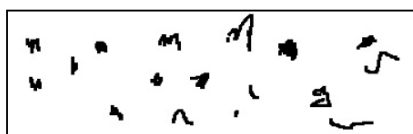
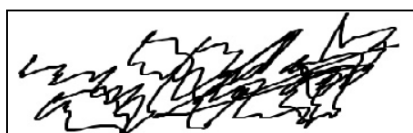


Figura 6: Trecho da peça com grafia analógica

No dia da apresentação, a participação das crianças na música *Do alto de uma figueira* foi exatamente reproduzir os sons indicados na partitura e que foram notados de forma não convencional, com clusters e sons de respiração, em moto contínuo, que eram sobrepostos pela entrada do coro, formado pelos grupos juvenil e jovem.

³² A versão lida em aula com as crianças foi: BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

Para trabalhar o Ato VII, *O construtor*, dividi a canção em quatro partes: 1 – Os raminhos com que arrumo / 2 – As escoras do meu ninho / 3 – São mais firmes do que as paredes / 4 – Dos grandes prédios do mundo. Essa divisão auxiliou bastante as crianças, na familiarização com letra, ritmo e melodia. Fiz várias brincadeiras alterando a ordem das frases, e até sobrepondo duas a duas, como por exemplo, 1 e 4, 2 e 3. Esse exercício, além de bem divertido, ajudou na assimilação e preparação para a execução da peça em cânone, como foi realizado na apresentação.

Canto *terzo*

Receber o convite para participar do encerramento da *VII Semana de Educação Musical* do IA – Unesp, um evento tão importante para a Educação Musical no país, com participação de convidados nacionais e internacionais, que são referências na área, foi sem dúvida uma honra, e claro, um grande desafio.

O primeiro estágio desse desafio foi motivar as crianças a cantar. Dentro de um contexto de aulas de musicalização, essa é sempre uma etapa trabalhosa no processo, ainda mais quando se tem um repertório único, com uma sequência de peças, como foi o caso.

Conforme mencionado, aquele não era um grupo coral. A alternativa encontrada, e acredito que sem ela o desenvolvimento teria sido muito mais difícil, foi a utilização de ‘práticas criativas’. Por meio de ações criativas, foi possível trabalhar o repertório para que, junto com os outros grupos, fosse realizada a apresentação.

É importante, ainda, ressaltar a importância que foi para aquele grupo de crianças participar de um concerto como esse. Houve uma grande mobilização por parte da equipe de Polo Pêra Marmelo, da coordenação do Guri e, principalmente, dos pais, que fizeram questão de acompanhar as crianças no dia do evento.

A maioria do grupo, e muitos dos pais, nunca havia entrado no Instituto de Artes da Unesp, ou em uma outra universidade pública. Houve até quem comentasse que nem sabia da existência de uma faculdade de música, ainda mais, gratuita.

Mesmo após o dia do evento, a emoção e as sensações ainda reverberaram por muito tempo naquele grupo. No final de cada semestre, há um concerto de encerramento no Guri e, nesse ano, grande parte da apresentação das crianças envolveu peças da obra *Cantigas por um passarinho à toa*.

Trinados do Coral Juvenil de Louveira

Regente: Luís Anselmi



Beija-flor: <https://www.youtube.com/watch?v=4ltf2fZN8Es>



Poeminho do Contra

*Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!
(Mario Quintana)*

Trinado *Primo*

O Coral Juvenil de Louveira, regido por Luís Anselmi, foi o coro que representou os adolescentes cantores na *VII Semana de Educação Musical* da Unesp, a convite da organização do evento.

O Coral Juvenil de Louveira foi criado em 2016 por Luís Anselmi e faz parte de um projeto da Secretaria de Cultura de Louveira chamado Oficinas Culturais. O programa tem por objetivo garantir o acesso à cultura para a população da cidade, disponibilizando aulas e cursos culturais diversos da área de música (violão, violino, viola de arco, viola caipira e coral) e de outras áreas – teatro, dança, artes plásticas e artesanato. Este projeto é aberto a todos os cidadãos residentes e não tem nenhum tipo de processo seletivo, aceitando quem se interessar em participar, até o limite de vagas de cada curso. As aulas e ensaios acontecem na Casa da Cultura da cidade. Não há preparador vocal, pianista ou assistente, todos estes trabalhos ficam a cargo do regente. São ensaios semanais de duas horas.

Neste coro, portanto, participam adolescentes entre 13 e 18 anos, de perfil socioeconômico variado, que cantam no coral por adesão, uma vez que não faz parte da grade de ensino formal de nenhuma escola regular. A cada novo ano se recicla grande parte do coro, trocando-se cerca de 40% dos cantores. Na ocasião da preparação para a *VII*

Semana de Educação Musical, o grupo era composto por 20 cantores, sendo três deles meninos pós-muda vocal e 17 meninas, divididas em sopranos e contraltos.

Trinado Secondo

O repertório base que estamos acostumados a realizar é composto por arranjos de músicas populares brasileiras a três vozes (soprano, contralto e barítono) e, às vezes, fazemos músicas internacionais e composições corais simples.

O primeiro desafio, ao abraçar este projeto de participar da apresentação de encerramento da *VII Semana de Educação Musical* da Unesp para cantar *Cantigas por um Passarinho à Toa* de Marisa Fonterrada, foi a aparente distância estética dessas cantigas com as canções que o coro estava acostumado a fazer, em repertórios anteriores. Ao apresentar a proposta e um pouco do que cantaríamos, foi bastante importante o tratamento e a aproximação com o que já tínhamos feito, emprestando significação àquele repertório. As reações no primeiro ensaio no qual se iniciou a leitura do Ato 4 – *Casaco Cor-do-Sol* foram bastante curiosas. A escolha por esta peça foi proposital, pois era a que mais se aproximava da formação e dos modelos de arranjos que o coro cantara em outras ocasiões. O trabalho aí, principalmente nesse primeiro ensaio, foi de trazer os pontos comuns e mostrar que a música contemporânea, neste caso em específico, não está tão longe da realidade até então vivida pelo coro.

Após esse primeiro contato, optou-se pelo caminho inverso, apresentando, imediatamente, as cantigas que talvez estivessem mais distantes do tipo de sonoridade que o coro estava acostumado, Escolheu-se, então, o Ato I – *Cantigas por um passarinho à toa* e o Ato II – *Do alto de uma figueira*. A própria relação com a partitura já foi um primeiro desafio, por conta do entendimento da notação gráfica e das possibilidades abertas de interpretação, principalmente no Ato II. O estranhamento foi imediato mas, logo após ouvirem a explicação e a primeira execução, os alunos adoraram a proposta e a sonoridade, principalmente a do *cluster* de início. O desafio maior desta peça (Ato II), após serem resolvidas as interpretações e o entendimento das intenções, foi a divisão a três vozes agudas, por estarem presentes, apenas, como um *divisi* em algumas sílabas, o que dificultava o entendimento de que são vozes diferentes. Foi preciso fazer alguns ensaios, até que os acordes comesçassem a soar com propriedade. Optou-se por deixar os barítonos presentes, apenas na parte que está descrita como ‘semicoro A’ e nos efeitos de pingos e clusters. O Ato I foi feito apenas com as vozes femininas, para facilitar o encaixe com o coro infantil no dia da apresentação.

Em reunião, os regentes definiram quais peças seriam cantadas por quais corais, e quais seriam executadas em conjunto. Dessa divisão, surgiram muitas questões, principalmente em relação ao coral juvenil, pois as peças tinham diversas formações e as vozes juvenis ficam nesse meio termo, de adequação de tessitura, pois não são vozes adultas, nem infantis. O Ato VIII – O idioma das árvores foi um claro exemplo dessa dificuldade; ao final, o coral juvenil fez apenas a primeira parte falada (*da capo* ao c. 4), em conjunto ao coro da licenciatura, e a segunda parte cantada ficou apenas com este segundo coro.

Voz 1
Pau Bra - sil Pau Mar - fim

Voz 2
pi - nhei - ro, no - guei - ra, pe - re - ba, car va-lho.

Voz 3
Mo-g no Si-bi-pi-ru-na

Voz 4
Je-qui-ti-bá, ja-ca-ran-dá, je-qui-ti-bá, ja-ca-ran-dá, je-qui-ti bá, ja-ca-ran dá.

Figura 1: Excerto do trecho falado

O Ato VI – *Fontes do saber*, também foi outro exemplo de limitação de vozes para este coro juvenil. Seria muito difícil dividir em três vozes agudas, pois o coro não teria maturidade de percepção para isso e, também, não seria possível o naipe de barítonos executar alguma dessas linhas oitava abaixo. Sendo assim, esta peça também ficou a cargo dos alunos da licenciatura em música.

Ainda em relação ao processo de ensaios, duas peças roubaram definitivamente a atenção e o ‘coração’ dos alunos – Ato VII – *Construtor e o Ato IX – O cachorro vira lata*. Para ler e executar essas peças, optou-se por uma abordagem com dinâmicas de ensaio variadas, em que os alunos foram divididos em grupos pela sala e, enquanto se divertiam com coreografias e situações simuladas, foram aprendendo as linhas. O *Ato VII* foi feito a partir de um sistema de desafios crescentes para esses 4 grupos, em que a sala foi dividida. Primeiro, os grupos cantavam em uníssono, todos juntos; a partir disso, os grupos foram cantando de maneira individual e com números diferentes de repetições ao final, até que cada grupo entendeu a quantidade de vezes que cantavam a melodia. Nesse ponto, aumentamos o desafio para as entradas do cânone. O último estágio foi dividir a sala na formação de quartetos, com um membro de cada grupo; a execução não foi das melhores, mas a diversão foi garantida e a peça, que poderia ter sido bastante complicada, saiu de maneira tranquila. O Ato IX teve um procedimento diferente: foi lido a partir de algumas propostas cênicas, em que as vozes ficam bem divididas, distantes umas das outras, para garantir o entendimento da sua independência durante os ‘blocos sonoros’ que, principalmente por estarem organizados em intervalos de quartas paralelas, confundiram muito os alunos.

Trinado Terzo

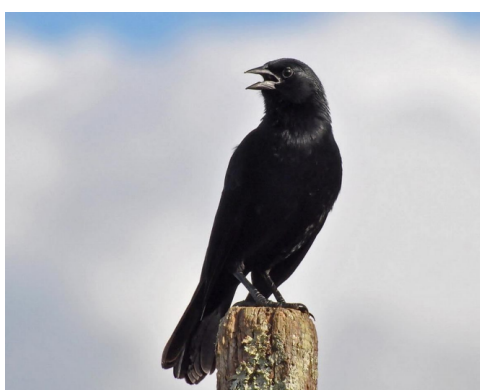
Merece destaque, também, a reação e as impressões dos alunos no dia do concerto em si. Muitos nunca tinham pisado em uma universidade pública, muito menos em um Instituto de Artes. Fizeram uma visita rápida às principais salas e, realmente, foi perceptível a alegria e a mudança de perspectiva ocorridas em muitos deles. Relatos como: “um dia quero estudar aqui”, “não sabia que uma universidade pública era tão legal”, foram comuns. Além disso, foi feita uma rodada de falas para se ouvir as impressões dos alunos após o evento, e surgiram muitos relatos interessantes sobre a experiência de cantar num teatro grande e equipado, ensaiar com outros professores, sendo um deles professor de universidade, cantar para uma plateia de pessoas extremamente especializadas na área e cantar com outros coros, de idades diferentes. Muitos, também, comentaram o fato de irem até São Paulo, pois alguns nunca tinham visto o Terminal da Barra Funda, por exemplo.

Foi uma experiência riquíssima para os alunos e regentes, que traduziu de maneira bastante prática a base da ideia inicial da *VII Semana de Educação Musical* da Unesp, de discutir o uso da voz na Educação Musical, podendo entender, a partir de uma obra única, variada e cheia de possibilidades educativas, as estratégias aplicadas para leitura e performance vocal coletiva em diferentes faixas etárias.

Cantigas Por um Passarinho à Toa – um breve relato do processo de ensaio no canto de um Pássaro Preto

Regente: Fábio Miguel

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos cantos de um sabiá
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(Manoel de Barros)³³*



Pássaro-preto: <https://www.youtube.com/watch?v=R06iPKIR5cl>

**A liberdade de um pássaro está em deixá-lo voar livremente.
Fábio Miguel – 21.06.2020**

Gorjeio *Primo*

A seguir farei um relato a respeito do processo de seleção e preparação das canções que foram trabalhadas com os estudantes do Instituto de Artes na disciplina Voz e Expressão.

O quadro seguinte traz, de modo sintético, algumas informações acerca das cantigas, tais como: nome, formação vocal e instrumental original, âmbito vocal, observações e formação vocal e instrumental final e, também, como elas foram distribuídas entre os grupos para serem executadas no encerramento da *VII Semana de Educação Musical*.

³³ BARROS, Manoel de, 1916-2014. Livro sobre nada. – 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016 (p. 41).

Nome do Movimento	Formação vocal e instrumental Original	Âmbito vocal	Observações	Formação vocal e instrumental final
Descoisas (abertura)	Piano; uma voz solo	Lá2-Mi4	Foi feito um convite a uma estudante do curso de canto	Chiara – soprano; Piano, clarinete, contrabaixo (que foi substituído por flauta doce baixo)
1.Cantigas por um passarinho à toa	7 motivos com canto de pássaro; solo ou pequeno grupo; coro a duas vozes	Lá3-ré4		Infantil e Juvenil
2.Do alto de uma figueira	Semicoro A realiza as designações: a1 e a2, que constam na partitura; semicoro B realiza um trecho, de 5 compassos, que se abre em 5 grupos que estão definidos na partitura; segue uma melodia de 2 compassos, seguido de algumas instruções e termina com outra melodia, de 4 compassos	Do#3-mib4		Infantil e Juvenil, Clarinete
3.A algazarra da cigarra	4 vozes, em que as 2ª e 3ª. vozes fazem a mesma melodia, a partir de locais diferentes; há 5 indicações ao final, que culminam no silêncio e, logo após, há indicação de solo ou semicoro	Voz I: si3-mi4 Voz II e III: ré3-ré4 Voz IV: sol3-si3		Infantil, Juvenil e Jovem
4.Casaco cor do sol	Voz I, II e III, piano	Voz I: ré3-fá4 Voz II: lá2-ré4 Voz III: sol2-lá3	É um dos movimentos mais trabalhoso, em termos de aprendizado vocal. O arranjo do violão foi feito por Rodrigo Assad	Juvenil e Jovem; violão, clarinete e flauta
5.Borboletas	Voz I, II (tem um divide ao final); Piano	Voz I: fá3-do4 Voz II: ré3-sib3		Infantil e Juvenil; piano
6.Fontes do Saber	Voz I, II (tem divide no final), III; Piano	Voz I: sol3-fá4 Voz II: do#3-ré4 Voz III: lá2-do4	um dos movimentos mais trabalhoso, em termos de aprendizado vocal	Juvenil e Jovem; piano
7.O construtor	Solo; Voz I, II, III; IV em imitação; abre a 3 vozes no final	Sol3-fá4		Infantil, Juvenil e Jovem; órgão portativo
8.O idioma das árvores	Voz I, II, III e IV (falada); Voz I e II (cantada); voz III e IV (cantada); voz I, II, III (com divisi) e IV (cantada)	Voz I: mi3-mi4 Voz II: lá2-si3 Voz III: lá2-mi3 Voz IV: lá2-si2		Jovem, clarinete
9.O cachorro vira-lata	Voz I, II, III	Voz I: sol3-sol4 Voz II: sol3-ré4 Voz III: ré-3-lá3 (antes de ser transposto uma 4ª. justa abaixo)		Infantil, Juvenil e Jovem; piano

Quadro 1: Canções trabalhadas no encontro

Os discentes, num total de 46, sendo 24 da disciplina Voz e Expressão II (1º ano da Licenciatura em Música e Bacharelado em Instrumento) e 22 da Voz e Expressão IV (2º. ano da Licenciatura em Música) colaboraram na execução das canções 3, 4, 6, 7, 8, 9. A disciplina Voz e Expressão tem por objetivo proporcionar conhecimento dos fundamentos para a correta utilização da voz cantada e destaca abordagens de técnicas e procedimentos que viabilizem a execução do repertório vocal dentro das características estilísticas de cada período histórico. Busca-se, nessa disciplina, o desenvolvimento das habilidades musicais e vocais dos discentes por meio da leitura da bibliografia básica acerca do tema, exercícios de técnica vocal, execução de repertório selecionado, apreciação auditiva do repertório vocal.

A preparação das peças se deu de acordo com o seguinte cronograma:

AGOSTO de 2019

06 – Movimentos 8 e 6

13 – Movimentos 8, 6 e 4

20 – Movimentos 8, 6, 4, 3

27 – Movimentos 8, 6, 4, 3, 7

SETEMBRO de 2019

03 – Movimentos 8, 6, 4, 3, 7, 9

10 - Movimentos 3,4, 6, 7, 8 e 9

17 – Movimentos 3, 4, 6, 7, 8 e 9

Esse cronograma foi estabelecido e entregue aos estudantes com o objetivo de chegar com todas as canções estudadas e decoradas para a apresentação de 27.09.2019, no encerramento da *VII Semana de Educação Musical*. A ordem das músicas para estudo se deu em função do grau de dificuldade de cada uma delas, começando das mais complexas, até as mais fáceis. A ideia, também, era começar das últimas para as primeiras, de modo que se pudesse manter uma qualidade de execução em todas as peças, algo que tende a não ocorrer quando se dá muita atenção às primeiras peças do ciclo deixando as últimas para depois. Saliento, ainda, que essa organização de ensaio está baseada no conceito de *atividade pré-ensaio* (MIGUEL, GABRIEL, 2014) com o qual tenho trabalhado e compartilhado, há alguns anos, com os discentes. A atividade pré-ensaio consiste em considerar toda atividade que vem antes do início do fazer musical propriamente dito. É um planejamento: com quem fazer, o que fazer, como fazer, quando fazer, o que é preciso para fazer. As questões básicas do pré-ensaio são: Repertório – escolha adequada, estudo e interpretação; Cronograma – quantidade e duração dos ensaios, apresentações e concertos; Condições de trabalho – suporte material, físico e de equipe.

Gorjeio Secondo

Nesta seção do texto abordarei aspectos gerais de cada uma das canções, destacando os desafios musicais e vocais encontrados em cada uma delas, mostrando quais estratégias e procedimentos foram empregados em cada uma das peças, para sua realização de modo musical e expressivo.

A peça 8 – *O idioma das árvores* e a peça 06 – *Fontes do saber* foram as primeiras a serem abordadas no processo de estudo iniciado com os estudantes em 06/08/2019. A

canção, de número 8, começa com uma parte falada, a três vozes, com entradas sucessivas, em que, para cada voz é proposto que se falem diferentes nomes de árvores encontradas no território brasileiro. Depois, segue-se uma seção de improvisação, que passa para outra parte, a duas vozes, com melodias definidas; na continuação, há mais uma sessão de improvisação vocal e a obra encerra-se com murmúrios.

registro médio *pp* (falado quase sussurando)

Voz 2

Car - va - lho, pi - nhei - ro, no - guei - ra, pe - ro - ba, car -

registro agudo *p*

Voz 1

Pau Bra - sil Pau Mar - fim

Voz 2

va - lho, pi - nhei - ro, no - guei - ra, pe - ro - ba, car -

mf

Voz 1

Pau Bra - sil Pau Mar - fim

Voz 2

va - lho, pi - nhei - ro, no - guei - ra, pe - ro - ba, car -

Voz 3

mf

Mo - g - no Si - bi - pi - ru - na

Figura 1: Início da canção com nomes de árvores

Aos poucos, os cantores, um a um, escolhem vogais extraídas dos nomes das árvores que cantam e começam a deslizar a voz para cima e para baixo como se as árvores estivessem vergando de um para outro lado - o contínuo continua até se desfazer.

Aos poucos vão se descaracterizando e tornando-se um murmúrio com fonemas a escolha de cada cantor. Sobre essa sonoridade, entra a melodia - com dois solistas, ou semicoro.

Figura 2: Bula dos efeitos vocais improvisados

Anteriormente à entrada das vozes, sugere-se que dois instrumentos melódicos executem, em cânone, os dois primeiros compassos da melodia a ser cantada

Soprano e Contralto ou Soprano e Tenor

Voz 1
Eu que-ri-a a-pren-der o i-dio-ma das

Voz 2
Eu que-ri-a a-pren-der, a-pren-der, a-pren-der, a-pren-der

Voz 1
ár-vo-res can-tar a can-ção do ven-to nas fo-lhas das ár-vo-res

Voz 2
der, a-pren-der can-tar a can-ção do ven-to nas fo-lha-das ár-vo-res

Figura 3: Trecho com melodias definidas

Quando termina a melodia, o coro continua com o murmúrio mas, aos poucos, ele vai se transformando em vento, que vai ficando pouco a pouco mais intenso e o coro vai preferindo fonemas e sonoridades sopradas, sibiladas: *fff*, ch ch ch, x x x, s s s, z z z etc...
Cada cantor escolhe seus fonemas para chuva, rajadas de vento, árvores se contorcendo e estalando, rajadas de vento.
Corte súbito. Coro ataca cluster formado pouco a pouco.
Sobre ele, entra o canto a 3 vozes (semi coro). Vozes iguais ou vozes mistas.

Voz 3
pp
a e i

Voz 4
p
a i

Voz 1
p (expressivo)
Eu que-ri-a a-pal-par o per-fu-me do sol

Voz 2
pp
Eu que-ri-a a-pal-par o per-fu-me do sol

Voz 3
pp (sempre)

Voz 4
pp (sempre)

Aos poucos volta o murmúrio e continua até perder força e sumir (*pppp*).

Figura 4: Final da peça com murmúrios

Um dos desafios foi justamente passar de uma seção a outra com organicidade, sobretudo, quando as vozes III e IV constroem um *cluster*.

14 *pp*
Voz 3
a e i

20 *p (expressivo)*
Voz 1
Eu que-ri-a a-pal-par o per-fu-me do sol

pp
Voz 2
Eu que-ri-a a-pal-par o per-fu-me do sol

pp (sempre)
Voz 3

pp (sempre)
Voz 4

Aos poucos volta o murmúrio e continua até perder força e sumir (*pppp*).

Figura 5: Cluster entre as vozes

Outro desafio, na melodia das vozes I e II, no compasso 10 com anacruse, foi o salto de mi⁴ a mi³ que passava pelo arpejo descendente em cima do acorde de fá maior com sétima maior (mi-dó-lá-fá). Em geral, as pessoas apresentam maior dificuldade para afinar os saltos descendentes, principalmente quando não estão apoiadas por um instrumento melódico ou harmônico.

9
Voz 1
ár-vo-res can-tar a can-ção do ven-to nas fo-lhas das ár-vo-res

Voz 2
der, a-pren der can-tar a can-ção do ven-to nas fo-lha-das ár-vo-res

Figura 6: Arpejo descendente entre os compassos 9 e 10

Uma das soluções para essa questão dos saltos descendentes foi, durante o período de aquecimento e técnica vocal, utilizar a mesma configuração melódica, para preparar o ouvido dos cantores para esse tipo de estrutura. Além disso, no momento do ensaio, trabalhou-se a percepção da imitação que acontece entre as vozes I e II nos compassos 10 com anacruse, excetuando-se a nota ré³, na voz II, no lugar do mi⁴ apresentado pela voz I. De modo geral, abordou-se cada sessão em separado para, em seguida, ligar as partes, ao se compreender os pontos de conexão oferecidos na partitura, tal como a proposta escrita, antes do compasso 6, para que dois instrumentos melódicos tocassem os primeiros compassos da seção que continha melodia definida, dando a referência das alturas

necessárias para a entrada dos cantores. Essa solução foi implementada pela compositora, durante o processo de estudo da obra no G-PEM, para facilitar a saída da improvisação vocal para a entrada no trecho do compasso 6, com alturas definidas. Isso evidencia que as cantigas constituem um repertório flexível, que pode ser adaptado às necessidades musicais e vocais de seu grupo, pelos regentes.

Anteriormente à entrada das vozes, sugere-se que dois instrumentos melódicos executem, em cânone, os dois primeiros compassos da melodia a ser cantada

[Soprano e Contralto ou Soprano e Tenor]

Figura 7: Trecho de transição

A obra *Fontes do saber*, a três vozes, com acompanhamento de piano apresentou outros desafios. Um deles foi cantar com qualidade no timbre e na afinação, no contexto da textura harmônico-contrapontística proposta na canção. Por exemplo, a voz II, nos compassos 7 e 8 faz o desenho melódico (si, lá, lab, sol, fá#), enquanto na mão direita do piano, no quarto tempo do compasso 7, há um acorde de ré menor em primeira inversão, salientando o lá natural contra o láb da voz II.

Figura 8: Ilustração do desafio entre vozes e acompanhamento harmônico

A entrada da voz III, no compasso 13 que é antecipada por uma pausa de semínima na mudança do acorde de Lá Maior para Mi Maior, também se configurou num desafio para compreensão do fenômeno harmônico. O entendimento auditivo da função harmônica desse trecho foi uma das ferramentas para dar segurança aos cantores nessa transição de uma parte a outra. Identificou-se, com os estudantes, de modo teórico, pela análise musical e, prático, por meio da escuta, que o acorde de Mi Maior do compasso 13 é preparado pelo acorde de Lá Maior do compasso 12, onde a quinta justa, nota mi, de Lá Maior é percebida, na frase seguinte, como fundamental do acorde de Mi Maior. A percepção do papel da nota mi no contexto explicitado, foi importante para que os rapazes pudessem entrar com

segurança no tema a eles propostos. Além disso, nesse trecho salientado, tem-se uma sensação de suspensão, que é intensificada pela pausa de semínima no compasso 12, que resolverá no acorde do compasso 13. Esse foi um dos momentos em que se mostrou aos cantores que o repertório vocal, sobretudo o coral, possibilita um diálogo com outras disciplinas e áreas do conhecimento, tais como: Harmonia, Contraponto, Análise Musical, História da Música, Estética da Música, Pedagogia Vocal, Literatura.

The image shows a musical score for three voices (I, II, III) and piano (Pno.) in two systems. The first system covers measures 9-12, and the second system covers measures 13-15. The score includes vocal lines with lyrics and piano accompaniment.

System 1 (Measures 9-12):

- Voice I:** Nos li-vros, nas fon-tes eu a-pren-de-ra
- Voice II:** Nos li-vros nas fon-tes eu a-pren-de-ra, fon-tes eu a-pren-de-ra
- Voice III:** Li-vros, li-vros, nas fon-tes eu a-pren-de-ra
- Piano:** Accompaniment with chords and moving lines in both hands.

System 2 (Measures 13-15):

- Voice I:** Tu-do que os li-vros me-en-si-nas-sem, tu-do que os
- Voice II:** Tu-do que os li-vros, os
- Voice III:** Tu-do que os li-vros me-en-si-nas-sem. Tu-do que nos li-vros eu
- Piano:** Accompaniment with chords and moving lines in both hands.

Figura 9: Exemplo de trecho que dialoga com certas disciplinas da música

A voz I, é a de maior tessitura (sol3 a fá4) e sua execução foi reservada às meninas do grupo que cantavam no naipe de soprano. Para que se mantivesse uma sonoridade mais leve, os barítonos cantaram a voz III com falsete.

III
Li - vros, li - vros os es - pi - nhei - ros ja me en - si - na - ram.

III
Li - vros, li - vros, nas fon - tes eu a - pren - de - ra

III
Tu - do que os li - vros me en - si - nas - sem. Tu - do que nos li - vros eu

III
a - pren - des - se. Tu - do que nos li - vros, os es - pi - nhei - ros

III
me en - si - na - ram, nas fon - tes eu a - pren de - ra, nas fon - tes eu a - pren

III
de - ra O sa - ber, o sa -

III
ber, o sa - ber não vem das fon - tes?

Figura 10: Falsete

Essa necessidade sonora da peça trouxe a oportunidade de trabalhar esse registro – o de falsete – com as vozes masculinas. Um dos exercícios desenvolvidos durante as aulas para que os meninos se apropriassem do falsete consistiu em cantar as notas (sol4, fá#4, mi4, ré) com o fonema “lu”, que considero adequado para os sons em piano. Esse desenho melódico era repetido de meio em meio tom até o lá, como nota inicial. O passo seguinte era cantar, também, com o fonema “lu”, a escala de Sol Maior, partindo do sol4 até o sol3, não deixando, no ré4, a voz passar para o registro de peito, pois a ideia era manter a leveza acessada em seu início, durante toda a escala. O procedimento se repetiu de meio em meio tom, até Lá Maior. O último passo consistiu em cantar o seguinte desenho melódico, ainda com “lu”: sol2, si2, ré3, sol3, si3, ré4, sol4, fá#4, ré3, si3, lá3, sol3, de meio em meio tom até Lá Maior, com o objetivo de acessar a região grave com o máximo de leveza, chegando ao extremo da melodia proposta no registro de falsete. Esse tipo de exercício reforça o músculo cricotireoideo (CT), considerado na literatura de voz, como responsável pelo trabalho nos agudos.

A peça 4 – *Casaco cor do Sol* foi ensaiada após as primeiras canções citadas acima. Ela prevê acompanhamento de flauta, clarineta e violão na introdução e na repetição, a partir do compasso 9. Essa variação instrumental traz uma ambientação sonora muito delicada para a peça. Dentre os vários pontos trabalhados, destaco os compassos 17 a 22, na percepção da condução das vozes, de modo que elas fossem cantadas afinadas e ritmicamente juntas.

The image shows a musical score for three voices (Voz 1, Voz 2, Voz 3) and three instruments (Flute - Fl., Clarinet - Cl., Violin - Vi.). The score is in 3/4 time, with a tempo change to 2/4 starting at measure 21. The lyrics are in Portuguese. The tempo change is marked with 'Meno' above the staff. The score includes various musical notations such as triplets, fermatas, and dynamic markings.

17 ^{2.} **Meno**

Voz 1
sol E u - ma an - do ri - nha que - ri - a tro - car o ca - sa - co de - la co - mi - go Mas o ca -

Voz 2
sol E u - ma an - do ri - nha que - ri - a tro - car o ca - sa - co de - la co - mi - go Mas o ca -

Voz 3
sol E u - ma an - do E u - ma an - do - ri nha que - ri - a tro - car o ca - sa - co, ca - sa - co co - mi - go, ca -

Fl.
Cl.
Vi.

Figura 11: Condução entre as vozes

A mudança agógica no compasso 21 com anacruse, assim como no 23 e na anacruse do 26 se mostraram desafiadoras para a construção de um discurso musical expressivo. São desafios ao regente para que a obra tenha as suas flutuações de tempo, que corroboram a fluidez do discurso musical. Um dos desafios para o regente está na passagem do compasso 22 para o 23, que é a finalização e transição, com uma fermata, do trecho em *meno mosso*, para a parte que retorna a tempo (compasso 23), com o violão atacando na cabeça do compasso e as vozes no impulso dado no *tempo primo* pelo instrumento. Sugiro que o regente indique a fermata com a sustentação de uma das mãos e o corte da fermata seja a indicação para entrada do violão que impulsionará as vozes.

21 **A tempo** (violão) 3

Voz 1 sa - co da an - do - ri - nha E - ra cin - zen -

Voz 2 sa - co da an - do - ri - nha E - ra cin - zen -

Voz 3 sa - co da an - do - ri - nha E - ra cin - zen -

Fl.

Cl.

Vi. **A tempo** (violão)

24 **D.S. al Coda** **Rápido**

Voz 1 to to Vo - cê pen - sa que eu sou ma - lu - co

Voz 2 to Meu ca to Vo - cê pen - sa que eu sou ma - lu - co

Voz 3 to to Vo - cê pen - sa que eu sou ma - lu - co

Fl.

Cl.

Vi. **D.S. al Coda** **Rápido**

Figura 12: Trecho para a sugestão de regência

Outro ponto trabalhado foi a afinação no acorde em quarta (si-mi-lá) no último compasso (27). Durante o momento de aquecimento e técnica vocal, sobretudo quando essa era a primeira peça do dia, trabalhou-se com vocalises harmônicos em quartas, para

despertar a percepção auditiva desse tipo de estrutura harmônica, que não é a relação por terças que, em geral, é mais óbvia.

24 **D.S. al Coda** **Rápido**

Voz 1
to to Vo - cê pen - sa que eu sou ma - lu - co

Voz 2
to Meu ca to Vo - cê pen - sa que eu sou ma - lu - co

Voz 3
to to Vo - cê pen - sa que eu sou ma - lu - co

Fl.
Cl.
Vi. **D.S. al Coda** **Rápido**

Figura 13: Trecho com acordes em intervalos de quarta

Nessa canção, a exemplo da anterior, os barítonos cantaram a voz III no registro de falsete para dar um caráter leve para a música.

Voz 3
Cor do sol cor do sol Meu ca

Voz 3
sa-co é da cor do sol, cor do sol cor do sol

Voz 3
sol Eu-ma an-do Eu-ma an-do-ri nha que - ri - a tro-car o ca-sa-co, ca - sa-co co-mi - go, ca-

Voz 3
sa - co da an - do - ri - nha E - ra cin - zen -

Voz 3
to to Vo - cê pen - sa que eu sou ma - lu - co

Figura 14: Falsete

que tendem a produzir um I sem espaço posterior e com consequente tensão na emissão da vogal.

2 $\text{♩} = 70$ (Coro)
 Voz I Os ra - mi - nhos com que ar - ru - mo as es - co - ras do meu
 4
 Voz I ni - nho são mais fir - mes do que as pa - re - des dos gran - des pré - dios do

Figura 17: Trecho com as vogais “i” e “a”

Deste modo trabalhou-se durante as aulas vocalises com a vogal I em todas as regiões – grave, médio e agudo – com a sugestão de, no agudo, cantar a vogal I com o trato vocal na forma da vogal A, com o intuito de aproveitar o espaço posterior dessa última na primeira. Esse procedimento resulta na emissão da vogal I, sobretudo no agudo, com mais espaço, menos apertada, mais livre e, conseqüentemente, com melhor qualidade sonora da vogal e da linha melódica, como um todo.

Do ponto de vista expressivo, a interjeição Ai usada ao final da peça, no andamento lento, corrobora para o caráter lamentoso que se quer; a conjunção desses elementos evoca sonoridades da música espanhola, tais como as encontradas em peças como *Romancero Gitano* (1960) composição de Mario Castelnuovo-Tedesco (1895-1968), com poema de Federico Garcia Lorca (1898-1936).

20 **Lento lamentoso**
 Voz I mun - do, dos gran - des pré - dios do mun - do. Ai, ai!
 Voz II mun - do, dos gran - des pré - dios do mun - do. Ai, ai!
 Voz III mun - do, dos gran - des pré - dios do mun - do. Ai, ai!
 Voz IV re - des dos gran - des pré - dios do mun - do. Ai, ai!

Figura 18: trecho com a interjeição “ai”

A canção 9 – *O cachorro vira-lata* – foi elaborada para três vozes numa harmonia em quartas. A parte de piano foi inserida posteriormente pela compositora, para dar apoio às entradas de cada voz. Essa música foi realizada uma 4ª justa abaixo da região inicialmente planejada pela autora da peça, de maneira a ficar mais confortável vocalmente para o grupo executante. Novamente, saliento a flexibilidade desse repertório, pelas possibilidades de adequação às necessidades vocais e musicais do grupo que se propõe a executá-lo.

Nessa canção, o desafio era justamente a entrada de cada voz e a sua manutenção no contexto dessa harmonia quartal. Para facilitar essas entradas, trabalhou-se com os cantores a escuta do material melódico presente no interlúdio de 3 compassos que antecede a próxima entrada. A voz II começa com a melodia a partir da nota ré, presente na mão esquerda do piano, na introdução.

Figura 19: Melodia da voz se repete no acompanhamento do piano

A voz I inicia a frase com a nota sol, presente na mão direita do piano, no interlúdio, dos compassos 15 a 17.

Figura 20: Melodia da voz se repete no acompanhamento do piano

A voz III tem sua melodia iniciada pela nota lá, anunciada no interlúdio dos compassos 29-32, em ambas as mãos do piano, com um reforço da nota lá na cabeça do primeiro tempo do compasso 32, ao piano. A partir do segundo tempo do compasso 32,

como se verifica na figura a seguir, fica evidente o resultado da harmonia em quartas (lá-ré-sol) que segue até o compasso 42.

24

Voz I
se-to mas a la-ta não deu in - tei-ra den-tro do in - se-to

Voz II
se-to mas a la-ta não deu in - tei-ra den-tro do in - se-to

Pno.

32

Voz I
O ca - chor-ro vi - ra - la - ta que - ri - a que que - ri - a en - trar

Voz II
O ca - chor-ro vi - ra - la - ta que - ri - a que que - ri - a en - trar

Voz III
O ca - chor-ro vi - ra - la - ta que - ri - a que que - ri - a en - trar

Pno.

Figura 21: Resultado da harmonia em quartas

No compasso 43, há uma interessante intervenção solo, com a pergunta: “E o rabo?”, incitando, no compasso seguinte, a todos os cantores, para que façam a mesma pergunta entre si.

43 //

Pno.

Solista pergunta: "E o rabo?"

Todos os cantores perguntam entre si: "E o rabo?"

Figura 22: Intervenção solo

A partir do compasso 45, há a retomada de um desenho melódico pelo piano, em andamento mais lento, seguido por um solo de tenor ou barítono, com o texto: “O rabo ficou de fora” cantando com a solenidade de um canto gregoriano. Todos terminam a canção com uma exclamação: “Ah!”, que representa o alívio de ver a questão solucionada.

Finalizadas as interrogações, um solista ou minicoro responde, em atitude solene, como em um canto gregoriano:

Ao final do solo, o coro exclama: "Ah!"

45 **Solente - Lento** *Solista ou minicoro*

O ra - bo fi - cou de fo - ra...

Solente - Lento

Pno.

Figura 23: Solo final

Essa também, foi uma das canções com a qual os estudantes se divertiram bastante durante os ensaios. Outro detalhe interessante dessa música são as mudanças de compasso (ternário, quaternário, quinário) construída de modo orgânico, a partir da observação da métrica textual: “O cachorro vira-lata queria que queria entrar dentro de um inseto, mas a lata não deu inteira dentro do inseto”.

Gorjeio Terzo

Os desafios encontrados em cada peça ampliaram diversas habilidades de todos os participantes no processo de montagem e execução dessas canções, entre elas, a percepção, a afinação e a qualidade da emissão da voz falada e cantada; além disso, a timbragem entre as vozes, bem como a ampliação da musicalidade e da expressividade musical e vocal.

Ao longo das aulas, percebi que os alunos se envolveram no processo de montagem de cada obra, mostrando-se comprometidos com o fazer musical – no canto e/ou no instrumento. Para eles, foi muito importante realizar um repertório inédito, bastante aberto, que trouxe possibilidades de criação, sobretudo nas seções em que a voz era desafiada a trabalhar com sonoridades diversas, tais como: murmúrios vocais, exploração dos sons vocálicos e diferentes fonemas, como meio de evocar determinadas características sonoras propostas pela compositora, como por exemplo, o som de árvores se vergando umas para as outras, vento em distintas intensidades, chuva etc. A imaginação foi estimulada para que se pudessem encontrar os caminhos possíveis de produzir as diferentes sonoridades com a voz. Isso, também, contribuiu para que os estudantes compreendessem que a voz é um instrumento de muitas possibilidades e que é preciso explorá-lo.

Diante da inviabilidade de ensaiar com os participantes desse projeto em outros dias e horários, fizemos um único ensaio em 27.09.2019, no dia da apresentação, para ajustar os detalhes necessários de equilíbrio sonoro, posicionamento e movimentação no palco, entre outros elementos. O ensaio com as crianças e os juvenis foi muito produtivo, pois os grupos vieram com suas partes muito bem preparadas pelos seus regentes, respectivamente, Rodrigo Assad e Luís Guilherme Anselmi. Nesse ensaio conjunto, a disposição de todos para

fazer música era contagiante e foi um importante momento de relação humana e musical entre as crianças, adolescentes e jovens, que culminou numa bela apresentação.

Fazer esse repertório composto pela Marisa Fonterrada com outros pássaros nos deu liberdade para voarmos para fora de nossas gaiolas.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves)

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Disponível em: https://www.pensador.com/poemas_passaro/. Acesso em 21/06/2020.

BARROS, Manoel de, 1916-2014. *Livro sobre nada*. – 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

GABRIEL, Vitor; MIGUEL, Fábio: *Apostila das Clínicas Musicais de Regência Coral para professores do Grui Santa Marcelina*, realizada em janeiro de 2014. n.p.

RAO, Doreen. *Children's choir: a revolution from within*. USA: Music Educators Journal, vol. 80, n. 3, p. 44-48, nov. 1993. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3398675>. Acesso em 05/07/2020

Reflexões: depoimento de uma educadora em meio à pandemia

Susana Cecilia Igayara-Souza

Voz: sentidos e metáforas

Voz: em primeiro lugar, a voz é corpo. Há metáforas da voz sem corpo (eco, vozes do além), mas elas já sugerem o estranhamento e, quase sempre, o medo. Então, ao falar de uma voz, fala-se de presença. Daí as metáforas: ter voz é se fazer presente, se fazer ouvido, ou seja, ser notado, como um ser. No discurso político e identitário, ter voz é uma metáfora recorrente. E isso pode ser pensado pela mensagem que pode ser transmitida por essa voz, mas ter voz significa também ser notado pelo que se é: voz aguda, voz frágil, voz rouca, voz estridente, voz suave, voz retumbante. Aceitando que todos tenham voz, automaticamente estaremos aceitando as identidades e as histórias pessoais que essas vozes carregam e revelam.

A voz pode articular um discurso, palavras, significados. Ou pode expressar o indizível: suspiros, gemidos, murmúrios. Debussy, em seu terceiro noturno para orquestra, *Sirènes*, traz um coro feminino sem texto, cantando o tempo todo um 'Ah'. Mesmo sem texto, há presença, e há mensagem. A voz faz imaginar os seres que cantam. A voz liga-se aos ouvidos, portanto a voz conecta³⁴ pessoas. Se pensarmos na dinâmica da conversa, do diálogo, é preciso uma alternância de vozes (e de escutas) para que a conversa/diálogo exista.

Da voz ao canto, poderíamos lembrar Paul Zumthor, quando ele diz que o canto potencializa a voz. A voz é única! Portanto, trabalhar com a vocalidade pressupõe identificar as singularidades. E talvez venha daí a potência do conjunto de vozes, da união dessas singularidades. É impossível não notar a eloquência de um uníssono de muitas vozes, seja no canto de uma torcida de futebol, seja em uma obra como o *Réquiem Alemão* de Brahms. Apesar de toda elaboração coral e orquestral dessa obra, para mim o momento mais eloquente é o uníssono coral do 2º movimento.

Ensino de música: o que privilegiar?

Vejo a música como uma atividade tão importante no processo de aprendizagem de qualquer pessoa, que é difícil dizer o que privilegiar. Pois, se a música estiver sendo trabalhada, mesmo que a partir de um aspecto que outro educador não consideraria o mais relevante, ainda assim, acho que é melhor ter música do que não ter. Até porque, na atividade musical e, já especificamente no tema deste livro, na atividade vocal, há enormes possibilidades de autoconhecimento e de propostas criativas. Quantos depoimentos existem de pessoas que descobriram a música no meio de uma atividade qualquer, e não na mais excelente das academias musicais?

³⁴ Grifo do autor

Mas acho que o que deve ser privilegiado é o interesse do aluno, as possibilidades dele se desenvolver. Acredito que haja uma construção que acontece na sala de aula, no espaço de um ensaio, no estabelecimento de um jogo musical. Essa construção tem dupla direção, sempre (para o aluno e para o professor), mas é claro que cada um entra nesse jogo com suas experiências próprias. Acho que planejamento e avaliação são fundamentais, independentemente do que se pretenda ensinar – e isso já é uma concepção de ensino. E acho também que o processo de planejamento e avaliação deve ser, de alguma maneira, formalizado e documentado. As maneiras de fazer isso são muitas, e dependem do tipo de ensino musical que se está realizando. Das rodas de conversa depois de uma atividade a relatórios escritos, de gravação dos processos educativos ao relato de observação, seja lá qual for a maneira mais prática e adequada para cada um, o registro do que foi realizado e de como foi percebido pelos envolvidos me parece fundamental para que o processo educativo não se perca em um amontoado de atividades.

Penso em algumas dimensões que estão presentes em diversas metodologias ou percursos educativos: a escuta, a criatividade, a relação com o repertório. A escuta, sem dúvida nenhuma, é a base para o estabelecimento de um processo de aprendizagem musical. Sem ouvir o outro, o ambiente, a proposta, os resultados, parece impossível estabelecer qualquer crescimento musical. A criatividade e a exploração de possibilidades deveriam ser parte de qualquer processo musical. A criatividade pode ser definida como uma maneira diferente, nova, de realizar alguma coisa. Trilhar novos caminhos em direção à meta a ser conseguida, seja essa meta aprender uma canção, montar um espetáculo, conhecer músicas por gravação ou por performance ao vivo, participar de uma performance, inventar novos sons. E com relação ao repertório, não me refiro a simplesmente prestar tributo ao que já está consagrado. Propor repertório. Conhecer músicas novas. Conhecer outras maneiras de usar a voz. E, por que não? conhecer aquilo que vem sendo cultivado e repetido ao longo do tempo, ressignificando, redescobrimo.

As possibilidades de trabalho com a voz são infinitas. E é muito fácil achar um ponto de partida. Mais difícil talvez seja engajar o grupo no processo criativo e educativo, e é aí que reside o segredo: não importa que uma canção já tenha sido cantada milhares de vezes. O que importa é como ela será cantada por mim, como será ouvida, que ressonâncias provocará. Afinal, as memórias musicais são transmitidas e perpetuadas porque vistas como significativas. Enquanto forem significativas para um determinado grupo, elas durarão, ainda que transformadas. Talvez essa seja uma das razões para a atividade de adaptação e arranjo ser tão forte na prática vocal. Para a canção sobreviver, é necessário que ela se adapte às vozes reais, às suas tessituras, às suas dinâmicas, aos meios possíveis de acompanhá-la.

Eu me preocupo particularmente com a formação de novos educadores dedicados à música vocal. Temos a sensação de que cada vez temos mais coisas a aprender, mais técnicas a descobrir, mais referências que ainda não conhecemos, mais materiais didáticos sendo lançados. É preciso não sucumbir ao peso de todo esse conhecimento. Dimensionar e programar os focos de aprendizado a cada momento, eis um grande desafio. Manter um objetivo, com tantas novidades chamando para um desvio de rota. Daí, na minha experiência, a importância de um tempo dedicado: o tempo da aula, o tempo do ensaio, um tempo reservado na agenda para o estudo, escuta e leitura.

Pandemia: uma pausa para reflexão

A pandemia afetou totalmente o meu trabalho. Mas, curiosamente, havia já diversos processos experimentados em outras situações que puderam ser resgatados neste período. Desde formas de avaliação, incluindo roteiros de autoavaliação (eu trabalho no ensino superior e a avaliação não foi suspensa em minha universidade, com a passagem para as atividades à distância), maneiras de organização dos conteúdos dos cursos (transformei totalmente minha programação de aulas de algumas disciplinas), ou mesmo a relação com a mediatização tecnológica das reuniões (já usávamos plataformas de reuniões em nosso grupo de pesquisa, pois nem todos residem na mesma cidade/país). Mas algumas atividades foram desafiadoras, entre elas os ensaios corais.

Eu coordeno um laboratório com 7 diferentes grupos corais³⁵, cada um com um perfil de coralistas: amadores, alunos matriculados em disciplinas obrigatórias, alunos bolsistas, alunos matriculados em disciplinas optativas, coralistas amadores de terceira idade, grupo voltado à música renascentista (sem vinculação de matrícula). Alguns deles continuaram o trabalho, outros pararam. Posso dizer que, em algumas dessas atividades, tivemos momentos totalmente motivadores e emotivos, mesmo à distância! E, como esperado, inúmeras situações de frustração, quando as expectativas não puderam ser realizadas. As razões para os momentos problemáticos foram muitas: dificuldades tecnológicas (recorrentes, sobretudo pela inconstância da conexão de internet), falha nas estratégias ou no cálculo do tempo, repertório e/ou propostas musicais inadequadas, dificuldade na avaliação das reações e dos resultados, em função do distanciamento e das limitações das plataformas de videoconferência.

Em um depoimento gravado, que fez parte de um projeto de Transmissão ao vivo com vídeos corais e conversa, uma aluna de primeiro ano do curso de música expressou-se desta forma: "Imagina um coro fazendo ensaios à distância!". Ou seja, a essência da expressão coral é a reunião de pessoas cantando juntas, como seria possível que as pessoas cantassem juntas se estão cada uma em suas casas? Eu lembro que, no início da pandemia, diante da pergunta da Pró-Reitoria de Graduação sobre quais disciplinas seriam mantidas, houve muita discussão sobre a viabilidade de se fazer algum ensino de performance musical nessas condições. E aí entram algumas questões importantes, porque para manter as atividades, foram necessárias algumas renúncias. A renúncia está intrinsecamente ligada à frustração. Que músico quer renunciar ao conforto acústico? Que professor de canto quer renunciar à possibilidade de corrigir e exemplificar vocalmente, em tempo real, quando um som não saiu como o esperado ou quando o aluno pede ajuda? Que coralista quer renunciar ao intervalo do ensaio coral, onde tanta interação importante acontece? No entanto, ou renunciávamos a tudo isso (e muito mais), ou renunciaríamos ao próprio fazer musical e ao processo educativo.

Entre perdas e danos, nos grupos que conseguiram continuar, por uma ou outra razão, foram relatadas muitas situações de crescimento, apesar dos inevitáveis prejuízos. Mesmo em termos vocais, aqueles que conseguiram encontrar uma situação que permitisse a exposição da própria voz cantada no ambiente de suas casas relataram crescimento, autoconhecimento. Eu não tenho dúvidas de que a música é melhor ao vivo,

³⁵ Comunicantus: Laboratório Coral. Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

em conjunto, em espaços pensados para isso e não necessariamente mediatizada (por microfones, câmeras, softwares de edição). Mas aí também fomos obrigados a enfrentar desafios e, hoje, tenho certeza que a maioria dos professores de música sabe um pouco mais sobre computadores, celulares, softwares, fones de ouvido, microfones, videoconferências e outros recursos que tiveram que ser incorporados ao dia-a-dia, independentemente de seu nível de ensino e espaço de atuação. E, provavelmente, esse conhecimento será integrado e adaptado às situações de ensino-aprendizagem, mesmo para quem não se utilizava deles anteriormente.

Percebo também, no ambiente coral como um todo, uma certa desmistificação da gravação, anteriormente reservada aos grupos de referência e aos grandes eventos de performance. A profusão de vídeos corais deu certa visibilidade aos grupos, para além de seu público cativo, e muitos coros conseguiram ter registros de sua atividade, com a popularização dos softwares de edição de áudio e vídeo para performances virtuais. No nosso laboratório, produzimos alguns lindos materiais, e isso trouxe uma sensação de realização, de resultado, que é motivadora para continuar cantando. Em todos esses processos, o isolamento foi compensado com um forte sentido de grupo, cultivado nos horários de encontro, nas mensagens nos grupos de conversa e na exposição pública dos resultados alcançados. Os grupos continuaram existindo, coros reais em performances virtuais. E as turmas fizeram um esforço para se configurarem como tal. Meus alunos de primeiro ano, muitos vindos de outras cidades e estados, tiveram apenas duas semanas de vida universitária no câmpus. Ainda é cedo para dizer o impacto disso em suas vidas, mas o sentido de pertencimento ao curso, ao grupo, à turma, à universidade foi sendo desenvolvido ao longo das atividades, apesar das duras circunstâncias.

E o futuro, como será?

É difícil arriscar uma previsão sobre o que acontecerá daqui para a frente. O ambiente musical é muito conectado internacionalmente, e procuro acompanhar o que os colegas que vivem em outros países ou em outras cidades estão experimentando fazer. Os tão falados "protocolos" de segurança para se ter uma atividade musical/vocal que conviva com a doença, em minha visão, talvez só sejam observados nas instituições com muita visibilidade. Percebo um certo temor em voltar à atividade vocal. Ao mesmo tempo, em locais em que a prática coral foi proibida, foram os próprios músicos que pediram a volta da atividade, participando das propostas sobre como tentar manter a atividade em segurança.

A situação da pandemia expôs muitas coisas, inclusive as situações desiguais em que nos encontramos. Em alguns lugares, políticas públicas severas. Em outros, ausência de políticas públicas. Em algumas instituições/espços educativos, boas condições de espaço, tecnológicas e de controle de fluxos de pessoas. Em outras, ausência de espaços adequados, falta de equipamentos e de pessoas para garantir a continuidade das atividades.

É difícil, mas eu resolvo me arriscar a falar desses assuntos. Como será que este texto será lido daqui a 10 anos? Teremos superado esse trauma? Teremos tido outros? A performance, como a entendemos até aqui, sobreviverá? A educação terá mudado definitivamente? Teremos grupos menores de alunos e de coralistas? Ou maiores? Paro por aqui, já que as interrogações são muitas. Nós só podemos falar a partir de um espaço e de um tempo definidos, conscientes da limitação do nosso ponto de vista. Só narradores

ficcionais oniscientes têm o domínio do tempo, nós somos meros personagens, testemunhas que só podem colaborar com o enredo a partir de nossa visão particular. Deste ponto de vista, o que eu vejo é uma comunidade de prática que busca aprender, sobreviver, renovar, propor. Em suma, continuar "tendo voz" e praticando nosso canto.

Palavras finais: convite a novos voos

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Não há como usar a metáfora do pássaro em um contexto de educação – musical, neste caso – sem lembrar desses versos de Rubem Alves. Por esta razão, apresentam-se, aqui, como palavras finais deste livro, alguns desdobramentos desta imagem, que já foi considerada em um dos artigos da presente publicação, para, agora, retomar aspectos que apareceram no decorrer dos textos, de maneira geral, e, também, para fazer um convite ao leitor, já antecipado no título desta seção.

O primeiro aspecto a ser considerado, refere-se aos autores. Nesse sentido, fica claro que, sem desviar do tema – voz na Educação Musical – cada texto possui características próprias, escolhidas por quem os redigiu, tanto no que se refere ao assunto tratado como no que diz respeito à maneira de escrever. Assim, pode-se dizer que não se trata de um “livro gaiola” e, sim, de um “livro asa”, povoado por autores que trazem para a escrita seus “voos” e, com eles, suas próprias maneiras de “voar”.

A substituição de palavras – “livro” ao invés de “escola” – nos leva para um segundo desdobramento da imagem que Rubem Alves evoca. Afirma-se, portanto, que este “livro asa”, ao tratar da voz na Educação Musical, indica caminhos (ou “rotas de voo”) e lança luz para universos distintos; desse modo, abre-se a possibilidade para que o canto possa vibrar em diversos locais, dos quais a escola de Educação Básica é um deles. Com isso, não se afirma que o trabalho seja fácil ou que as escolas já possuam uma prática vocal consolidada, a Apresentação deste livro, ao tratar de aspectos referentes à música na escola, já aponta para esta temática. No entanto, esta realidade, como mostrado em várias páginas do presente trabalho, não anula a possibilidade que a prática vocal tem de florescer em uma “escola asa” que “existem para dar aos pássaros coragem de voar”.

O par escola/livro oferece, ainda, outro desdobramento se a palavra escola for entendida como lugar onde o processo de ensino/aprendizagem acontece. Nesse sentido, um livro é, também, uma escola, um lugar – agora no sentido metafórico – em que o conhecimento se constrói por meio das mais diversas relações entre leitores e autores. Assim, “o convite para os novos voos”, assinalado no título destas últimas palavras, aponta para a figura do leitor, que tem em mãos um livro com diversas portas de entrada. Trata-se,

portanto, de um texto que convida para a liberdade do voo, muito mais cheia de possibilidades que o espaço limitado de uma gaiola ou que as páginas de um livro que oferecem apenas uma possibilidade, como verdade indiscutível.

Então, o convite desse livro, que se pretende “asa”, é para que novos voos possam surgir a partir dessa leitura e assim, que a música, o canto e a Educação Musical possam soar pelos ares, em pleno voo.

Samuel Campos de Pontes

Breve Curriculum dos Autores

Samuel Moraes Kerr é bacharel em Composição e Regência pela Faculdade de Música e Educação Artística do Instituto Musical de São Paulo e mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp. Foi diretor da Escola Municipal de Música, em São Paulo, de 1971 a 1975; Professor de Regência Coral no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP em 1974 e 1975; diretor do Movimento Coral do Estado de São Paulo, em 1983 e 1984; coordenador e Diretor Artístico da Área de Música do Sesc Vila Nova, de 1984 a 1987; professor de Regência Coral no Instituto de Artes da Unesp de 1977 a 2005 e curador de Música das Casas de Cultura e Cidadania da AES/Eletropaulo (2008-2010). Professor dos Painéis Funarte de Regência Coral 2007- 2013; curador da Sala das Artes Paulistanas no IHGSP. Regente dos corais da Terceira Igreja Presbiteriana Independente de São Paulo; Coral da Unesp; Madrigal “Psychophármakon”; Coral Paulistano e regente convidado de vários outros corais.

Helena Rodrigues é professora Agregada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, fundou o Laboratório de Música e Comunicação na Infância. Autora de publicações de natureza diversificada, divulga as ideias sobre a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon em Portugal desde 1994. As ideias de Colwyn Trevarthen, pesquisas no âmbito do teatro físico e da educação somática são outras importantes referências no seu percurso. O conjunto destes e outros saberes tem-na levado a formular uma proposta original de formação, visando contribuir para uma melhoria dos cuidados na infância.

Mariana Vences concluiu o curso de Música e Novas Tecnologias na Escola Profissional de Imagem, a Licenciatura em Flauta Transversal na Escola Superior de Música de Lisboa e o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Trabalhou em várias escolas de música como professora de Flauta Transversal e Coro e, também, como professora e coordenadora da disciplina de Educação Musical. Como flautista colaborou com orquestras, grupos de câmara e participa em espetáculos e sessões para bebés, além de várias iniciativas do Projeto GermlnArte. Foi bolsista do CESEM da FCSH/NOVA, no Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI), Universidade Nova de Lisboa, onde participa em projetos relacionados com o impacto da criação artística para bebés.

Paulo Maria Rodrigues é compositor, intérprete, diretor artístico e educador, professor da Universidade de Aveiro, em Portugal. Doutor em Genética e Bioquímica pela University of East Anglia e Pós-graduado em Ópera na Royal Academy of Music, Londres. Atua com a Companhia de Música Teatral, em projetos artísticos e educativos, que constroem o diálogo entre música, outras linguagens artísticas e tecnológicas. Atua em vasto programa de atividades em Portugal e outros países da Europa, Américas e China, atuando no âmbito da arte como fator de desenvolvimento humano.

Silvia Sobreira é professora do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Atualmente, trabalha em colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB. Desde 2002 publica artigos e livros sobre o tema da desafinação vocal. Em 2017, a pesquisa realizada durante seu pós-doutorado, realizado em Londres, com Graham Welch, resultou no livro "Se você disser que eu desafino...", disponível gratuitamente no site do IVL-UNIRIO. Seu projeto de pesquisa mais recente se dedica a explorar as possibilidades musicais de estudantes de pedagogia que se considerem sem capacidade de cantar afinadamente.

Stefanie Aurig é musicoterapeuta (Berlim e Zeist), cantoterapeuta (Velbert), cantora e terapeuta vocal, concertista internacional, professora e coordenadora do curso de Canto e Cantoterapia da Associação Sagres (Florianópolis), reconhecido pela Escola Raphael, Suíça, fundamentada na Escola Desvendar da Voz.

Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari é professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus São Bernardo, curso de licenciatura em Linguagens e Códigos. Roy Hart Voice Teacher reconhecida pelo Centre Artistique Roy Hart. Desde 2008, dedica-se ao estudo, na prática, do legado de Alfred Wolfsohn. Pós-doutora em música pelo Programa de Pós-doutorado da Unesp-IA, campus São Paulo, doutora em comunicação e semiótica pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, mestre em fonoaudiologia pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, especialista em práticas instrumentais pela Faculdade de Música Carlos Gomes-SP e graduada em canto pela Faculdade de Música Carlos Gomes-SP.

Wânia Mara Agostini Storolli é Mestre e Doutora pela USP, atua como professora na área de corpo e voz nos cursos de Artes Cênicas, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp e pesquisadora de voz e performance. É criadora do grupo L.I.V.E. (Laboratório de Improvisação Vocal e Experimentação), desenvolvendo com esse grupo performances a partir da investigação dos recursos vocais.

Adriana Rodrigues é Presidente do Fórum Latino-americano de Educação Musical - FLADEM, Doutoranda em Música e Mestre em Música e Educação, ambos pela UNIRIO, musicoterapeuta e licenciada em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro. Faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais da Unirio, coordenadora de Especialização Internacional em Educação Musical (FLADEM/Fladem Brasil/CCBM) e professora dos cursos de Pós-graduação em Regência Coral e Educação Musical e do curso de Licenciatura em Música, no CCBM. Membro Permanente do Consejo Asesor de la Cátedra Libre de Pensamiento Pedagógico Musical Latinoamericano en la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina, cantora e pesquisadora de expressão criadora na Música e na Educação.

Lizette Negreiros é parte da equipe de curadoria do Centro Cultural São Paulo desde a década de 80, traz com sua dedicação diversas inovações para o teatro infantil e jovem na cidade de São Paulo, contribuindo com projetos importantes no Centro Cultural.

Gisele Cruz é bacharel em música pela Unesp e mestre pela UNIRIO. Editou pelo SESC São Paulo o manual Canto, Canção, Cantoria – Como Montar um Coral Infantil. É regente dos corais infantil e juvenil do Colégio Dante Alighieri e ministra cursos de formação e capacitação para regentes e professores em Oficinas e Festivais por todo o país. É autora do “Livro Didático para Coral Infanto-Juvenil” da Associação de Amigos do Projeto Guri. Idealizou e mantém o site www.cantoecantoria.com.br.

Rodrigo Assad Mogames é graduado em Administração pela Universidade Paulista e no curso de Licenciatura em Música pelo Instituto de Artes da Unesp. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Música do IA-Unesp e integrante do G-pem - Grupo de Pesquisa em Educação Musical. Atua como professor no Projeto Guri Santa Marcelina, nas áreas de Iniciação Musical Infantil e Adulto, Teoria da Música e Canto Coral.

Luís Guilherme Anselmi de Oliveira é professor, regente, cantor, violonista e arranjador. Graduando do curso de Licenciatura em Música no Instituto de Artes da Unesp, integrante do GEPPEVOZIA. Regente do Coral Municipal Viva Vozes, do Coral Juvenil e do Coral Infantil, da cidade de Louveira, SP. Regente do Coral DeLuz, em São Paulo, além de regente assistente e preparador vocal em outros coros; teve experiência internacional com corais, nos Estados Unidos e Espanha.

Fábio Miguel, Doutor e Mestre em Música pelo Instituto de Artes da Unesp, Bacharel em Regência pela mesma Universidade, cantor, professor de Canto e Regente Coral. Graduado e licenciado em Matemática pela PUCSP. É técnico em piano, pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Atualmente, é docente do IA/Unesp, lecionando técnica vocal para Coro, Canto Coral, Coro de

Câmara. Atua como cantor, preparador vocal e regente coral e desenvolve pesquisa na área de Ecologia Acústica. É Coordenador do grupo de Pesquisa GEPPEVOZIA do Instituto de Artes da Unesp.

Susana Cecília Almeida Igayara de Souza é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP(2011) e Mestre em Artes pela ECA-USP (2001). Bacharel em Música - Composição pela Universidade de São Paulo (1989) e em Instrumento (Piano) pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1982), Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade de São Paulo (1987). Atualmente é professora da ECA/USP, com foco principal em Repertório Coral. Coordena o Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP. Foi coordenadora do Núcleo de Estudos da Divisão de Música do Museu Lasar Segall (1985-1997) e Coordenadora do Centro de Documentação Musical da OSESP (1999). No exterior, proferiu palestras sobre Música Brasileira em vários países. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto (GPEMAC) e orientadora plena do Programa de Pós-graduação em Música da ECA-USP, nas linhas de Musicologia e Processos de Criação Musical.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada - Livre Docente em Técnicas de Musicalização (Unesp), Doutora em Antropologia e Mestre em Psicologia da Educação (PUCSP), Bacharel em Música (Instituto Musical São Paulo). Docente do Instituto de Artes da Unesp e sua Diretora (2000/2004). Diretora da Escola Municipal de Música de São Paulo (1977/1985). Criadora da EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística (1980/81) e da ETEC de Artes, do Centro Paula Souza, em São Paulo (2008/2009). Autora de livros e artigos sobre música, Educação Musical e ecologia acústica; tradutora de Murray Schafer para o português. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Musical - G-pem, certificado pelo CNPq, desde 1997.

Samuel Campos de Pontes é Doutorando em Educação Musical pelo Unesp. Mestre em Música pela mesma instituição (2017). Licenciado em Artes: Música pela Unicamp (2014). Formado em violino pelo Conservatório de Tatuí. É, também, integrante do G-pem, atua como professor de música no Colégio Etapa-SP (Ensino Fundamental 1), desenvolve um trabalho voluntário com adultos com deficiência no CIEJA/Perus e leciona no curso de Licenciatura em Educação Musical da Unesp, como parte do PAADES – Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior.