



REGINA HELENA CUNHA MOTA MAIER

**PERCEPÇÃO CORPORAL DO CANTOR: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO SOBRE A PERFORMANCE VOCAL**

CAMPINAS
2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

REGINA HELENA CUNHA MOTA MAIER

**PERCEPÇÃO CORPORAL DO CANTOR: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO SOBRE A PERFORMANCE VOCAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Artes, na Área de Concentração: Artes Cênicas.

Orientadora: SARA PEREIRA LOPES

Este exemplar corresponde à versão final de Dissertação defendida pela aluna Regina Helena Cunha Mota Maier e orientada pela Profa. Dra. Sara Pereira Lopes.

Campinas – SP
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

M856p Mota Maier, Regina Helena Cunha, 1963-
Percepção corporal do cantor : um estudo etnográfico sobre a performance vocal / Regina Helena Cunha Mota Maier. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Sara Pereira Lopes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Performance Musical. 2. Canto. 3. Etnografia. 4. Música vocal - Análise, apreciação. I. Lopes, Sara Pereira, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The singer's body : an ethnographic study of the vocal performance

Palavras-chave em inglês:

Musical Performance

Singing

Ethnography

Vocal music - Analysis, appreciation

Área de concentração: Artes Cênicas

Titulação: Mestra em Artes

Banca examinadora:

Sara Pereira Lopes [Orientador]

Adriana Giarola Kayama


Cesar Lignelli

Data de defesa: 10-09-2013

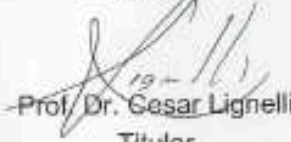
Programa de Pós-Graduação: Artes

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes, apresentada pela Mestranda Regina Helena Cunha Mota Maier - RA 028874 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra, perante a Banca Examinadora:


Profa. Dra. Sara Pereira Lopes
Presidente


Profa. Dra. Adriana Giarola Kayama
Titular


Prof. Dr. Cesar Lignelli
Titular

Resumo

A presente dissertação investiga a corporalidade do cantor em cena. O trabalho estuda possibilidades expressivas do canto e sua relação com a pedagogia da voz. O eixo que direciona o trabalho é a constituição da pesquisadora enquanto cantora e professora de canto e a (im)possível relação dialógica entre essas duas posições. Partindo de uma retrospectiva das referências musicais da pesquisadora, a discussão do arcabouço bibliográfico e teórico contrapõe-se à problematização empreendida no segundo capítulo quanto à performance. Desse modo, intenta-se ressaltar os efeitos do entendimento da performance sob a perspectiva conceitual de Zumthor, o que resultou na ressignificação da experiência da pesquisadora como cantora e professora. A vivência da preparação vocal de um grupo de 11 cantores indicia tais efeitos. As considerações que fecham o trabalho partem da certeza de que não há respostas prontas, porém reelaboram algumas das ideias que podem permitir uma continuidade nas investigações, apontando para a indissociabilidade entre corpo e voz.

Abstract

The present dissertation investigates the singer's body on stage. The work studies expressive possibilities in singing, and their connection with vocal pedagogy. The axis which orients the work is the researcher's constitution as a singer and teacher, and the (im)possible dialogical relationship between these two. Starting from a retrospective of the researcher's musical references, the discussion of the theoretical and bibliographic structures are collated with the performance as problematized in the second chapter. Thus, this study intends to stress an understanding of performance according to Zumthor's perspective, which resulted in a re-signification of the researcher's experience as a singer and teacher. An experience with the vocal coaching of a group of 11 singers, indicate such effects. The final considerations which close the work, though implying there are no ready answers, elaborate some ideas which might allow continuity for this research, pointing to the indivisibility between body and voice.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 – Voz em formação: narrativa de uma trajetória particular	5
1.1 Canto Impresso: publicações sobre a técnica vocal	8
1.2 O canto nas referências históricas, aprendizados e memória auditiva da infância e adolescência.....	17
1.3 Século XX e a canção popular no Brasil: mudanças no canto.....	22
1.4 Canto como aprendizado: educação musical e vocal	26
1.5 O canto na música evangélica brasileira.....	34
1.6 Para arrematar	45
Capítulo 2 – A cantora e a performance na visão de Paul Zumthor	47
2.1 Do canto à voz encarnada: experiências no aprendizado da performance	47
2.2 Conceituação de performance na obra de Zumthor.....	58
2.3 Canto religioso e performance	64
Capítulo 3 – Preparação vocal: relato de experiência	67
3.1 Desenvolvimento do trabalho com cantores	69
3.2 Procedimentos e ensaios	73
3.3 Alguns resultados	83
3.4 Possibilidades apontadas pela pesquisa para o trabalho vocal.....	87
3.4.1 Trabalho com outros grupos no UNASP-EC.....	88
3.4.2 Planejamento das atividades de preparação vocal.....	90
3.4.3 Procedimentos nos ensaios	91
Considerações Finais	97
Referencias Bibliográficas	100
Anexos	105

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio constante, pelo amor incondicional, pelas alegrias e tristezas compartilhadas. De forma especial aos meus pais, pelo carinho, pelo comprometimento com minha formação e pelo apoio que continuamente me dão. Marilisa e Silvia, com vocês aprendi muito sobre música e sobre a vida.

Minha outra irmã, Carla Tavares, por ser presente, apesar da distancia.

Às amigas Gilza Sandre e Adalene Sales, por compartilharem ideias e apontarem caminhos nos momentos de dúvida.

Minha queridíssima orientadora Sara Lopes, pela inspiração e poesia de cada encontro; pela paciência e compreensão nos momentos em que essa pesquisa entrou em modo “pausa”.

Verônica Fabrini e Adriana Kayama, por apontarem, no momento da Qualificação, caminhos alternativos que foram fundamentais ao percurso dessa pesquisa.

José Paulo Martini, Elizeu Souza, Afonso Cardoso, Vandir Schaeffer e Ellen Stencil, pelo apoio e incentivo.

Suréia lasbeck, por me ajudar a encaixar as peças do quebra-cabeças.

Aos alunos Jó Farah, João Kzam e Karen Tessaro, que contribuíram com este trabalho e representam tantos outros alunos e coristas que me ensinaram, inspiraram ou simplesmente mergulharam junto nas minhas experimentações. De forma muito especial, agradeço ao coral Academia da Voz.

Grupo Novo Tom, pelo convívio dentro e fora da música.

Lineu Soares, pela amizade e pelas muitas e recorrentes alegrias musicais.

Rolf e Léo, por fazerem meu coração bater mais forte, por serem a razão por trás de tudo que eu faço.

A Deus, por me ensinar a sonhar e me dar energia e saúde para viver esses sonhos.

Lista de figuras

Figura 1 – partitura “Chocolate”

Figura 2 – partitura “Matematicando”

Figura 3 – partitura “Come Unto Me”

Figura 4 – partitura “Faça Chá”

Figura 5 – partitura “Pipocando”

Figura 6 – partitura “Ha, ha, ha, ha”

Figura 7 – partitura “Exercício Os que Esperam”

INTRODUÇÃO

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos... Desse mesmo modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? (LARROSA, 2010, p. 22).

Minha história com a voz é antiga e nova. Filha de músicos transitórios (meus pais trabalhavam com música quando jovens – pai cantor, mãe professora de piano – mas com o passar dos anos migraram para outras carreiras), a música sempre esteve presente em minha vida, desde que eu me lembro por gente. Acima de tudo, o canto, às vezes acompanhado, às vezes *a cappella*, sempre fez parte da dinâmica de nossa família. Porém, quando comecei a estudar música formalmente, fui direcionada ao estudo de instrumentos – piano e, mais tarde, clarineta.

No momento de escolher uma profissão, decidi pelas letras, mas a decisão durou apenas alguns anos. Durante o tempo em que cursava Letras, fui fazer canto pela primeira vez. Após a graduação, continuei a trabalhar com línguas (fui professora de inglês) e continuei estudando canto. Desde sempre cantava na igreja e por essa época comecei a participar cada vez mais frequentemente de gravações. A profissionalização foi chegando aos poucos, com a gravação de um disco solo, seguida por convites para cantar pelo país afora, mais discos solos e a multiplicação de participações em gravações evangélicas (ou não) como vocalista (*backing vocals*).

Durante todo esse tempo, meu único contato com o estudo de música foram as aulas de canto. Os aprendizados da prática vocal eram fartos e com o passar dos anos, cheguei a estar satisfeita quanto ao uso que fazia da minha voz. Quando recebi um convite para lecionar canto, aceitei, consciente de minha inexperiência como professora, porém confiando na bagagem musical e vocal que os anos haviam solidificado.

Esta pesquisa está intimamente ligada às mudanças surgidas quando o trabalho da cantora encontrou-se com o da professora. Impulsionada por uma necessidade de explicar o canto – até então uma atividade aprendida e dominada no âmbito particular – parti para uma investigação que acabou demonstrando lacunas existentes no meu

próprio canto e na minha formação como cantora. A transição não foi linear, nem significou deixar de ser cantora para tornar-me professora. As duas atividades têm estado em constante interação, desde que se encontraram. E foi nesse momento que surgiu a noção de que “algo” estava faltando ao meu canto, algo que deveria ser aprendido pelo meu corpo.

Este foi o problema que me levou ao mestrado e permaneceu comigo durante parte do processo. A premissa implícita era que minha voz já teria alcançado algum tipo de excelência, porém o corpo não estaria no mesmo nível do som vocal, como se fosse possível fragmentar minha expressividade. Na trajetória da pesquisa ficou demonstrado que essa ideia não se sustenta já que “na voz estão presentes, de modo real, pulsões psíquicas, energias fisiológicas, modulações da existência pessoal” (ZUMTHOR, 2005, p. 117). A fase exploratória da pesquisa fez surgir uma reformulação do problema: como engajar o corpo no canto, estabelecendo uma prática vocal expressiva?

A resposta à questão partiu do conceito de performance verificado em Zumthor e seguiu para a experimentação de procedimentos que pudessem conduzir o cantor a um entendimento de seu corpo. Ao relatar esses procedimentos e descobertas da pesquisa, começou a configurar-se o caráter pessoal do trabalho. Aos poucos percebi que, mesmo nas práticas que envolveram outros cantores, há uma forte presença da cantora que compartilha experiências a partir de suas próprias buscas e descobertas e, ao fazê-lo, encontra novos aprendizados. Porém, a materialização desse olhar na direção da minha história particular foi lenta e gradual. Nesse sentido, devo muito ao momento da Qualificação do mestrado, em que as professoras Verônica Fabrini e Adriana Kayama, apontando-me nessa direção, ajudaram-me a assumir o quanto as questões que animam a pesquisa são inseparáveis da minha experiência pessoal.

É nesse encontro entre a cantora e a professora, portanto, que inicio a pesquisa. É ele que orienta minha primeira revisão de literatura e, mais tarde, contribui para reformular a mesma na busca de um referencial teórico para as descobertas vivenciadas durante a pesquisa. Quanto ao referencial musical, será exposto num relato da trajetória particular, apontando a natureza múltipla da cantora solista e vocalista de grupos e corais, professora de canto, preparadora vocal e professora de disciplinas ligadas à voz cantada num curso de Educação Artística com Habilitação em Música. Tal

multiplicidade era necessária ao trabalho, pois, se, por um lado, transtorna o foco, por outro indicia como se deu a construção do sujeito que pesquisa.

A pluralidade do Capítulo 1, portanto, serve a esse propósito. Nele, as atividades mencionadas acima aparecem com o enfoque da voz cantada; com a equivalência que o canto dá a todas elas. Nele também aparecem as primeiras leituras que influenciaram a pesquisa. A literatura que embasou a pesquisa será apresentada seguindo uma sequência cronológica e progressiva, do ponto de vista do meu aprendizado. Assim, as leituras relatadas no Capítulo 1 precederam as ideias relatadas no Capítulo 2. Se no primeiro há mais referências musicais e históricas, no Capítulo 2 a ênfase estará no conceito de performance encontrado na obra de Paul ZUMTHOR (1997, 2005, 2007).

Outra diferença entre os dois primeiros capítulos é que no Capítulo 1 a palavra “emissão” será utilizada no sentido que costuma ter em livros sobre o canto, ou seja, como um sinônimo de impostação, vocalização (BAË e MARSOLA, 2000), produção vocal e fonação (BEHLAU e PONTES, 2009). No Capítulo 2, a mesma palavra será aplicada conforme seu uso na conceituação de ZUMTHOR, na qual emissão aparece junto com recepção, canal e condições de recepção para formar aquilo que ele denomina performance (1997, p. 157). Durante o trabalho, sempre que possível, o primeiro significado será reforçado com o uso da palavra “vocal” (emissão vocal).

O terceiro capítulo traz o relato de um projeto de preparação vocal com um grupo vocal. A ideia de relatar esse trabalho e seus resultados surgiu logo no início do mestrado. Àquela altura, eu achava que a parte sonora do meu canto estava bem resolvida, enquanto a manifestação corpórea do mesmo, não. Minha visão quanto aos cantores do grupo também era essa, e creio que a maioria dos cantores do grupo pensavam de forma semelhante. O capítulo narra o processo e pondera quanto às mudanças na minha forma de pensar e entender o canto e a pedagogia da voz.

A dissertação termina com minhas considerações finais que, mesmo sendo resultado do período específico em que se deu a pesquisa, não deixam também de ser resultado de anos de experimentações como cantora e professora de voz cantada.

Capítulo 1

Voz em formação: narrativa de uma trajetória particular

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro... (LARROSA, 2010, p. 53.)

O presente capítulo pretende contar uma história particular sobre um pano de fundo histórico. A narrativa partirá dos estudos da técnica vocal, desejo inicial de tantos cantores aprendizes e ponto de partida, também, para cantores que tornam-se professores. Em foco, as experiências, conhecimentos e leituras que fizeram parte da minha trajetória, primeiramente como aprendiz de música, depois como cantora – com as constantes evoluções que essa arte demanda – e, finalmente, como professora.

Os autores mencionados na primeira parte do capítulo fazem parte de um grupo interdisciplinar que tem gerado bibliografia de apoio ao aprendizado e ensino do canto no Brasil das últimas décadas. As publicações mencionadas estão longe de esgotar tudo que tem sido publicado no país. A intenção é meramente relatar a literatura que estava ao meu alcance e afetou minha prática vocal e pedagógica naquele momento.

Segue-se um resumo das referências históricas que fizeram parte da educação musical da cantora. Houve um encanto adicional nessa volta às origens da música ocidental, já que a música litúrgica cristã, tão presente nas origens históricas, está definitivamente ligada à jornada da cantora desde seus primeiros dias de vida, marcando intensamente sua educação musical. Essa forte ligação com a música religiosa, que num primeiro momento pareceu-me tão particular, não comprovou-se como tal, emergindo como fato cultural corriqueiro e comum a outras artes, que também mantiveram, desde suas origens, “evidente ligação com os sistemas de representação do sagrado. A pintura, a escultura, a música, a dança, o teatro serviram, antes de tudo, como elementos integrantes de claras funções em ritos cerimoniais” (LOPES, 2001, p. 6).

Os compêndios sobre a História da música ocidental (GROUT, 1988; LANG, 1969; CARPEAUX, 1999) apresentam farto material sobre música religiosa – tendo partido da música europeia, abarcam o papel preponderante da Igreja cristã oficial como centro de produção musical. Temas como a adequação do canto aos cultos, adaptações de estilos musicais ao contexto litúrgico, expansão da música de igreja para fora dos limites da mesma, influência da música profana na música religiosa, momentos de maior ou menor prestígio do canto, são alguns dentre os muitos tópicos que, tendo sido debatidos em diferentes momentos da História, ainda continuam presentes no cenário da música religiosa em que se insere essa dissertação. Entretanto, no que refere-se especificamente à prática vocal da cantora, havia pouca ressonância nestes relatos históricos; a voz estava demasiadamente afastada do canto narrado pelos historiadores. Seria necessário, então, buscar na história da música popular brasileira uma elucidação para a trajetória desse canto que, tendo iniciado sob os auspícios do canto lírico, afastou-se dele.

Os autores encontrados na terceira parte do capítulo descrevem um panorama social e musical da música cantada a partir da definição de TATIT, ou seja, que a “canção brasileira, na forma que a conhecemos hoje, surgiu com o século XX” (2004, p. 70). Do material publicado, há poucos trabalhos especificamente sobre o canto; sua menção geralmente ocorre em comentários pontuais, de forma a complementar relatos a respeito de movimentos artísticos e estilísticos, tendências composicionais, ou eventos históricos. Porém, mesmo nessa leitura em que o canto ficou como coadjuvante foi possível encontrar na trajetória da música popular brasileira informações essenciais para a contextualização da minha prática vocal: a voz sem projeção que utiliza-se das técnicas de microfonação, o distanciamento dos vibratos do canto lírico, a dicção perto da voz falada e a articulação que convoca a compreensão do texto da canção.

Tendo obtido uma visão dos meandros históricos que constituíram minha emissão vocal, ainda era preciso entender duas influências importantes da minha formação: a educação musical e a vivência dentro da música religiosa. Na quarta parte do capítulo, vou concentrar-me na educação musical recebida na escola, nas aulas particulares de instrumento (e canto) e nos corais nos quais cantei. Não será possível

evitar uma intersecção com a quinta parte do capítulo, que dará conta das vivências na música religiosa, já que todos os corais nos quais cantei nos primeiros 30 anos de vida cantavam música religiosa. Uma diferença básica entre esses dois temas é aquilo que chamarei de informalidade das influências encontradas no ambiente religioso, pois advém de procedimentos que raras vezes tinham o objetivo expresso de ensinar música, embora tenham resultado em aprendizados.

A trajetória é muito particular e não tem a ambição de constituir-se relato histórico do canto ou da pedagogia vocal, estando a musicologia fora do meu domínio cognitivo. Deve ser entendida, portanto, como viagem de entendimento e esclarecimento das influências e referências que moldaram minha prática vocal, influenciando a pesquisa ora relatada. Uma “viagem de formação e metamorfose [que] se faz sempre acompanhada por livros que ajudam a romper os sistemas habituais de percepção”¹

Para delimitar a amplitude cronológica da pesquisa, a mesma ficará restrita ao que chamarei de minha “linha do tempo,” termo emprestado das redes sociais e utilizado para demarcar o período enfocado pela pesquisa: de 1963 (ano do meu nascimento) ao momento atual. As incursões a um passado mais distante estarão restritas a fatos históricos pertinentes à narrativa. De igual modo, o texto fará incursões pela sociologia, psicologia, fonoaudiologia e engenharia de som, atendendo a determinações da contextualização proposta. Mas, o objeto de pesquisa é uma voz em busca de possibilidades expressivas dentro de seu grupo social.

Uma forte influência para a construção do capítulo foi o trabalho da pesquisadora australiana Jean CALLAGHAM, que no livro *Singing and Voice Science* (2000), apresenta extensa pesquisa do material publicado sobre voz, em língua inglesa, nas três últimas décadas do século XX, tanto na área médica como na área musical. De acordo com a autora, havia muito material impresso sobre a voz cantada, porém sua distribuição entre trabalhos científicos ou artístico-musicais – áreas que tradicionalmente haviam permanecido distantes – tornava a busca por material sobre a voz cantada difusa e fragmentada (CALLAGHAM, 2000, p. 9). Uma inclinação à interdisciplinaridade, tendência observada na educação a partir do final do século

¹ LARROSA, explorando a obra do austríaco Peter Handke, declara que a formação nos textos daquele escritor aparece “como um trajeto não normatizado no qual se aprende a ler (e a percorrer) o mundo” propondo uma “viagem de desaprendizagem” como forma de encontrar um mundo aberto a outras leituras (1998, p. 10). Porém o autor ressalta que essa viagem deve ser sempre acompanhada de livros (*Idem*).

passado, aproximou os campos de estudo ligados à voz cantada, diminuindo a fragmentação anteriormente observada, na qual “a ciência pouco sabe da arte de cantar, e os cantores pouco entendem de ciência” (LEHMANN, 1984, p. 7). A pesquisa de CALLAGHAM, por abranger um período coincidente com a minha trajetória e pelo teor diversificado das leituras relatadas, serviu como uma espécie de cartilha para esse capítulo que esclarece a formação de uma voz em seus estágios como aluna, cantora e professora.

1.1 Canto impresso: publicações sobre a técnica vocal

No ano de 2003, quando comecei a lecionar canto, encontrei na leitura uma importante fonte de aprendizados. Até então tinha buscado nas experiências orientadas por professoras e fonoaudiólogas, maior conhecimento do meu próprio canto. Porém foram as ideias encontradas nos livros que responderam muitas das indagações que surgiram quando entrei em contato com os alunos. A literatura referida foi pesquisada nas bibliotecas do Instituto de Artes da UNICAMP e Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (doravante denominado UNASP-EC²),

Com o título *Voz Cantada*, o livro escrito por COSTA e ANDRADA E SILVA (1998) trata desde questões técnicas como a “Anatomofisiologia da Voz” (capítulo 5) e “Noções Básicas de Acústica” (capítulo 4); até a evolução histórica das línguas e a “História do Canto Através dos Tempos” (capítulo 2). Por abranger tantos e distintos conhecimentos, algumas partes do texto me pareceram confusas. Entretanto, os capítulos sobre “Saúde Vocal” e “O Trabalho Fonoaudiológico Com a Voz Cantada”, me ajudaram no início de uma coleta de informações específicas sobre saúde vocal.

Nesse aspecto, foi mais proveitosa a leitura do livro de BEHLAU e PONTES (2009), fonoaudióloga e médico otorrinolaringologista, respectivamente. Mais conciso que o anterior, mantém o foco nos aspectos fisiológicos da voz. Com informações claras quanto à higiene e saúde vocal, o livro apresenta ainda quatro apêndices com testes destinados a ajudar o leitor a avaliar a prática vocal e detectar problemas. Isso me interessava no início de minha prática pedagógica, pois as perguntas contidas nos

² UNASP-EC é a sigla para um dos campi da instituição tri-campi Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Centro de educação confessional localizado no estado de São Paulo e pertencente à Igreja Adventista do Sétimo Dia, é composto pelo Campus São Paulo (situado na capital), Campus Hortolândia e Campus Engenheiro Coelho (municípios da Grande Campinas). Neste último realizou-se a pesquisa relatada nesta dissertação.

testes me apontavam possíveis problemas na saúde vocal dos alunos, alguns dos quais não havia experimentado como cantora. Há no livro, ainda, um último apêndice que traz dicas para uma boa emissão vocal.

Os autores partem de informações médicas básicas – os efeitos prejudiciais de fumo e bebidas alcoólicas, os esportes que favorecem a produção vocal, importância da hidratação, e outros – encontrados também em outros livros sobre o canto, como o de MARSOLA e MARSOLA (2000) e PÉREZ-GONZALES (1998). Porém, comparando-se os livros escritos por músicos/cantores e o texto de BEHLAU e PONTES (2009), por ser escrito por profissionais da área de saúde, detalha mais a fisiologia e aprofunda-se em questões como alergias, alterações hormonais e uso de medicamentos, entre outros, além dos apêndices já mencionados.

Outra obra que vem da fonoaudiologia e apresenta interessantes textos sobre a relação desses profissionais com práticas artísticas é o livro *Expressividade – da teoria à prática* (KYRILLOS, 2005). O livro não trata especificamente da voz cantada, mas a partir do título, pode-se inferir uma busca dos autores pela convergência entre as abordagens científica e artística do estudo da voz humana, embora reconhecendo que a “expressividade como foco principal [seja] uma tema relativamente recente na fonoaudiologia” (KYRILLOS, 2005, p. 1). São muitos colaboradores, em sua maioria, da área da saúde. Porém um capítulo dirige-se aos cantores e trata de um tópico que desde o início desta pesquisa estava entre meus principais interesses: “Expressividade no Canto” (ANDRADA E SILVA (2005, pp. 93-104). Foi o texto mais abrangente que encontrei tratando especificamente da expressividade no cantor.

Mesmo tendo dado preferência aos livros escritos por músicos e cantores, livros que falassem do canto como arte (e não como uma produção fisiológica), a questão da expressividade nesta literatura, quando presente, resumia-se a poucos comentários geralmente ligados à palavra interpretação. ZUMTHOR dizia que “nosso mundo de hiperescolaridade não possui, além de suas escolas de música e de dança, ou seus cursos de declamação, qualquer ensinamento organizado de arte poética oral” (1997, p. 229). O fato é que foi num livro escrito por fonoaudiólogos que encontrei um breve estudo quanto à arte poética cantada.

A autora do capítulo em questão desenvolve dez características de um canto expressivo, que, reagruei, em cinco: 1) o corpo na atividade vocal (domínio, conhecimento, cuidados, saúde); 2) repertório (adequação e desejo pelo que se canta); 3) conhecimento da canção (letra, tom, melodia e harmonia); 4) sentir-se bem no espaço (adequação acústica; qualidade do equipamento de amplificação); e 5) entrosamento com músicos (instrumentistas que acompanham, vocalistas que cantam junto) (ANDRADA E SILVA, 2005, pp. 92-104). No texto original, os dez temas foram detalhados pormenorizadamente, mas por questão de síntese apresento-os resumidamente, pois voltarei à questão da expressividade no Capítulo 2. Meu critério foi reunir no meu primeiro item cinco condições que a autora elenca para um resultado expressivo – os cinco falavam do corpo, seja pela via de gostar da voz/corpo, ou pela saúde vocal, domínio da respiração, postura/gesto corporal e cantar com a alma/corpo. Também fundi os dois tópicos em que ela explora o entrosamento de cantor com outros cantores e com músicos instrumentistas, num único (numero 5).

MARSOLA e MARSOLA (2000, p. 59) mencionam expressividade num capítulo denominado “Corpo, voz e interpretação,” no qual aludem ao controle da voz para “utilizá-la de forma expressiva” embora não fique claro exatamente o que seja esse “controle” ou como deva ser exercido. As autoras partem do pressuposto de que “a emoção, quando é verdadeira, faz com que o corpo reaja através de gestos, expressões faciais e corporais, sem que antes você tenha ensaiado para isso” (*Idem*). Porém, minha prática tem demonstrado que essa relação entre ter a “emoção verdadeira” e ser capaz de interpretá-la de forma a provocar afetação na recepção, nem sempre é tão espontânea quanto o texto dá a entender. SANDRONI (1998), como a maioria dos livros que eu li, não apresenta um capítulo especificamente a esse respeito, porém há dicas que tratam do assunto no capítulo “Dicas para ensaios”, em que propõe: “não cante com a mesma intenção do começo ao fim (a não ser que essa seja a intenção!); dê um colorido a sua interpretação. INTERPRETE!” (SANDRONI, 1998, p. 43, ênfase do original). E também no capítulo “Dicas para shows”: “O público acompanha o seu olhar. Mantenha sua atenção no público, olhe para ele, cante para ele... não abandone sua intenção artística” (*Idem*, p. 48).

Ainda no livro organizado por Kyrillos (2005), apesar de não tratarem do canto, outros capítulos do livro também contribuíram com meu trabalho. Para a compreensão de aspectos históricos do trabalho com voz no Brasil, foi importante “Expressividade – A Trajetória da Fonoaudiologia Brasileira,” (FERREIRA, In: KYRILLOS, 2005, pp. 2-14) que esclarece como esta arte-ciência tem se desenvolvido no país. E o capítulo “Expressão no Teatro” (SOUZA e GAYOTTO, In: KYRILLOS, 2005, pp. 106-149) que traz extensas sugestões de exercícios que, embora dirijam-se ao trabalho com atores, podem ser feitos com cantores também, com explicações bem articuladas, fotos e dicas. O texto tem sido fonte de apoio e subsídios na elaboração das práticas vocais que realizo com corais.

MARSOLA e MARSOLA (2000) publicaram um livro conciso, mas com a aparente intenção de abranger todos os aspectos do canto, desde sua relação com a música, passando pela saúde, higiene vocal e fisiologia da voz. A abordagem sucinta dos aspectos básicos do canto pode ser compreendida mesmo por um principiante no assunto, um mérito do livro, em minha opinião. Porém essa abrangência – como no livro de COSTA e ANDRADA E SILVA (1998) – tem seu lado negativo. Há capítulos que reúnem temas que me parecem distantes entre si, como o “Capítulo V: Timbre, intensidade, duração e andamento” (MARSOLA e BAÊ, 2000, pp. 41-43), enquanto em outros o título não é condizente com o conteúdo, como o “Capítulo VI: Ouvir, emitir e afinar”, que na verdade é um capítulo sobre afinação (*Idem*, pp. 47-49), com referências apenas pontuais quanto à audição e emissão.

O livro termina com uma seleção de vocalizes – arpejos, escalas e pequenas melodias escritas em tonalidades fáceis. Anexo ao livro, um CD traz a versão em áudio dos exercícios; uma ferramenta para aqueles que tem dificuldade com a leitura de partituras ou não dispõem de um instrumento. A iniciativa também é encontrada em outra publicação da mesma editora em que BAÊ (2003) explora o treinamento de intervalos melódicos através de vocalizes numa série de exercícios que poderia ser utilizada como continuação do primeiro livro. Os vocalizes propostos por MARSOLA e MARSOLA (2000) são básicos: começam por arpejos e pequenas escalas em tons maiores e apresentam uma leve progressão de dificuldade nas linhas melódicas e na introdução de tons menores. O livro de BAÊ (2003) poderia ser uma continuação, por

trabalhar com intervalos simples e compostos utilizando-se de trechos de canções da música popular brasileira, com exceção de “Maria”, de Bernstein e Sondheim (BAÊ, 2003, p. 67) e “I Love You” de Cole Porter (*Idem*, p. 97). Um terceiro livro que apresenta partituras e CD com áudios, entre os utilizados em minha pesquisa, é o *Método de Canto Popular Brasileiro – para vozes médio-graves* (LEITE, 2001), trabalho que será analisado mais adiante.

Dois dos livros que me chegaram às mãos apresentam suas ideias quanto ao canto em forma de diálogo: o livro de PÉREZ-GONZALES (2000) tem um texto calcado nos diálogos do cantor e professor de canto, com um grupo de alunos. Outro livro que lembra a informalidade de um diálogo é o *260 Dicas para o Cantor Popular*, de PÉREZ-GONZALES (1998). Partindo da ideia de uma lista de dicas, o livro trabalha os mesmos conceitos encontrados em MARSOLA e MARSOLA (2000) e em outros livros sobre o canto. Algumas dicas tem a concisão de um verbete, como a dica número 10, por exemplo: “O corpo (a voz, as mãos e os pés) é o primeiro instrumento” (1998, p. 19). Outras são mais longas, com mais de uma página de extensão. Sua definição do cantor popular como um autodidata (SANDRONI, 1998, p. 17) não me parece mais pertinente no século XXI. Concordo que esse perfil ainda exista no Brasil, mas não se pode generalizar quando há tantos músicos que tocam e cantam música popular graduando-se em faculdades pelo país afora. MARSOLA e MARSOLA definem a música popular como mais flexível (2000, p. 35) na comparação com a música erudita, que elas definem como “partiturada, portanto mais rígida na tonalidade, andamento e interpretação” (2000, p. 34). Mais uma vez, pode não ser toda a verdade, mas reflete parte dela no contexto em que estou inserida.

Já a obra de PÉREZ-GONZALES (2000) assemelha-se a uma aula, com um relato de diálogos entre professor e alunos. Os exercícios feitos durante as aulas são relatados, mas nem sempre fica claro como devem ser executados. Acho pertinente a colocação que o autor faz, na introdução, na qual cita os países onde estudou música e canto, porém afirmando que isso não lhe garante a “competência e o direito” de escrever o livro. Entretanto, prossegue ele, “tenho a pretensão de ter cometido todos os erros possíveis e imagináveis para adquirir a minha técnica, e talvez uma análise desses erros, tão objetiva quanto me seja possível, possa ter alguma utilidade prática”

(2000, p. ix). Identifiquei-me com esse posicionamento, porém acabei utilizando pouco esse livro pois o formato do dialogo transcrito não ajuda na hora de visualizar temas e organizar os conteúdos trabalhados. Além disso, seus capítulos não tem títulos, o que dificulta a procura de um tema na hora de preparar aulas.

O trabalho de Chan e Cruz (2003), dedicado às crianças, contém muitas sugestões de exercícios que podem, também, ser usados em aulas com adultos. O livro *Divertimentos de Corpo e Voz* apresenta canções originais que, aliadas a exercícios e escalas propostos em conjunto com movimentos, engajam o corpo de forma natural e divertida. Isso foi imprescindível para minha pesquisa num momento em que ainda não havia incorporado a ideia do canto em movimento. Entretanto, mesmo agora suas ideias ainda são fonte de pesquisa. A partir de suas sugestões, passei a criar diversificações de seus exercícios, utilizando trechos de canções do repertório do cantor, ou coral, com o qual trabalhava, propondo movimentos e repetições que enfocassem suas dificuldades particulares.

Outra publicação que alia aspectos musicais e cênicos, com procedimentos que engajam o corpo no canto, é o livro *Arte e Inclusão Educacional* (ARTEN, ZANCK e LOURO, 2007). Apesar de ser direcionado à musicalização de pessoas com deficiências, ou necessidades especiais, tem sido útil por sua organização das atividades propostas, cada uma delas separadas com o tipo de música a ser usado, aspectos do desenvolvimento global trabalhado, elementos cênicos, material necessário e uma detalhada descrição de cada atividade. Além da organização na disposição das atividades propostas, a leitura do livro aguça a percepção de que todo ser humano pode ter diferentes deficiências, embora nem sempre as mesmas sejam socialmente percebidas como tais. Enfim, os autores escreveram um texto que me pareceu pertinente no trabalho com indivíduos que não apresentam as limitações que normalmente denominamos como deficiência, e tenho utilizado várias de suas propostas em meu trabalho de preparação vocal.

Livros como os de ARTEN, ZANCK E LOURO (2007) e CHAN e CRUZ (2003) foram muito importantes para o início de minha compreensão de engajamento do corpo na arte vocal. Até então, nos livros que me tinham vindo às mãos, havia encontrado poucas referencias ao corpo como parte do canto. Mesmo em obras que trazem

capítulos específicos sobre fisiologia da voz (COSTA e ANDRADA E SILVA, 1998; SANDRONI, 1998; MARSOLA e BAÊ, 2000; BEHLAU e PONTES, 2009; VAZ, 2009) ao apresentarem ilustrações do corpo o fazem na forma de recortes da anatomia humana em que aparece apenas aquilo que denominam aparelho fonador. É verdade que MARSOLA e MARSOLA (2000), além de declararem que “toda a voz habita um corpo e quando ela soa todo este corpo vibra, movimenta-se sentindo as sensações desta vibração” (p. 59), apresentam interessantes exercícios de aquecimento envolvendo movimento e som. Mas o fato é que o subtítulo para esses exercícios é “Aquecimento Corporal” (Idem, p. 75). Entendo que esse tenha sido o objetivo das autoras: um aquecimento apenas do corpo. Porém, com o perdão da intransigência, me parece que para mudar a concepção de pelo menos parte dos cantores quanto a uma prática vocal entendida como “algo emanado do homem inteiro e não produzido por órgãos físicos isolados” (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p. 174), seria preciso diminuir ou eliminar as práticas fragmentadas.

Durante meus primeiros anos como professora de Técnica Vocal no Curso de Educação Artística com Habilitação em Música (UNASP-EC), apresentava aos alunos o “aquecimento corporal” de MARSOLA e MARSOLA (2000) como sendo um “pré-aquecimento” – expressão que eu não só usava em sala de aula, mas exigia que os alunos usassem em seus relatórios de prática vocal. Com o passar dos anos, a experiência demonstrou que o quanto mais cedo eu juntasse os procedimentos, que eu aquecesse o corpo para cantar sem chamar aquilo de “aquecimento corporal”, nem o que era cantado de “aquecimento vocal”, melhor comunicaria aos alunos a ideia de corpo engajado no canto. Por conta disso, aboli das minhas aulas, alguns anos depois, as expressões “pré-aquecimento” e “aquecimento corporal”.

Vaz (2009) também separa “aquecimento corporal” de “aquecimento vocal”. Sua bem acabada apostila, frequente fonte de subsídios para minhas aulas de Técnica Vocal, é dividida em lições que apresentam conceitos básicos – respiração, afinação, postura e outros – seguidos de exercícios vocais que trabalham especificamente esses conceitos. A partir da Lição V o aluno encontra em cada lição uma canção popular que ajudará na fixação dos elementos melódicos e rítmicos trabalhados nos exercícios. A proposta da autora é apresentar um estudo da técnica vocal dividido em cinco partes:

“1. Relaxamento e aquecimento corporal; 2. Respiração; 3. Ressonância; 4. Articulação; e 5. Interpretação” (VAZ, 2009, p. 4).

A palavra “método,” comumente associada ao canto lírico, é utilizada pelo músico, maestro, compositor e arranjador Marcos Leite para dar título ao seu *Método de Canto Popular Brasileiro – para vozes médio-graves* (2001).³ Partindo do pressuposto de que “o processo fisiológico do canto é exatamente o mesmo, tanto para um Pavarotti quanto para uma Elis Regina” o autor observa que no momento do canto, em si, cada um desses cantores “opta por um caminho estético, em função da música que pretende realizar” (*Idem*, p. 4). Continuando sua comparação entre esses dois cantores de estilos tão diversos, ele declara que

os dois tem um diafragma, que apoia uma coluna de ar, que pressiona as pregas vocais, produzindo som; a partir daí, na hora de se trabalhar o volume e as ressonâncias, cada um opta por um caminho estético, em função da música que pretende realizar; é nesse momento que observamos um equívoco por parte de cantores que, não tendo consciência dessas diferenças, cantam a música brasileira com a sonoridade do *bel canto* (*Ibidem*).

Num trabalho primoroso que também parte do estudo de intervalos numa progressão das segundas às oitavas Leite (2001) propõe, para cada intervalo apresentado, vocalizes específicos, alguns em ritmo de samba e outras formas incomuns a esse tipo de exercício. Cada intervalo também recebe canções inéditas para que o cantor possa praticar os aprendizados dos exercícios, agregando a eles aspectos interpretativos do canto. As canções, compostas por Marcos Leite em parceria com Celso Branco, recebem partituras contendo a linha melódica, acompanhamento para piano, cifras e a informação quanto à extensão da mesma. Os exercícios vocais propostos “procuram os procedimentos comuns de construção melódica de nossa música, com sua ginga, seu sotaque” (*Idem*), trabalhando, de forma pontual, aspectos rítmicos e melódicos das canções daquele capítulo. O trabalho é um primeiro passo naquilo que o autor denominou um espaço a ser preenchido dentro de outro maior, ou seja, “a metodização da música brasileira” (*Ibidem*). Entretanto, tendo falecido no ano seguinte à publicação de seu método, Leite infelizmente não pôde dar continuidade a esse projeto. A seguir, faço uma breve descrição de um dos capítulos, para melhor

³ Há também um volume dirigido às vozes agudas.

entendimento da estrutura do trabalho. A estrutura dos capítulos se repete a cada intervalo proposto.

No Capítulo 3, que trata das quartas, há oito exercícios propostos e denominados como Frevo, Lento, Samba, Bossa Nova (alguns ritmos se repetem, portanto, há dois frevos, dois sambas e três lentos. A seguir, três canções trabalham o intervalo de quarta. A primeira, “O Rio nasceu pra mim,” denominada bossa nova das quartas, tem extensão de lá 2 a ré 4. O “Show Eleitoral”, frevo das quartas, foi escrito para a mesma extensão, enquanto que “Recordar”, choro-canção das quartas, tem extensão de sol suspenso 2 a dó suspenso 4.

A proposta vocal do método acabou respondendo uma indagação antiga que eu tinha quanto à tessitura das canções brasileiras. Me pareciam tão mais graves que os hinos da minha infância, ou mesmo que a música pop norte-americana que eu conheci na adolescência. Leite, confirma essa tendência, declarando que na música brasileira, as “vozes femininas não costumam trabalhar num registro tradicional de soprano, como também as vozes masculinas, com uma certa exceção para a região sul do país, não são muito graves” (LEITE, 2001, Introdução, sem página). O autor explica que para uma compreensão plena do “texto de uma canção, é perigoso ultrapassar o dó4,” sendo mais coerente classificar as vozes brasileiras com apenas duas divisões: “voz média aguda (mais aplicável às vozes masculinas) e voz média grave” (*Idem*). Percebe-se aqui a preocupação que a canção popular brasileira tem com sua poesia, com a consequente busca por um estilo vocal que fuja dos extremos (graves e/ou agudos). Isso mesmo que a busca seja intuitiva, como afirma TATIT, que a declara como a maior conquista dos sambistas: “maior do que a estabilização da sonoridade, foi o encontro de um lugar ideal para manobrar o canto na tangente da fala” (2004, p. 42).

A bibliografia acima serviu de embasamento para meu conhecimento dos aspectos técnicos do canto, além de ser informativa em relação à metodologias utilizadas em pedagogia vocal direcionada ao canto. Ao começar minhas leituras, não estava em busca de um tipo específico de emissão vocal, um determinado estilo musical, nem ao menos pensava em comparar diferentes escolas de canto. Buscava informações técnicas que permitissem liberdade quanto ao estilo de repertório a ser

trabalhado. As obras encaixavam-se em minha compreensão fragmentada quanto à expressão vocal e corporal.

Foi antes, porém, de perceber plenamente minha compreensão dicotômica do canto, que tive a intuição de que para entendê-lo seria importante colocá-lo em contexto. A história da música que chegou a mim desde meus primeiros estudos musicais, na infância, apesar de apresentar-se como universal, na verdade era uma versão parcial, de fonte eminentemente europeia. Entender essa origem e seu alcance na cultura brasileira, e, mais especificamente, no meu entorno, foi uma caminhada de autoconhecimento.

1.2 O canto nas referências históricas, aprendizados e memória auditiva da infância e adolescência

O canto está presente na história humana desde seus primórdios, como atestam os mais antigos fragmentos históricos que chegaram aos dias de hoje. O registro bíblico, por exemplo, se não traz partituras da música de sua época, mantém a poesia dos salmos cantados na liturgia do povo de Israel. O Antigo Testamento relata festividades religiosas e atos litúrgicos que eram acompanhados de música. GROUT e PALISCA, em sua História da Música Ocidental, afirmam que em

festivais importantes, como a véspera da Páscoa, os Salmos 113 e 118, com seus refrões de Aleluia, eram cantados enquanto o povo praticava os sacrifícios pessoais, e um instrumento de sopro semelhante a um aulos unia-se ao acompanhamento de cordas (1988, p. 25).

Séculos mais tarde, os relatos do Novo Testamento descrevem cultos do cristianismo primitivo nos quais eram cantados hinos, salmos e cantos (cânticos) espirituais.⁴ A mais antiga manifestação da música cristã é a salmodia, legada aos cristãos pelo “mundo hebreu, após o colapso de seu poder político e religioso. O canto dos salmos era praticado por todos os estratos da sociedade, clero, povo e crianças” (LANG, 1969, p. 42). Mas apesar de centrar-se nos salmos, o culto cristão primitivo também tinha outras variedades de cantos, nos quais as referências musicais eram outras. Surgido num período de forte influência helenista, o cristianismo não ficou imune

⁴ A referência ao uso da música vocal encontra-se nas epístolas do apóstolo Paulo aos cristãos das cidades de Colossos e Éfeso – posteriormente transformadas em livros do Novo Testamento – conforme capítulos e versículos a seguir: Colossenses 3:16 e Efésios 5:19, 20.

à cultura da Grécia antiga, apontada pelos historiadores como aquela que deu início ao que hoje conhecemos como música ocidental (GROUT e PALISCA, 1988, p. 2; LANG, 1969, p. 1). Não que seja possível determinar que a música da igreja cristã primitiva se assemelhasse “à música grega por ser monofônica, improvisada e inseparável do texto.... Foi a teoria, mais que a prática dos gregos, que afetou a música da Europa ocidental...” (GROUT e PALISCA, 1988, p. 6).

A filosofia grega exerceu forte influência no pensamento e até mesmo no corpo de doutrinas da igreja cristã. Em muitas instâncias, imiscuindo-se nas práticas religiosas cristãs, em outras, provocando debate de ideias entre aqueles que eram mais ou menos influenciados pelo pensamento grego. Tomando apenas o aspecto musical da liturgia, uma discussão que pode ser citada é a questão entre a música sacra e a profana, ou secular. A igreja cristã não via com bons olhos as artes, pois nelas enxergava “a continuação da civilização pagã” (LANG, 1969, p. 39). Os filósofos gregos “professavam grande admiração pela música, não por ela mesma, em si, ou por sua beleza, mas por seu valor ético e pedagógico” (*Idem*). Os cristãos, por sua vez, consideravam que a música não deveria ter valor puramente artístico.

“Se a clássica filosofia de vida da antiguidade, com seus objetivos puramente terrenos, reconhecia o poder sensual da música e tentava justifica-lo por suas propriedades éticas, o que poderíamos esperar do cristianismo, que considera a vida meramente um estágio preliminar para uma morada celestial? O mesmo só poderia aceitar e admitir a arte na medida em que essa ajudasse o homem em direção a seu destino final” (LANG, 1969, pp. 39, 40.)

Poderia-se indagar por que – se a “música ocidental começa com a música da igreja cristã” (GROUT e PALISCA, 1988, p. 2), em pleno império Romano – a influência grega é tão presente, e a romana praticamente inexistente. Achados arqueológicos comprovam que a “música ocupava um importante lugar na vida militar, no teatro, na religião e rituais romanos,” entretanto, até a Idade Média, as tradições musicais romanas haviam desaparecido (*Idem*). Uma razão que explica esse fenômeno é, justamente, a busca pela eliminação de tudo que é pagão, profano, secular, visto que a maior parte da música romana “estava ligada a ocasiões sociais às quais a Igreja primitiva olhava com horror, ou com atividades religiosas pagãs que a Igreja acreditava terem sido eliminadas” (*Idem*).

É nesse contexto, da prática religiosa europeia, que surge a música do ocidente relatada nos grandes compêndios de História. A mesma traz referências de um passado, que, tanto na herança das tradições judaico-israelitas, quanto na mitologia grega, atribui à música um poder divino (GROUT e PALISCA, 1988, p. 3). Emerge como uma manifestação fundamentalmente vocal, subsistindo com base na poesia; “não [pode] ser separada da prosódia das palavras” (LANG, 1969, p. 3). Desde a Grécia antiga, literatura e música coexistiram de forma muito próxima, entretanto, isto não significa que fosse uma arte puramente vocal. Mesmo durante a Idade Média e Renascença, a respeito das quais, até recentemente, “muitos manuais de história da música ainda [discorriam sobre] o ‘período *a capella*’ referindo-se aos séculos XIV, XV e XVI,” a musicologia moderna descobriu a natureza instrumental de manifestações musicais durante esses períodos (LANG, 1969, p. 196).

A performance vocal, fortalecida com instrumentos, que floresceu durante o período gótico e a *ars nova*, continuou na França, Borgonha e Holanda tanto nas catedrais quanto nas côrtes e principados. Que a arte dessa era tenha sido considerada puramente vocal, deve-se ao fato de ter-se originado na Igreja e ter sido influenciada pelo canto gregoriano (*Idem*).

O canto gregoriano está tão presente em todas as referências às origens da música ocidental, que Otto Maria CARPEAUX, citando Wagner e Schmit,⁵ chega a descartar as influências da antiguidade, apesar de reconhecer que “escondem-se nas melodias do cantochão fragmentos dos hinos cantados nos templos gregos e dos salmos que acompanhavam o culto no Templo de Jerusalém” (1999, p. 16). Para o autor, entretanto, é impossível avaliar a “proporção em que esses elementos entraram no cantochão,” afirmando que “a única música litúrgica católica que conta para o Ocidente é o coral gregoriano, a liturgia à qual Gregório I, o Grande (590-604), concedeu espécie de monopólio à Igreja romana” (*Idem*).

Surgida no contexto da igreja, a música vocal do ocidente expandiu-se – nos séculos seguintes – para outras áreas da vida humana, gerando novas e diferentes formas de expressão que acompanhassem a conjuntura artística e social de diferentes povos e períodos históricos. A importância dessa expressão musical explica-se porque

⁵ O autor corrobora sua argumentação com os seguintes créditos: P. Wagner, *Einfuehruing die Gregorianischen Melodien*, 3 vols, Freiburg, 1911-1921. J. P. Schmit, *Geschichte des Gregorianischen Choralgesanges*, Trier, 1952.

a voz foi, durante séculos, “um instrumento vital” (SCHAFER, 1986, p. 207). Na Idade Média, bem como em outras épocas, a leitura de textos era feita em voz alta e a poesia subsistia mais na declamação poética que em sua forma escrita. No canto, a influência religiosa continuou durante muito tempo, mesmo nas manifestações não litúrgicas, como pode-se notar no caso dos trovadores da era feudal, cuja arte “descendeu do canto litúrgico, preservando escalas tradicionais da igreja e até mesmo motivos de origem litúrgica” (LANG, 1969, p. 99).

Historiadores demonstram que o canto teve momentos de grande prestígio, como na época do ideal *a capella* da Renascença (LANG, 1969, p. 1008), a era dos *castrati* e o auge dos *virtuosi* da ópera, que no século dezoito recebiam altíssimos salários em vários países da Europa (GROUT e PALISCA, 1988, p. 481). Porém, mesmo em épocas em que não estava em posição de destaque, o canto estava sempre presente. Houve até momentos em que diferentes grupos debatiam uma suposta prioridade da música vocal sobre a música instrumental, ou vice-versa, alterações que não deixam de ser comuns quando tratam-se questões de preferência estética. Na Inglaterra do século dezoito, “como regra geral a música sacra era superior à secular, e a instrumental superior à vocal, exceção feita ao arranjo coral polifônico, canto solo do tipo declamatório e, claro, o *Lieder* alemão” (LANG, 1969, p. 695).

Diferentes épocas e momentos sócio-políticos legaram à História um lastro de criações vocais que chegaram aos dias de hoje através de uma forte tradição oral, auxiliada por documentação impressa: métodos e exercícios publicados, relatos biográficos e jornalísticos, documentos particulares, como cartas, e muitas partituras. Não seria justo comparar esse legado com a música do século XX, para grande parte da qual temos registros sonoros. Porém, é interessante fazer uma contextualização desse momento de mudança – antes e depois do registro sonoro – para compreender algumas influências importantes. Para avaliar, o padrão vocal que entra no século XX, é preciso voltar um pouco e entender a voz cantada do século anterior.

A voz cantada do século XIX exigia muita força física e vocal, já que àquela altura as apresentações públicas davam-se em espaços cada vez mais amplos, com orquestras maiores e peças musicais que exigiam cada vez mais dos cantores. A ópera deste período oferece um exemplo claro dessas mudanças, bastando, para isso, uma

observação de seus arranjos orquestrais. As árias dos solistas, antes escritas de forma que grande parte dos instrumentos silenciassem durante as mesmas, foram modificados por compositores como Wagner, cuja escrita exigia que cantores competissem com grandes grupos instrumentais de maneira a intensificar a dramaticidade da peça (CALLAGHAM, 2000, p. 6). Compositores nascidos depois dele, como Puccini, Mahler e Strauss, também criaram peças longas, com grupos instrumentais cada vez maiores, instituindo a necessidade de cantores com um vigor físico e resistência vocal até então inimagináveis (CALLAGHAM, 2000, p. 6; GROUT e PALISCA, 1988, p. 662).

Enquanto esses “super” cantores eram forjados, a sociedade – no âmbito da tecnologia – dava os primeiros passos na criação de equipamentos para o registro mecânico dos sons. O microfone, cujas primeiras versões surgiram no final do século XIX como parte de outras invenções – entre eles o telefone e o gramofone⁶ – acabou por demonstrar-se útil no registro de voz falada e cantada. No Brasil, o marco inicial da indústria fonográfica “foram as primeiras gravações realizadas em cilindros por Frederico Figner, a partir de 1897, no Rio de Janeiro” (ZAN, 2001, p. 107). Ao surgir, a inovação tecnológica oferecia precárias possibilidades de captação, prescindindo, ainda, de cantores com grande volume de voz (CABRAL, 1996, p. 18). Num primeiro momento, portanto, a robusta emissão vocal dos cantores advindos das tradições vocais do século XIX encaixou-se sem maiores problemas ao formato das gravações vigentes nos primeiros tempos de registros sonoros. Essa característica iria, entretanto, mudar à medida em que avançava o século XX.

Essa História da música que fez parte da minha musicalização e das aulas de música da minha infância, parecia distante da minha prática musical na juventude. Embora minha infância tenha sido povoada pelo som das gravações dessas vozes robustas, treinadas nas tradições do *bel canto*, muitas transformações haviam ocorrido no canto brasileiro desde as primeiras gravações até meu nascimento, em 1963. Assim, o canto que surgiu dentro de mim na adolescência e juventude pouco tinha em comum com as vozes do canto lírico. Meu canto tinha forte identificação com o canto popular

⁶ <http://en.wikipedia.org/wiki/Microphone> às 11:46 de 9 de junho de 2009.

que, tendo sido primeiramente influenciado pelo canto lírico, chegava ao final do século com perfil sonoro muito diverso.

Para entender a lacuna existente entre as gravações que eu ouvia em casa – em dois tipos básicos de discos: música clássica e quartetos masculinos de música religiosa – e a voz que surgia em mim, seria necessário olhar mais de perto as mudanças ocorridas no canto brasileiro durante o século XX.

1.3 Século XX e a canção popular no Brasil: mudanças no canto

No Brasil, e nas Américas em geral, a evolução da música entrou para o século XX com tendências musicais paralelas às da Europa, ou influenciadas pela música daquele continente. No Brasil, nomes como Alberto Nepomuceno, Ernesto Nazareth, Lorenzo Fernandes e Francisco Mignone apresentaram em suas obras, em maior ou menor grau, influências daquilo que era feito no velho continente. Nenhum compositor dessa época, porém, teve obra mais reconhecida que o controvertido Heitor Villa-Lobos, com uma prolífica carreira na qual percebe-se sua “cosmovisão provocadora das diversas realidades culturais... em sua obra nada é puro – nem o folclore nem a tradição clássica de composição” (MEDAGLIA, 2003, p. 144).

O encontro entre música erudita e popular, personificado de forma contundente na vida e obra de Villa-Lobos, manifestou-se também no trabalho de muitos músicos brasileiros durante as primeiras décadas do século XX. Não era uma ocorrência nova. Há uma “longa tradição de relações entre vários segmentos da elite brasileira (fazendeiros, políticos, aristocratas, escritores, etc.) com as várias manifestações da musicalidade afro-brasileira” (VIANNA, 2002, p. 37). Há registros claros disso, desde os tempos do Brasil colônia, quando da “invenção e popularização da modinha e do lundu” (*Idem*).

Pode-se debater se esse foi, ou não, um dos fatos fundamentais na consolidação da canção popular brasileira. Porém, o que é amplamente demonstrado, é que o gênero canção tornou-se a música do Brasil por excelência, definindo uma “história musical à parte, totalmente desvinculada da tradição erudita” (TATIT, 2004, p. 44). O momento não poderia ser mais adequado, ou para usar uma expressão em inglês, o *timing* foi perfeito: eram os primeiros tempos do rádio.

Com a invenção do microfone, surgiram também as experiências com transmissão de rádio. No Brasil, há relatos de radiodifusão que remontam ao século XIX (TINHORÃO, 1978, p. 36). Mas foi em setembro de 1922, durante as comemorações dos 100 anos de independência do país, que “fez-se ouvir a primeira transmissão radiofônica brasileira,” que iniciou-se “com um discurso de Epitácio Pessoa e terminou com a irradiação de O Guarani” (SEVERIANO, 2008, p. 96).

No ano de 1927 chegou ao país o sistema elétrico de gravação, introduzido pela gravadora Odeon, em seus estúdios no Rio de Janeiro (CABRAL, 1996, p. 18). Após um período de “feudo da Odeon,” no espaço de tempo de apenas um ano e meio, quatro gravadoras iniciaram atividades no Brasil, marcando de “forma auspiciosa o início da era da gravação elétrica entre nós” (SEVERIANO, 2008, p. 100). Num capítulo intitulado “Três invenções ditam novos rumos à música popular,” SEVERIANO afirma que “o rádio, a gravação elétrica do som e o cinema falado foram tão valiosos para a música popular, que, pode-se dizer, o século XX musical começou na década de 1920” (*Idem*, p. 103).

As novidades técnicas tinham impacto na qualidade musical. O surgimento de reproduções de melhor qualidade que as existentes anteriormente, acabaram possibilitando aos cantores a busca de “novos estilos de canto popular, alguns deles distanciando-se do canto tradicional de traços operísticos dos intérpretes das décadas anteriores” (ZAN, 2001, p. 110). Novas tecnologias geravam novos usos para a música vocal e juntos, ambos resultaram em novas possibilidades para o canto popular. Isso pode ser verificado através do surgimento de grandes cantores, como Mário Reis, “o primeiro brasileiro a explorar as possibilidades oferecidas pelo microfone e a gravação elétrica do som” (SEVERIANO, 2008, p. 108).

Acreditando que a maneira certa de cantar exigia uma aproximação da língua falada – o que representava o oposto à eloquência do *bel canto* – e utilizando ao máximo sua apurada musicalidade, sua dicção impecável e seu perfeito domínio sobre a divisão do fraseado musical, Mário desenvolveu uma técnica de interpretação que revolucionou nossa maneira de cantar. Suas gravações, especialmente da fase inicial da carreira, passam uma impressão de extrema leveza, como se ele cantasse sorrindo. Era o canto coloquial, quase falado, que, praticado por um jovem aristocrata, abria ao samba, então em fase de afirmação, boas possibilidades de aceitação pela classe média e até por parte da alta sociedade (*Idem*, p. 112).

As modificações tecnológicas afetavam não só o canto, como manifestação artística, mas um amplo espectro da atividade vocal da época, como sugerem estudos da publicidade da época. Nos anos 1930, as programações de rádio contribuíram com o “aperfeiçoamento de um tipo original de criação musical” denominada “anuncio cantado” – e mais tarde conhecido como *jingle* – que nada mais era que uma releitura dos “pregões,” gritados por vendedores desde o século XIX (TINHORÃO, 1978, p. 88).

Transformações dessa natureza, entretanto, acontecem de forma lenta e gradual. Passaram-se quase três décadas até que o canto popular brasileiro rompesse, de forma cabal, com as influências do canto lírico. O rompimento, buscado, testado e efetivado nas experiências vocais de João Gilberto, tomou conta do país com o surgimento da Bossa Nova. Numa narração de CASTRO (1991) no livro *Chega de Saudade*, o músico baiano voltou ao Rio de Janeiro, após uma temporada fora da cidade, com ideias novas na voz e no violão. Ao apresentar “Bim-Bom” e “Hô-ba-la-lá” a Tom Jobim, este percebeu que havia “uma diferença na sua maneira de cantar – deixara de ser discípulo de Orlando Silva, com toques de Lúcio Alves... Cantava agora mais baixo, dando a nota exata, sem vibrato, estilo Chet Baker, que era a coqueluche da época” (CASTRO, 1991, p. 167). Ainda de acordo com CASTRO, o então maestro da Odeon – Tom Jobim – impressionou-se muito mais com a batida do violão que com qualquer outra coisa, mas manteremos o foco nas mudanças vocais referidas, para não fugir ao tema da dissertação.

O primeiro compacto lançado por João Gilberto⁷ registrou sua nova proposta de emissão vocal. O disco trazia uma interpretação “antioperística... discreta... quase-falada, que se opunha de todo em todo aos estertores sentimentais do bolero e aos campeonatos de agudos vocais – ao *bel canto* em suma” (CAMPOS, 1974, P. 53). Mesmo com as alterações técnicas, artísticas e vocais já citadas, nos anos 1950 ainda ouviam-se traços da influência do *bel canto* nas vozes de Dalva de Oliveira, Francisco Alves, Carmen Miranda e tantos outros. Mas, com “Bim-Bom,” as mudanças eram radicais. Em vez da projeção e volume de voz, o estilo pedia pouco volume. Em vez dos agudos altissonantes, uma voz sussurrada em regiões médio-graves da tessitura.

⁷ “Bim Bom,” 1958 João Gilberto, 78 RPM Single, Gravadora Odeon.

Mesmo sem entrar numa análise das razões que levaram João Gilberto a resgatar uma tendência já “detectável na velha guarda (Noel Rosa, Mário Reis)” (CAMPOS, 1974, P. 53), seria “ingênuo considerar que o microfone *determinou* que João cantasse baixo” quando, nos anos seguintes, outros estilos aproveitaram-se da mesma tecnologia para cantar com muito volume (GARCIA, 1998, p. 122, grifo do autor). Vindo na esteira de uma tradição de grandes vozes, João Gilberto passou a cantar “mais baixo, sem vibrato [para] adiantar-se ou atrasar-se à vontade, criando o seu próprio tempo” (CASTRO, 1991, p. 147). Numa questão eminentemente musical, “o jogo rítmico com o violão exige que a voz seja emitida com pouca intensidade... porque o volume do violão acústico é baixo,” e também pela “agilidade e precisão” que o estilo demanda (GARCIA, 1998, pp. 123, 124). Assim, o canto de Mário Reis, “pai da moderna interpretação da música popular brasileira” (CABRAL, 1996, p. 19) que é cristalizado na carreira de João Gilberto pela enorme popularidade da Bossa Nova, demonstra a maturidade de uma linguagem que foi acolhida, de forma espantosamente imediata “por boa parte do público, apesar da aparente ruptura com tudo que se conhecia de canção até aquele instante” (TATIT, 2004, p. 49). Era natural, portanto, que esse canto influenciasse outras manifestações vocais da música popular brasileira a partir dos anos 1960. Depois de João Gilberto, “todas as gerações... de músicos influentes, a começar dos tropicalistas, declaram ter uma âncora fixada [nele]” (*Idem*, pp. 51, 52).

A esse canto, que “permanece muito próximo da fala,” Sara LOPES designa “canto natural,” afirmando que

as notas cantadas são parte integrante da entoação e as linhas melódicas aparecem pela sua expansão, o que se combina perfeitamente com todos os fundamentos já estabelecidos a partir da voz.... É com essas características que o canto natural brasileiro vai se definir como linguagem de representação, vai distinguir-se, tornando-se único (1997, p. 65).

Esse “canto natural,” além de diferenciar-se do *bel canto* pela tessitura – muito mais limitada e longe dos agudos, que por sua vez distanciam-se da fala – passou a afastar-se do mesmo também no aspecto articulatório. Partindo de uma fala cuja articulação “é pouco exigente e pouco definida,” sendo determinada, “mais que pelo esforço muscular, [...] pelo movimento rítmico” (LOPES, 1997, p. 64, 65).

Além do aspecto rítmico-musical, a articulação na música popular brasileira assume papel crucial quando analisada à luz de outro elemento: a importância da inteligibilidade da letra na canção popular brasileira. TATIT (2002) ressalta que enquanto a canção erudita tem “forte tendência no sentido de converter a voz em instrumento musical, [a] canção popular brasileira jamais seguiu esse caminho. Sem a voz que fala por trás da voz que canta não há atração nem consumo” (p. 14). Mais que um cantor que saiba cantar bem, a música popular brasileira pede um gesto, a “gestualidade oral que distingue o cancionista” (*Idem*).

A tessitura também pode ser afetada por critérios como a compreensão da poesia na canção brasileira. Em seu método de canto, Leite (2001) afirma que “as vozes femininas podem vocalizar à vontade na região tradicional do soprano, desde que não tenham compromisso de dizer um texto nessa região” (Introdução, sem página). Já para os homens, a observação é diferente: os tenores (voz aguda masculina) “não tem o problema da dificuldade de compreensão do texto na região sobreaguda, como os sopranos, e também podem utilizar a voz de falsete como um rico recurso expressivo” (*Idem*).

A música ouvida em minha infância transitava entre o canto lírico e esse “canto natural” surgido na música popular brasileira do século XX. A disparidade entre estilos musicais tão distintos aparecia tanto nas canções ouvidas em discos e no rádio, como nos aprendizados formais de música. Com “formal” refiro-me aos aprendizados musicais que ocorreram em sala de aula ou no canto coral. No meu caso, tendo estudado a maior parte do ensino básico em colégios cuja grade incluía a música como disciplina, além de oferecerem acesso a corais infanto-juvenis, meus aprendizados vocais receberam influência tanto do canto popular como do canto lírico pendendo mais para um estilo ou outro de acordo com a escola e o professor.

1.4 Canto como aprendizado: educação musical e vocal

Assim como o canto exercido no século XX estava ligado às influências do *bel canto*, as práticas pedagógicas apresentavam o mesmo vínculo. CALLAGHAM (2000) afirma que a pedagogia vocal observada à época de sua pesquisa – já no final do século – ainda sofria essa influência, embora com o avanço de pesquisas científicas, na

área, já houvesse uma percepção de que alguns aspectos dessa metodologia não eram mais adequados (p. 8).

Minha experiência como aluna de canto a partir do final da adolescência, me colocou em contato com duas professoras, Nadyjara Rocha e Vera Maria do Canto e Melo, que lecionavam sob o signo das tradições do *bel canto*. Com ambas tive um convívio agradável, cheio de aprendizados e descobertas. Com a primeira fiz canto durante a época em que cursava a Faculdade de Letras, anos em que cantar era uma atividade secundária. Filha de cantor lírico, ela utilizava um método criado pelo pai e passado a ela oralmente. Questionava toda a produção vocal que não fosse “canto lírico” – o que significava questionar o estilo e as tonalidades mais graves dos hinos e canções que eu cantava na igreja. Com a segunda mestra, já aos 28 anos de idade, fiz canto numa época em que comecei a me enxergar como cantora. As aulas seguiam o estilo tradicional do *bel canto*, com seus exercícios, árias e canções, mas a professora Vera era mais flexível, achando perfeitamente cabível que eu cantasse, tanto o repertório lírico quanto as canções que usavam a emissão vocal do canto popular. Em sua opinião, os métodos do canto lírico preparavam o cantor para usar a voz em qualquer estilo musical.

A relação mestre-aprendiz é uma das heranças do *bel canto* que tem perdurado até os dias de hoje. Ainda hoje, a figura do professor é tida como imprescindível ao desenvolvimento da técnica vocal; é ele que, orientando o aprendizado dos procedimentos vocais e promovendo experiências que desenvolvam o saber artístico e musical, orienta seus alunos na busca de um canto criativo e expressivo. Ao contrário de outros saberes humanos, o aprendizado do canto não se dá apenas a partir da leitura de um livro; é preciso haver exemplificação e demonstração do mestre. “Aprender a cantar apenas a partir de um livro é uma impossibilidade” (HINES, 2006, p. 13). A corporeidade do mestre influencia a corporeidade do aluno, não como ensinamento, mas como exemplificação para o aprendizado, já que em arte é importante que o professor não ofereça uma verdade, e sim uma “tensão, uma vontade, um desejo” (LARROSA, 2010, p. 11).

A questão é que esse desejo costuma ser oferecido ao aluno embebido em perspectivas subjetivas tais como gosto musical e preferências estilísticas. Como aluna,

em alguns momentos, achei difícil conviver com isso. Depois das experiências com as duas professoras mencionadas, fiz algumas tentativas com outros professores de canto, porém, meu movimento na direção de um mestre perdia a força quando essa orientação vinha atrelada a absolutismos quanto ao que é certo ou errado, bom ou ruim em termos vocais e musicais. Mais madura, eu não estava em busca de uma voz e sim de experiências que viessem enriquecer a voz que já existia em mim.

Na música, como na arte, em geral, a experiência é essencial. É a partir dela que surge o desenvolvimento pessoal e artístico. Que desenvolve-se a sabedoria do fazer artístico. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). É preciso separar experiência da informação, pois “o saber de experiência” é diferente do “saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (*Idem*, p. 22). Na música – e no canto – há os saberes que permitem ao intérprete a leitura de uma partitura ou a compreensão de como um determinado estilo costuma ser cantado. Porém, um canto expressivo exige do cantor um entendimento da música como expressão humana, fazendo com que ele busque seu caminho particular de criação artística, sua própria experiência. Como aluna, encontrei poucos professores e regentes que conduzissem seus alunos pelos meandros das experiências vocais com a liberdade de encontrar seus próprios “certos e errados,” “bons e ruins”.

Keith SWANWICK defende que “o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz” (2003, p. 58). O professor de música – e, pode-se acrescentar, de canto – ao contrário de um mero instrutor, precisa buscar as intenções musicais nos propósitos educacionais. O conhecimento musical, em vez de ser uma série de informações, é um caminho para a compreensão, transformando “sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida” (*Idem*). O autor sugere, inclusive, a substituição da expressão “cognição musical” por “compreensão musical” (*Ibidem*, p. 14).

Há muita informação interessante sobre o canto, que pode dividir-se em sub-áreas tais como emissão, respiração, articulação, timbre e outros. Porém os conhecimentos fragmentados servem aos usos técnicos (MORIN, 2000, p.17). Para transformar o canto em experiência musical, ao invés de uma mera sequência de

procedimentos vocais, é preciso que o professor ofereça ao aluno oportunidades de experimentação. Parafraseando SWANWICK⁸, é preciso ensinar o canto, musicalmente. No Capítulo 3 desta dissertação vou relatar experiências realizadas como professora, com o objetivo de aprender a proporcionar aos alunos essas oportunidades.

Voltando, entretanto, à minha exploração dos aspectos da educação vocal na visão da aluna, gostaria de apresentar outra fonte de aprendizados encontrada em minha trajetória. Segundo a dicotomia arte-ciência apresentada por CALLAGHAM (2000), minha trajetória pessoal não beneficiou-se apenas com os estudos artístico-musicais apreendidos ao longo dos anos, mas também das inovações surgidas na ciência da voz. Com as fonoaudiólogas Alessandra Rondina e Ana Lúcia Spina, aprendi, em momentos distintos, a cuidar melhor da voz e evitar abusos vocais, além de entender melhor o funcionamento do meu corpo cantante.

A abordagem científica ao estudo do canto começou a partir do trabalho do cantor e professor espanhol Manuel Garcia. Suas pesquisas e a resultante criação do laringoscópio em 1855, deram o impulso inicial nas pesquisas científicas sobre voz (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p. 11). Os estudos surgidos a partir do trabalho de Garcia continuaram século XX adentro, aprofundando o conhecimento médico da época, e resultando em mudanças no ensino do canto. Na comparação com essas novas descobertas, os procedimentos tradicionais do *bel canto* começaram a demonstrar-se insuficientes para os novos desafios artísticos enfrentados pelos cantores.

Num primeiro momento, conhecimentos opostos gerados por estudos nessas duas áreas ligadas à voz – as áreas artística e médica – “contribuíram com um estado de certa confusão na pedagogia vocal” (CALLAGHAM, 2000, p. 9). De fato, esses conflitos já eram percebidos bem antes da virada do século XXI. No ano de 1947, Victor Alexander Fields escreveu sobre um estado de “confusão na profissão de educador vocal,” afirmando que seria necessária uma “interpretação pedagógica das descobertas científicas sobre a voz cantada” (FIELDS, *apud*: CALAGHAM, 2000, p. 9).

⁸ Refiro-me ao livro *Ensinando Música, Musicalmente*, 2003.

Embora a ciência da voz e a pedagogia vocal tenham permanecido independentes uma da outra até por volta dos anos 1960 e 1970, nas últimas décadas tem ocorrido, gradualmente, uma aproximação, gerando teses de doutorado como a de CALLAGHAM (2000), que visa documentar o desenvolvimento das duas áreas, e posterior colaboração entre as duas (p. 7). Hoje, é comum que um cantor cerque-se de profissionais de ambas as áreas, sendo atendido tanto por professor de canto como por fonoaudiólogo. E se os professores de canto buscaram mais conhecimento da fisiologia da voz, fonoaudiólogos atualmente tem buscado mais conhecimento artístico, a ponto da fonoaudióloga Leny Kyrillos afirmar que o “lugar que a fonoaudiologia conquistou junto aos profissionais da voz fez com que nossas pesquisas e trabalhos se voltassem para a expressividade.” (KYRILLOS, 2005, p. 1).

Num tempo de tantas especializações, entretanto, a divisão de tarefas ainda é comum: o professor de canto ainda figura como aquele que orienta os aspectos artísticos, enquanto o fonoaudiólogo cuida das questões fisiológicas e médicas. A meu ver os papéis desempenhados por esses profissionais não parecem ter uma demarcação definitiva e penso que no futuro ainda poderão se intercambiar mais. Porém, a divisão entre as duas áreas ainda pode ser observada, sendo a pedagogia vocal majoritariamente exercida por músicos. Tal conjuntura exige que os músicos adquiram conhecimentos da fisiologia da voz que lhes permita trabalhar adequadamente com vozes infantis, adolescentes e adultas. Essa pode ser uma via de colaboração entre as duas áreas que pode crescer ainda mais no futuro, bem como outros desdobramentos que poderão surgir quanto à forma de contribuir com o enriquecimento da prática vocal nas mais distintas faixas etárias.

Quanto à educação musical no Brasil, também é possível afirmar que a mesma sofreu, como o canto, forte influência da música europeia, o que muitas vezes acabou definindo alguns dos caminhos pedagógico-musicais trilhados no país. Assim que chegaram os primeiros missionários jesuítas, estava entre suas responsabilidades “ensinar os índios a cantar em português ou latim e a tocar instrumentos europeus,” havendo pouco espaço para as manifestações musicais indígenas (FONTERRADA, 2005, p. 70). A influência da Igreja Católica na educação musical da nova colônia continuou até os tempos da república, porém inicialmente era praticamente exclusiva,

de forma que nos “dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a música que se fazia no Brasil estava diretamente vinculada à Igreja e à catequese” (MARIZ, 1948, p. 10).

O primeiro grande nome brasileiro na educação musical foi o Padre José Mauricio Nunes Garcia, também o mais célebre compositor brasileiro do período colonial. Além da função de mestre de capela, lecionava para viver, tendo entre seus alunos Francisco Manuel (MARIZ, 1948, p. 89). Com a vinda da família real, houve um aumento do incentivo às artes, observado, entre outros fatos, na vinda de professores europeus como Marcos Portugal e Sigismund Neukomm (ou, Sigismund von Neukomm), época em que a música passou a sair do âmbito da igreja, estendendo-se também aos teatros (FONTERRADA, 2005, p. 71). Com a volta da corte para Lisboa, em 1822, houve um período de transição política que afetou a produção musical, porém em 1841 Francisco Manuel fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (MARIZ, 1948, p. 212) e alguns anos mais tarde, em 1854, foi instituído o ensino de música nas escolas brasileiras (FONTERRADA, 2005, p. 73).

No século XX a influência do hemisfério norte continuava forte, porém sem o anterior vínculo político com o país colonizador, as influências vinham de múltiplas culturas. Mudanças ideológicas no hemisfério norte transformaram a “prática pedagógico-musical” provocando uma “verdadeira revolução” nessa área e recuperando a educação musical das crianças através da vivência musical, em lugar dos métodos mecanicistas em voga até então (GAINZA, 1982, p. 102). Na Europa, o início do século também viu o surgimento de músicos comprometidos com a educação, alguns deles com trabalhos que repercutiram no Brasil, como Emile Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot, Edgar Willems, Carl Orff, Zoltán Kodály e, do Japão, Shinichi Susuki.

No Brasil, o ano de 1922 fez história com a Semana da Arte, cujos realizadores pretendiam debater os paradigmas artísticos encontrados no Brasil, inclusive os musicais. Mas, apesar do impacto imediato, a educação musical logo voltou aos padrões conservadores, que só voltaram a ser questionados em 1937, com a chegada ao país do professor e compositor alemão, Hans Joachim Koellreutter (FONTERRADA, 2005, p. 75). Amigo de Villa-Lobos, e professor de importantes compositores brasileiros,

exerceu forte influência na música e na educação musical brasileiras durante as décadas seguintes.

A partir de 1942 foi implantado nas escolas do país o movimento nacional de musicalização através do canto, com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, por Villa-Lobos. Muito tem sido escrito sobre esse projeto de educação musical, cujas implicações fogem ao escopo desse trabalho. Há, entretanto, um aspecto que liga aquele contexto ao momento atual, em que (re)emerge a legislação quanto ao ensino de música na escola: a formação de professores para dar conta do projeto. Naquela época, as dimensões gigantescas do país resultaram numa demanda impossível de atender, além de dificultar a capacitação dos professores por conta das distâncias que muitos tinham que cobrir para chegar ao Rio de Janeiro – polo formador e organizador do projeto (FONTERRADA, 2005, p. 76). Arnaldo José Senise afirma que à precariedade da formação dos professores “juntou-se por inevitável, um relaxamento nas exigências para admissão, e nos crivos de avaliação da capacidade,” o que causou um gradual “emurhecimento” do projeto (1978, p. 9, In: FONTERRADA, 2005, p. 76). Para o Brasil do Século XXI, ficam as indagações quanto à possibilidade de atender a demanda por professores desta vez, cumprindo, assim, as premissas da nova legislação vigente.

Mas, voltando aos anos 1960, instaurado o governo militar, houve uma substituição do Canto Orfeônico pela disciplina Educação Musical, em 1964. Como já foi mencionado, as escolas dessa época tinham um programa extremamente conservador, dedicando-se aos cantos folclóricos e hinos pátrios, enquanto que os conservatórios e escolas de música também mantinham-se afastados de quaisquer inovações através da manutenção de “padrões tradicionais, ligados à produção musical dos séculos XVIII e XIX” (FONTERRADA, 2005, p. 77)

Em 1971, com a reforma que introduziu a disciplina Educação Artística, surgiu a necessidade de uma prática pedagógica polivalente – música, artes plástica e artes cênicas. Os cursos de Licenciatura em Educação Artística “ofereciam disciplinas nas três áreas, disto resultando uma aprendizagem rápida e superficial. Vale ressaltar que a maioria dos alunos que ingressava nesses cursos não possuía nenhuma formação prévia em qualquer das áreas” (HENTSCHKE, 1993, p. 52), formando-se assim um

círculo vicioso: o aluno não era musicalizado na educação básica, chegava à graduação sem muito conhecimento prévio e voltava, como professor, ao ensino básico, “sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música” (*Idem*).

Essa educação artística polivalente, além de levantar questionamentos para os “profissionais das diversas áreas artísticas” (FIGUEIREDO, 2002, p. 49), fez com que a música desaparecesse gradualmente das escolas (MATEIRO, 1999/2000, p. 9). Com isso, comprometeu-se também o debate quanto às novidades que poderiam ser assimiladas pela educação musical a partir de inovações surgidas na prática e composição musicais. Embora limitado, esse debate nunca cessou, tendo agora – após a aprovação da Lei No. 11.769/2008, que complementou a LDB homologada em 1996 – condições de tornar-se extenso tanto na geografia como no tempo.

No âmbito vocal, a visão tradicional destacada por Fonterrada também estava presente. Entre outras coisas, professores com essa visão buscavam trabalhar com os melhores alunos, os mais dotados, aqueles que tinham voz “bonita”, apesar da subjetividade que tal qualificação carrega consigo. A argumentação pelo talento é frágil “já que não se conseguiu até hoje determinar claramente o que é, como se mede e como se desenvolve” (FIGUEIREDO, 2002, p. 48). Porém não são incomuns, os textos sobre a voz cantada que reafirmam a necessidade de talento, para aqueles que desejam estudar canto, e alertam para a limitação nos resultados da prática daqueles cujo “dote natural demonstra-se inadequado” (KAGEN, 1950, pp. 3, 4).

Isso posto, é possível levantar a hipótese de que muitas vezes a escolha dos professores de canto considerados mais qualificados tenha recaído sobre aqueles que se destacaram também como *performers*. Na tradição do *bel canto*, “a experiência vocal do professor de canto era o componente mais importante do processo” pedagógico, sendo o ensino feito através da exemplificação, por parte do mestre, bem como das repetições do método de tentativa e erro por parte do aluno (CALLAGHAM, 2000, p. 3). A tradição do professor de canto que anteriormente foi cantor, continua viva. Porém, embora “muitos cantores deem aulas para complementar o salário, aqueles que se dedicam ao ensino geralmente o fazem após algum tipo de carreira como cantor” (CALLAGHAM, 2000, p. 112). A autora apresenta três razões para isso: primeiro, porque cantar é mais valorizado que ensinar; segundo, porque os professores sentem-

se na obrigação de ter experiências vocais, conhecimento de repertório e das linguagens musicais para sentirem-se preparados como profissionais; e, terceiro, porque muitos cantores aposentados ainda sentem o desejo de trabalhar com o canto (*Idem*).

Minha inserção no mundo acadêmico, como docente de música vocal, não ficou longe dessa tradição: tornei-me professora após anos de atividade musical e alguma experiência pedagógica na área de línguas. Como já exposto, assim que comecei, recorri à literatura que me chegou às mãos para tentar dar conta das profundas diferenças entre o fazer e o ensinar. Por mais que eu compreendesse, por experiência, o que funcionava para mim, havia um enorme abismo entre meu autoconhecimento e aquilo que poderia funcionar para um aluno. Por isso um dos objetivos dessa pesquisa foi o relato de minha busca por mais conhecimento da voz humana enquanto ser cantante e como professora de outros seres cantantes.

1.5 O canto na música evangélica⁹ brasileira

Para completar essa narrativa de influências e vivências musicais, cabem algumas anotações quanto à música religiosa que também moldou a experiência vocal aqui relatada. O texto a seguir deve ser entendido como breve apresentação de um contexto sócio-musical muito específico. O objetivo não será uma análise histórica ou sociológica que explique o hiato existente entre a música sacra trazida pela corte portuguesa no século XVII e a música religiosa praticada hoje no Brasil. Apenas um olhar que enfoque as facetas cujos desdobramentos interferem diretamente na trajetória da pesquisadora.

A música religiosa cantada no Brasil do século XX seguia a mesma tendência, já observada no canto, em geral, e na educação musical, ou seja, uma forte ligação com as tradições do *bel canto*. Há gravações que comprovam esse fato; gravações que podem ser traçadas até o início do século XX, embora durante as primeiras décadas fossem produções locais, com tiragens, até 1936, pouco expressivas (BRAGA, 1960,

⁹ A música evangélica, também conhecida no Brasil como música *gospel* (termo que será definido mais adiante no trabalho), reúne a música produzida pelas igrejas protestantes e pentecostais para uso tanto em suas congregações como nos programas produzidos por essas denominações para divulgação em mídias eletrônicas. Como manifestação musical, “tem empregado quase todos os gêneros da moderna canção popular, enquanto o mercado musical evangélico nacional apresenta números de crescimento exponencial” (MENDONÇA, 2009, p. 1).

apud: SOUZA, 2002, p. 49). O livro de Henriqueta Rosa Fernandes Braga, intitulado *Música Evangélica no Brasil*, traça um panorama que estende-se por 59 anos. De uma curiosa gravação num cilindro, em 1901, até o ano de 1960, data da publicação do livro (*Idem*, pp. 47-50). Em seus primeiros anos, a produção fonográfica evangélica reproduzia a música litúrgica: “as gravações, em sua maioria, eram pertencentes à hinódia evangélica, i.e., aos hinários¹⁰ evangélicos tradicionais” (SOUZA, 2002, p. 50).

Enquanto a música popular brasileira buscava novos caminhos de expressão vocal, como mencionado anteriormente, as gravações evangélicas movimentavam-se à procura de uma identificação com aspectos da música popular então em voga. A presença do elemento popular na música litúrgica é recorrente na história ocidental, desde os arianos, passando por Efraim, o sírio (século IV), Francisco de Assis (1182–1226) e Martinho Lutero (1483–1546) (DOUKHAN, 1996, p. 7). Cada um destes tinha diferentes motivos, assim, os arianos utilizaram a música para divulgar doutrinas contrárias às da igreja, enquanto Francisco de Assis e Martinho Lutero usaram melodias seculares como reação ao pesado formalismo da liturgia de suas épocas (*Idem*).

No caso do Brasil dos anos 1960, a música cantada nas igrejas não tinha conexão com a contemporaneidade (BAGGIO, 1997, p. 51), o que certamente criava a necessidade de uma conexão com o elemento popular – especialmente entre os jovens. Porém, outros fatores podem ser elencados como fundamentais na inserção do elemento popular na música religiosa. Havia, por exemplo, um aspecto técnico, com as crescentes possibilidades de gravação e conseqüente formação de um nicho de mercado – ainda que incipiente.

Dos círculos religiosos também vieram fatores essenciais para o crescimento dessa assimilação. De dentro da Igreja Católica surgiu um fato que, certamente, afetou o mundo cristão de forma geral: a “reforma litúrgica introduzida pelo Concílio Vaticano II, no dia 4 de dezembro de 1963, com o documento ‘A Constituição Conciliar Sobre a Sagrada Liturgia’” (DOUKHAN, 2010, p. 215). As propostas do documento incluíam uso da “língua vulgar [que] pode revestir-se de grande utilidade para o povo,” bem como a

¹⁰ Hinários são coletâneas que diferentes denominações publicam contendo os hinos cantados por suas congregações. São publicados nas versões com partitura (arranjo para 4 vozes, em alguns casos também com cifras) ou só com as poesias dos hinos.

criação de comissões de música sacra – com participação de membros leigos – que seguiriam as normas do documento para “adaptação da Liturgia à índole e tradições dos povos.”¹¹

Nos mesmos anos 1960, outra fonte de mudanças partiu de dentro do movimento *hippie*. Na esteira da contracultura, ocorreu uma “revolução espiritual que varreu os Estados Unidos... levando milhares de jovens a Cristo” (BAGGIO, 1997, p. 51). O chamado *Jesus Movement* (Movimento de Jesus) era uma alternativa religiosa para uma parcela daquela juventude que estava rejeitando o modelo consumista do capitalismo e a hipocrisia religiosa de sua época. A música foi uma ferramenta de propagação dos ideais *hippies*, em geral, e o braço cristão do movimento também usou a música para divulgar suas ideias. “A maior herança deixada pelo Movimento de Jesus foi a nova linguagem musical que brotou no seio daquela revolução,” a chamada *Jesus Music*, que era “simplesmente a música contemporânea com mensagens do Evangelho” (*Idem*, p. 62).

De acordo com Baggio (1997), em 1965 o renomado pregador Billy Graham utilizou um musical do compositor Ralph Carmichael no filme *The Restless One*, o que teria marcado o início do uso de “sons contemporâneos” na música evangélica (p. 62). Carmichael ficaria muito conhecido por suas experiências com o pop-rock na música cristã nos anos 1960-70, sendo considerado por muitos como o pai da *Contemporary Christian Music* (CCM). Pouco tempo depois, em 1967, “dois estudantes, John Coates e Bill Hartman, se rebelaram contra a música sacra tradicional da Universidade John Brown, no Arkansas, e formaram o primeiro grupo de *Jesus Music* da história” (*Idem*). Outros grupos surgiram entre o final dos anos 1960 e 1970, e logo vieram também os grandes festivais reunindo bandas, grupos vocais e cantores que se apresentavam para milhares de jovens, segundo o modelo dos festivais de música popular.

Minha infância deu-se durante essa época de mudanças profundas na música litúrgica, ocorridas também no Brasil. Aqui também havia músicos e grupos musicais que desafiavam as regras do tradicionalismo rígido, incorporando estilos e melodias contemporâneos (BAGGIO, 1997, p. 69). Como era de se esperar num país grande e com enorme diversidade religiosa e denominacional, a assimilação não foi uniforme.

¹¹ http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_po.html (Acesso em 26/janeiro/2012)

Algumas igrejas acolheram mais rapidamente as novidades, enquanto outras mantiveram o apego às tradições.

Estando minha afiliação religiosa ligada a uma denominação alinhada com o tradicionalismo, minhas primeiras lembranças musicais na igreja estão ligadas a idas da família a festivais de corais e quartetos – no estilo *barber-shop quartet*, uma tradição muito forte na Igreja Adventista. Essas formações vocais eram comuns também nos cultos das igrejas frequentadas por minha família. A música instrumental de que me lembro geralmente envolvia o piano, órgão, flauta e violino. Havia raros solos vocais e nenhuma “celebridade” musical brasileira – apenas alguns cantores estrangeiros geravam uma afluência a seus concertos que pudesse lembrar esse *status*. Quanto às gravações de música religiosa que tínhamos em casa, lembro-me sobretudo de LPs de quartetos, especialmente o quarteto “Arautos do Rei,”¹² de cuja primeira formação (1961-1965) meu pai fez parte como segundo tenor. As produções eram simples, com arranjos vocais *a capella* e alguns acompanhados por órgão ou piano. O repertório, em sua maioria de hinos, estava em conformidade com a maioria das gravações da época, assim como a instrumentação, que em produções mais grandiosas podia incluir orquestras, porém, nas quais piano, órgão e harmônio pareciam ser os instrumentos mais usados, “o que pode parecer, além da herança do protestantismo europeu, uma acentuada preferência por instrumentos que fugissem do profano” (SOUZA, 2002, p. 50, nota de rodapé).

Entretanto, antes mesmo da virada dos anos 1960, já havia manifestações isoladas de uma busca pela linguagem popular na música evangélica. Curiosamente, foi justo em 1958 – ano da histórica gravação de “Chega de Saudade” e “Bim-Bom,” de João Gilberto – que o violão apareceu pela primeira vez numa gravação evangélica no Brasil – o LP de estreia do cantor Luiz de Carvalho. A partir de então, outros cantores passaram gradualmente a utilizar “uma formação similar à da música popular: violão fazendo floreios no baixo, flauta, acordeom, entre outros” (SOUZA, 2002, p. 51). Na virada dos anos 1950 para 1960, “o surgimento de gravadoras e estúdios de gravação,

¹² Um dos grupos vocais mais antigos e mais conhecidos da igreja Adventista do Sétimo Dia, o Quarteto Arautos do Rei foi formado em 1962 no Rio de Janeiro, pela Voz da Profecia, instituição que produzia programas de rádio com o mesmo nome (FEYERABEND, 1989, p. 34). A ideia inicial era copiar um quarteto norte-americano da mesma denominação – *The King’s Heralds* – que gravava para uma instituição correlata nos Estados Unidos, *The Voice of Prophecy*, e, até então, havia gravado em português (apesar do forte sotaque) para as irradiações produzidas no Brasil (*Idem*).

aliados ao rádio, possibilitaram a rápida formação de um mercado fonográfico evangélico” (*Idem*, p. 52).

O crescimento do mercado evangélico resultou num aceleração de mudanças estilísticas. Nos anos 1980, a música religiosa praticada no Brasil aproximava-se muito dos modelos populares, ou *pop* (MENDONÇA, 2009, p. 76). Na década seguinte, a entrada “de igrejas possuidoras de mídia (geradora e repetidoras de televisão, emissoras de rádios AM e FM, e estúdios de gravação)” gerou um monopólio que fez com que gravadoras evangélicas mais antigas desaparecessem do mercado (SOUZA, 2002, p. 56). Os ajustes desse mercado refletiam, entre outros fatores, o crescimento do pentecostalismo nas duas últimas décadas do século XX (MENDONÇA, 2009, p. 47), fenômeno que fez surgir, na década de 1990, o termo “*gospel*” como resultado de uma “estratégia de marketing adotada pelas gravadoras evangélicas” (SOUZA, 2002, p. 67; BAGGIO, 1997, p. 69)

A expressão *gospel*, no Brasil, não remete a um único gênero musical, além de ter significado diferente daquele utilizado em sua origem, a cultura musical dos Estados Unidos. Naquela cultura, é um gênero musical advindo, primordialmente, da música dos escravos (*plantation songs, work songs*), a mesma que, em outras instâncias, gerou o *blues* e o *soul*. Nos EUA, a música religiosa contemporânea é denominada, pelos instrumentos de divulgação midiática Contemporary Christian Music (CCM), expressão que abarca um grande número de estilos musicais. No Brasil, há publicações especializadas que utilizam Música Cristã Contemporânea e sua sigla correspondente, MMC, porém sem a popularidade da palavra em inglês, *gospel*. Lilianne DOUKHAN (2010), professora de música num Seminário de Teologia da Igreja Adventista do Sétimo Dia (Andrews University, Michigan, EUA), utiliza a menos conhecida sigla CWM (*Christian Worship Music*), traçando a seguinte diferença entre as duas: a CCM destina-se a situações extra-litúrgicas, ou seja, música de mercado, enquanto a CWM seria a música usada nos cultos (p. 219).

Terminologias à parte, os mercados de ambos os países comportam-se de forma semelhante, guardadas as devidas proporções. Tanto a *Contemporary Christian Music*, dos EUA, quanto o *gospel* daqui, abrangem um amplo leque de estilos musicais “tudo ‘santificado’ por letras ‘cristãs’” (PREUSS, 2000, p. 305, *apud*: MENDONÇA, 2009, p.

77). Mas o termo transcende o ambiente musical. A força do movimento pentecostal passa pela “presença de suas mídias televisiva e radiofônica... em todo o território nacional, a variedade de bens de consumo vinculados aos pentecostais... e o *lobby* evangélico [que] tem alcançado proeminência política” (*Idem*). Já nos anos 90, o sucesso de artistas da música religiosa começava a tornar-se comum e a partir dessa época, “esses artistas, antes restritos às cerimônias religiosas, [estavam] partindo para conquistar plateias maiores.”¹³ Nesse cenário de expansão, a

música *gospel* desempenha um papel de grande relevância, servindo também como marca do pentecostalismo contemporâneo. O intensivo uso da mídia funciona como grande divulgador de conteúdos religiosos, sendo que boa parte da programação diária das rádios e TVs está reservada às músicas de um elevado número de cantores, ‘astros’ da indústria fonográfica evangélica (MENDONÇA, 2009, p. 47).

A diversidade estilística sempre foi verificada no *gospel* brasileiro, mesmo antes de ser assim chamado. Porém até a década de 1980, a produção evangélica não contava com “veículos de comunicação voltados para esse segmento, [fazendo com que] as informações sobre os grupos e artistas evangélicos fossem pouco registradas” (BAGGIO, 1997, 69, *apud*: SOUZA, 2002, p. 57)

As mudanças estilísticas ocorridas nas produções evangélicas não ficaram sem efeito na vida congregacional. Era inevitável que as novas tendências fossem incorporadas de alguma forma nos cultos, já que, com o advento das fitas-cassete, grande parte dos artistas evangélicos disponibilizavam junto com cada álbum, uma versão de *playbacks*¹⁴ contendo os acompanhamentos das canções lançadas – prática usada pelas gravadoras como ferramenta de publicidade (SOUZA, 2002, 41). Mais uma vez, a assimilação não foi uniforme; entre as igrejas da linha histórica, ou ditas tradicionais, muitas até hoje apenas toleram a música de louvor¹⁵ como um incômodo

¹³ O sucesso de vendas de artistas evangélicos tornou-se notícia na grande mídia, como atesta a citação, tirada da revista VEJA, edição de 2 de janeiro de 1991, num artigo intitulado “Roqueiros de Cristo.”

¹⁴ *Playback* é a palavra utilizada no Brasil por músicos e gravadoras evangélicas para referir-se ao acompanhamento de uma canção. O processo consiste em produzir um fonograma idêntico àquele que foi mixado para o disco de um cantor, exceto que nessa versão elimina-se o canal da voz do cantor, ficando apenas o acompanhamento instrumental e vocal (*backing vocals*) do fonograma original. Durante anos o mercado evangélico costumava lançar, para cada CD, seu equivalente em *playbacks*, ou seja, vendia-se um disco, fita cassete ou CD com as canções cantadas por determinado artista, e também uma fita cassete ou CD de *playback*, contendo apenas os acompanhamentos. Mais recentemente, há casos em que as faixas de *playbacks* vão no próprio CD, como bônus.

¹⁵ Do inglês, *worship music*, é a música contemporânea de adoração. O estilo “reúne animadas canções e lentas baladas de letras curtas e repetitivas, [que estão] na base do louvor congregacional – atividade em que o público é estimulado a cantar junto com os ‘ministradores’ dos momentos de louvor” (MENDONÇA, 2009, p. 88).

necessário, outras a ignoram, e outras, ainda, simplesmente a “proíbem como um agente de Satanás para levar a igreja à perdição” (DOUKHAN, 2010, p. 215).

Para além das diferenças de receptividade a esse produto da indústria fonográfica, o fato é que, com o passar dos anos, os hinos tradicionais perderam a força e os cânticos contemporâneos passaram a ganhar mais espaço. Hoje, é cada vez menor o número de igrejas que cantam apenas os hinos tradicionais. Nas igrejas consideradas liberais, os hinos antigos praticamente desapareceram, enquanto que em igrejas mais tradicionais costuma haver uma mescla entre os hinos e cânticos contemporâneos lançados pelas gravadoras evangélicas. Muitos deles estimulam movimentos do corpo como o levantar das mãos, palmas e mesmo a dança, mudando a forma de entender o corpo do cantor no contexto litúrgico, que anteriormente pressupunha um cântico estático.

Observando a evolução musical, tecnológica, social e teológica que trouxe o canto evangélico ao momento atual, surge uma questão relativa ao papel que as igrejas evangélicas podem, ou não, ter tido na educação musical de seus membros nas últimas décadas. Quarenta anos atrás, com as mudanças efetuadas pelos governos militares nas leis que previam o ensino de música nas escolas, muitas crianças deixaram de ter qualquer atividade vocal exceto aquelas proporcionadas por suas famílias. Nas igrejas evangélicas, entretanto, a atividade vocal sempre foi muito presente. O quanto dessa atividade vocal poderia ser chamada de educação musical é uma indagação a ser pesquisada. Porém, o que se pode afirmar é que as crianças que frequentavam os cultos evangélicos, nessa época em que as escolas não proporcionavam a educação musical, tinham mais oportunidades de entrarem em contato com algum tipo de conhecimento musical.

O perfil do músico de igreja era, e ainda é, muito heterogêneo. De forma geral, são indivíduos que costumam denominar-se e ser denominados como “ministros de música”¹⁶ e trabalham em algum âmbito da execução musical de suas congregações. As disparidades incluem indivíduos que tem pouco ou nenhum conhecimento formal de

¹⁶ A expressão “ministro de música” é usada livremente para designar tanto membros de igreja que trabalham com música voluntariamente, como músicos profissionais pagos para executar funções de liderança musical na igreja. A palavra “ministro” coopera com a “sacralização da função” (MENDONÇA, 2009, p. 87) e as atividades envolvidas podem incluir desde a organização da agenda de apresentações musicais na programação da igreja, regência de grupos vocais e / ou instrumentais, bem como regência da congregação, até, composição e arranjo de canções para uso litúrgico – seja por grupos específicos ou pela congregação toda.

música, enquanto outros são formados em conservatórios, graduados em licenciaturas ou bacharelados, havendo, inclusive, mestres e doutores na área. Minha experiência pessoal me faz pensar que uma parcela das crianças evangélicas criadas dos anos 1970 em diante, esteve em contato com adultos que efetivamente atuaram como educadores musicais; entretanto, não há como averiguar a veracidade dessa hipótese, nem tampouco a proporção em que isto pode ter ocorrido.

Quando era criança, minha mãe regeu vários corais de igrejas cujos cultos minha família frequentava. Ela era um exemplo de “músico de igreja” com formação musical, tendo terminado o curso de piano em conservatório e feito canto com professores particulares, além de ser graduada em Educação Artística. Lembro-me de um coral que minha mãe regia na periferia de São Paulo, no qual as únicas pessoas que liam música eram ela, a pianista do coral e meu pai (que cantava). Entretanto, para todas as canções e hinos ensaiados pelo coral cada corista recebia uma partitura com todas as vozes, aprendendo, com o passar do tempo, rudimentos da notação musical, como clave de sol e clave de fá, valor rítmico das notas, localização de sua voz na partitura, e outros conhecimentos básicos. Além disso, aprendiam sobre os naipes vocais (o coral cantava com divisão de vozes: soprano, contralto, tenor e baixo) e rudimentos da técnica vocal. Meus pais e a pianista do coral eram voluntários (não recebiam salário para trabalhar com música) mas compartilhavam seus conhecimentos com muita eficiência e generosidade.

A atuação de minha mãe como educadora musical ia além de sua atividade frente ao coral da igreja. Como professora de piano, envolvia seus alunos nas programações musicais da igreja. Lembro de ter entrado no coral, acima mencionado, com 13 anos. Junto comigo entraram mais duas alunas de minha mãe, também pré-adolescentes. Assim, num espaço de aproximadamente três anos, dobrou o número de coristas que lia partitura: de três para seis. Essa progressão continuou, pelo menos durante a época em que minha família fez parte daquela congregação e, possivelmente, após a nossa saída.

No final de minha adolescência, minha mãe regeu um coral numa igreja no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro, onde vários coristas liam partitura. Na comparação entre as duas igrejas, o nível socioeconômico da congregação carioca era mais alto, assim

como era mais alta a porcentagem de coristas que liam partitura. Embora não queira generalizar esse dado, é possível imaginar que algumas semelhanças nessas proporções sejam comuns a outras congregações no Brasil. Com a ausência do ensino de música nas escolas, apenas famílias com maior elasticidade no orçamento familiar eram capazes de pagar estudos de música para os filhos. Porém, a impossibilidade, para muitos evangélicos, de custear seus próprios estudos musicais, aliado ao desejo das lideranças eclesiais de envolverem seus membros em atividades da igreja – sendo uma delas a atividade musical – fez com que nas últimas décadas do século XX, um número cada vez maior de congregações passassem a oferecer aulas de música (canto e instrumentos) aos seus membros.

A música da congregação evangélica ainda é eminentemente amadora, afinal, o objetivo, em muitos casos, é que um maior número possível de membros da igreja participe das manifestações musicais. A grande maioria dos que participam ativamente na música de suas congregações – cantando, tocando, dirigindo o canto congregacional – são músicos amadores, cuja única prática musical restringe-se ao ambiente da igreja. Porém, é cada vez mais comum que essa participação inclusiva e democrática de todos seja liderada por um profissional da música. E, em muitas instâncias, esse músico trabalha fora dos momentos de culto, no sentido de preparar e educar musicalmente alguns membros da comunidade.

Não conheço nenhuma pesquisa que trace comparações entre as denominações evangélicas que desenvolvem, ou não, atividades educacionais na área da música. Um fator que dificulta uma pesquisa deste tipo é o caráter independente das congregações, que, por mais que estejam ligadas a um escritório central, mantenedora, ou instituição agregadora de determinada denominação religiosa, tem como característica marcante a força da igreja “local”. Isto significa que um corpo de membros, liderados por um pastor, ou vários pastores, contando com o trabalho de ministros de música e comissões de membros toma decisões referentes àquela congregação específica. Essa igreja “local”, ou congregação, tem liberdade para administrar e tomar decisões autônomas para solucionar questões locais, desde que estas não entrem em choque com questões doutrinárias.

Através dos anos, como resultado de meus diálogos com músicos e pastores de diferentes denominações, cidades e estados do Brasil, tenho entrado em contato, informalmente, com alguns dos procedimentos pedagógicos praticados em algumas igrejas. Um conhecimento não científico, que oferece apenas uma ideia parcial de como essa educação musical tem ocorrido nas igrejas. Geralmente as congregações que oferecem aulas de música são as maiores e mais abastadas. O caráter independente das congregações, mencionado acima, faz com que não haja uma praxe em termos de método, mesmo dentro de igrejas de uma mesma denominação. As decisões são localizadas e particulares.

Uma denominação cujas regras para o ensino de música são praticadas nacionalmente é a Congregação Cristã no Brasil, cujos instrumentistas aprendem os mesmos hinos, praticados pelas igrejas em todo o território nacional. Os estudantes de música são formados por escolinhas ou cursos promovidos pela igreja, e ao atingirem proficiência na totalidade dos hinos, recebem uma habilitação que lhes permite participar da música em todas as igrejas dessa denominação. Os homens recebem habilitação para tocar instrumentos da “orquestra,” enquanto as mulheres podem habilitar-se para tocar o órgão, instrumento que todas as igrejas dessa denominação possuem.¹⁷

Nas outras denominações que trabalham com o ensino de música, há diversas experiências pedagógicas. Há desde congregações que contratam profissionais com um projeto musical específico, seguindo uma metodologia ou proposta pedagógica, até aquelas que contratam apenas professores de instrumentos, oferecendo o espaço físico da igreja para as aulas. Há também igrejas que oferecem o espaço físico apenas para a prática de instrumentos, com alguém para monitorar (não necessariamente um músico), mas sem a presença de um professor específico de cada instrumento. Quanto aos professores, podem ser voluntários ou contratados. E quanto à formação, podem ser alunos de música, músicos formados ou membros sem estudo formal de música, mas com experiência musical na congregação ou fora dela – há, entre os evangélicos, um grande número de músicos que trabalham “na noite,” ou seja, tocando em bares e restaurantes alguns dias da semana e nas igrejas em dias de culto.

¹⁷ <http://www.cristanobrasil.com/index.php?ccb=programas=download=listar> (Acesso em 28/10/2012); <http://www.orquestraccb.com/> (Acesso em 13/12/2012).

Porém, mesmo nas igrejas que não tem qualquer programa de educação musical, há uma instância da vida congregacional que proporciona uma prática vocal constante, especialmente às crianças. Refiro-me às escolas dominicais (ou sabatinas),¹⁸ característica comum à maioria das denominações protestantes. Como há muita música, principalmente nas classes infantis, os professores das mesmas – com habilidade musical, ou não – acabam tendo um papel formador, cuja eficácia, ou não, vai depender da habilidade de cada professor. As canções infantis tomam boa parte do tempo dessas classes, sendo usadas como auxiliares na contextualização e fixação de conteúdos religiosos e morais. Tanta repetição de cânticos acaba tendo um papel semelhante ao de um ensaio de coral infantil. Na verdade, em muitas igrejas os componentes dessas classes infantis apresentam-se periodicamente para a congregação de adultos, em formato coral.

A própria programação da igreja acaba tendo aspectos formadores na área musical, particularmente no aspecto vocal. De forma informal e indireta, é verdade, mas conhecimentos musicais são transmitidos ou sedimentados, seja através da audição – de corais, grupos instrumentais, grupos vocais ou solos – seja na prática. Com os chamados “momentos de louvor”, que podem durar de 10 minutos a uma hora, ou mais, todo membro de igreja evangélica tem a oportunidade, se desejar, de participar da música através do canto. Como já foi afirmado, entre os que lideram esses momentos de canto congregacional há indivíduos com formação musical, portanto é possível concluir que a música nos templos evangélicos sofre, entre outras influências, a da educação musical recebida por estes líderes, educação musical essa que, em alguns casos, acaba sendo compartilhada com os membros da igreja.

Embora essa conjuntura possa ter atenuado os efeitos da falta de educação musical acessível a todas as crianças brasileiras, está longe de ser o projeto musical ideal para o país. Primeiramente, porque nas igrejas o processo ocorre de forma organizada, ou não, profissional, ou não, dependendo de cada congregação e dos músicos ligados a elas. Assim, o aluno será, ou não, beneficiado, dependendo de uma

¹⁸ As igrejas protestantes da linha histórica (Batista, Metodista, Presbiteriana, Adventista e outras) tradicionalmente tem, em sua programação semanal, classes bíblicas (momentos de estudo da Bíblia) divididos em grupos, por faixa etária: desde grupos de crianças de colo, passando por todas as fases da infância, adolescência, jovens e adultos. São chamadas escolas dominicais, por realizarem-se aos domingos, ou sabatinas, na Igreja Adventista, cujo culto principal e classes bíblicas acontecem aos sábados.

situação localizada e particular. Além disso, não há um programa de ampliação de repertório com extensas referências estilísticas, culturais e de diferentes épocas. Não há compromisso com a diversidade de modalidades, seja tonal, modal ou atonal. No que refere-se ao canto, poucas situações – exceto a das aulas particulares ministradas fora dos cultos em algumas congregações – podem ser comparadas ao treinamento que os cantores costumam receber em conservatórios ou faculdades de música. Não há uma cobrança por resultados específicos, não há um convívio direto do professor com o aluno, nem exigências quanto à uma sonoridade particular. Especialmente o *bel canto*, com o nível de detalhe e exigência de suas instruções, concepção de fisiologia da voz e método de treinamento (LANG, 1969, 448) em nada se parece com a informalidade dos aprendizados na experiência eclesiástica da atualidade.

Seria necessário uma pesquisa abrangente para alcançar uma noção precisa e detalhada dos tipos de aprendizados que acontecem no ambiente eclesiástico do país e avaliar o quanto isso tem contribuído, ou não, para a musicalização do povo brasileiro. A prática musical existe e multiplica-se. Falta, agora, ponderar quão eficientes tem sido esses aprendizados, levando-se em consideração que as igrejas não são escolas e não tem como foco a divulgação de conhecimentos musicais.

1.6 Arremate

A formação musical de um ser humano acontece como resultado da soma de muitos fatores. A prática musical presente no entorno desse indivíduo será de vital importância para suas buscas e descobertas musicais. O conhecimento das origens que, no passado, determinaram os desdobramentos de uma arte, é essencial para a compreensão daquilo que ela é no presente.

Eu poderia ser cantora lírica, mas sou cantora evangélica. Poderia cantar música barroca, mas escolhi cantar música contemporânea. Poderia cantar música contemporânea no sentido que lhe dá “Guy Reibel, ou seja, como designativo de obras do período da história da música em que o sistema tonal é ampliado” (VERTAMATTI, 2007, p. 15), mas escolhi o caminho da música popular da atualidade. Tudo que sou poderia ser revirado, dando um resultado totalmente diferente. Na verdade, poderia ser advogada, em vez de músico. Mas cada encontro musical da minha vida, cada decisão

tomada posteriormente, cada resultado de experiências vividas conectou-se com os acontecimentos narrados acima, com as referências histórico-musicais que fizeram parte da minha vida e o resultado foi essa história tão minha.

Capítulo 2

Performance vocal e a conceituação de Paul Zumthor

A palavra performance tem sido usada há décadas com diferentes significados. Proveniente do inglês, nos anos 1930 e 1940 foi “emprestada ao vocabulário da dramaturgia” (ZUMTHOR, 2007, pp. 29, 30), tendo espalhado-se nos Estados Unidos,

na expressão de pesquisadores como Abrams, Ben Amos, Dundee, Lomax e outros. Está fortemente marcada por sua prática. Para eles, cujo objeto de estudo é uma manifestação cultural lúdica não importa de que ordem (conto, canção, rito, dança), a performance é sempre constitutiva da forma (*Idem*, p. 30).

Com suas regras que regem “simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e... a resposta do público” (*Idem*), a performance tornou-se “noção central no estudo da comunicação oral”, sendo empregada a partir dos anos 1950 “pela linguística, especialmente nos Estados Unidos” (*Ibidem*). O conceito foi amplamente estudado por Paul Zumthor, medievalista suíço que estudou na França e lecionou muitos anos na Holanda e Canadá. Falecido em 1995, deixou “uma vasta obra que trata da oralidade, das particularidades, da importância e da presença da voz humana nas culturas” (PEREIRA, 2003, p. 2). Sua obra apresenta uma extensa gama interdisciplinar envolvendo áreas como a “antropologia, etnologia, acústica, sociologia das culturas populares, linguística, entre outras” (*Idem*) que ele reuniu para formar aquilo que chamava de “ciência global da voz” (ZUMTHOR *apud*: PEREIRA, 2003, p. 2).

A conceituação de performance nesta dissertação, portanto, vem da obra de Zumthor e o presente capítulo pretende pontuar, a partir da vasta obra desse educador, as ideias que foram instrumentais para a compreensão da voz cantada como entendida neste trabalho.

2.1 Do canto à voz encarnada: experiências no aprendizado da performance

Alguns anos antes de começar essa dissertação de mestrado, cheguei a um impasse como cantora. Após anos de prática musical, aulas de canto e tratamento fonoaudiológico, de repente não sabia qual seria o próximo passo no meu aprendizado. Havia um desejo latente de trilhar algum caminho novo com minha voz; andar numa direção ainda não explorada. Uso a palavra “latente” porque à época em que esse desejo começou a manifestar-se, eu não tinha consciência dele e passou-se um bom tempo até que se configurasse como um problema a ser resolvido. A problematização, como já revelado na Introdução, estabeleceu-se quando a cantora tornou-se professora de canto.

Comecei a lecionar canto em 2003 com o lastro de minha experiência como cantora e a reinterpretação das práticas pedagógicas que havia vivido como aluna. Embora meus alunos não fizessem repertório lírico – praticavam canções populares e evangélicas – os exercícios e vocalizes que eu utilizava vinham dos métodos consagrados do *bel canto* que eu conhecera como aluna de canto. Não tinha conhecimento de nenhum método de canto popular – de acordo com Marcos Leite, a “única escola de canto metodizada e muito bem estruturada é a do canto lírico” (2001, Introdução). O cantor popular, até então, era considerado um “autodidata. Ele aprende a cantar em família, no seu grupo social, se apaixona por determinado cantor, determinada música, e vai tateando, imitando, cantando até ficar bom” (SANDRONI, 1998, p. 17).

Como meu histórico juntava um pouco da definição de PÉREZ-GONZALES e outro tanto da formação metodizada do canto lírico, passei a reinterpretar os procedimentos das aulas que fizera como aluna. Ao fazê-lo, a primeira ambiguidade que surgiu em minha mente foi quanto à necessidade, ou não, de diferenças de método para o ensino do canto lírico ou popular. As diferenças estilísticas são reais, porém, em linhas gerais, “o processo fisiológico do canto é exatamente o mesmo tanto para um Pavarotti quanto para uma Elis Regina: os dois tem um diafragma que apoia uma coluna de ar, que pressiona as pregas vocais, produzindo som” (LEITE, 2001, Introdução, sem página). Nos meus primeiros tempos como professora, portanto, minhas aulas utilizavam as escalas e vocalizes de conhecidos métodos de canto

(PANOFKA, 1949; VACCAI, 1954; PANOFKA, 1971; CONCONE, 1892; HERBERT-CAESARI, 2001) mas sem exigir a impostação, emissão e vibratos do canto lírico.

Não foram os vocalizes tradicionais, entretanto, que me levaram a questionar minha prática vocal e pedagógica. Era uma outra característica das minhas aulas que tinha ligação direta com um crescente descontentamento que à época designei meu “corpo travado”: à semelhança de minhas professoras de canto, eu dava aulas sentada ao piano, exemplificando o som, sem engajar o corpo, desconhecendo, àquela altura, que a “voz emana do corpo, mas sem o corpo a voz não é nada” (ZUMTHOR, 2005, p. 89). Minha sensação de imobilidade não fazia parte de qualquer ensinamento encontrado nas aulas de canto, mas evidenciava minha compreensão do canto, que, àquela altura, pressupunha um aprendizado vocal que não envolvia o corpo, estando os aprendizados corporais circunscritos a um espaço diferente daquele em que se dava a voz cantada.

Minha visão de uma voz separada do corpo pode, também, ter vindo na esteira de um pensamento comum na sociedade ocidental, especialmente nos meus anos de infância e juventude: razão e emoção não se misturam. Como Damásio (2009), “cresci habituado[a] a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não estavam autorizadas a penetrar” (p. 11). Essa visão dualista pode ser elencada entre as influências para minha noção fragmentada da produção vocal.

Como o canto se faz enquanto se faz, sem deixar objeto para ser estudado, a apreensão desse conceito levou alguns anos. Era difícil visualizar o problema se a “publicação oral não tem rascunho; não permite ao ouvinte qualquer possibilidade de volta – independente do efeito buscado, a comunicação é imediata” (LOPES, 1997, p. 24). Damásio (2011), escrevendo sobre os mistérios da consciência, brinca com a afirmação de T.S. Elliot: “Você é a música enquanto ela dura” (p. 222). Se o cantor está ligado à efemeridade da canção em seu corpo, como pode estudar seu próprio canto senão pelas experiências vividas? Era preciso que o incômodo ficasse incubado durante algum tempo. “Poucas coisas podem ser tão salutares quando se encontra um obstáculo intelectual como dar umas férias ao problema ou a nós próprios” (DAMÁSIO, 2009, p. 68).

Quando ingressei no programa de mestrado em Artes Cênicas da Unicamp, meus questionamentos concentravam-se em minha própria prática vocal; não havia um plano de investigação do canto de forma geral. Não havia um projeto determinado de estudo envolvendo terceiros (alunos, coristas), embora desde o princípio minha intuição dissesse que tudo que eu aprendesse poderia, mais tarde, ser compartilhado com alunos e coristas. Àquela altura, minha prática vocal já estava intimamente ligada à prática pedagógica. Eu vivenciava o momento como uma busca pessoal, com aprendizados que eram experienciados em duas diferentes geografias: na universidade e no palco.

Na universidade, mais especificamente no programa de mestrado, as disciplinas cursadas tanto nas Artes Cênicas quanto na Música geravam material para reflexão através das aulas e das leituras propostas. Algumas disciplinas reverberaram de forma mais forte, tornando-se pontos de partida para novos processos interpretativos. A seguir, um breve relato de como essa afetação se desenrolou.

A Voz Poética – Sara Lopes

Acostumada a analisar a voz basicamente como um som que deveria ser afinado e timbristicamente “belo”, fui surpreendida pela óbvia, porém perdida noção, de que é um corpo inteiro que fala e canta. Entre as revelações da disciplina para mim, marcou a constatação da concretude da voz, que sai do íntimo de alguém, atravessa o ar concretamente e é percebida no íntimo do outro.

As primeiras mudanças de que me lembro, a partir das experiências vividas nessa disciplina, ocorreram na minha prática pedagógica. Mudei os exercícios de respiração que fazia com os alunos de canto em sala de aula: anteriormente concentravam-se no tórax e cabeça e passaram a envolver o corpo todo. Passei a usar os exercícios de respiração como uma ferramenta para ajudar cada aluno a ter maior consciência de seu corpo.

Lembro também do impacto de uma aula em que trabalhamos separadamente as vogais e as consoantes, dando, primeiramente às vogais, movimentos, diferentes respirações, buscando o som de cada uma delas e as diferentes emoções que podem transmitidas. As consoantes eram acrescentadas depois, testando diversas

combinações de sons. Pouco tempo depois fiz o mesmo exercício com uma turma de alunos.

Na primeira vez, fiz apenas os sons vocálicos e consonantais, sem movimento de corpo. Descobri que os exercícios trabalhando vogais e consoantes, dissociadas de palavras, propriamente ditas, abriam muitas possibilidades de trabalho com o texto dentro da música. A segurança para dirigir grupos de mais de 40 alunos nessa prática com a inclusão dos movimentos corporais, veio com o tempo. É gratificante olhar para trás e ver que hoje dirijo esses exercícios de forma intuitiva e natural.

Laboratório II – experimentações sobre o ator, o intérprete e o performer -
Verônica Fabrini, Fernando Villar e Renato Ferracini

A disciplina propunha experiências cênicas em cima do texto de *Hamlet*, de William SHAKESPEARE. A leitura da peça conduziu a uma reflexão sobre as várias nuances de interpretação e *performance*, sendo aquilo que, num primeiro momento, se aplica ao ator, também aplicável ao cantor, afinal, no jogo cênico-musical, cabe a ele decidir como encontrar um equilíbrio entre opostos como a paixão e a sobriedade (SHAKESPEARE, 1987, III, 2). No debate e nas práticas do equilíbrio entre opostos houve muito espaço para reflexão e prática, porém gostaria de mencionar alguns momentos que me tocaram como musicista e investigadora.

A prática de oposição entre “O denso e o suave” começava com movimentos corporais a partir de um espreguiçar – deitados no chão – e, passo a passo, acrescentamos sons vocais, em seguida palavras aleatórias e por fim frases soltas do *Hamlet* de SHAKESPEARE. Sempre partindo do denso para o suave, ou do suave para o denso. A primeira sensação, ao fazer o exercício, foi de como era mais fácil, para mim, fazer esta passagem na voz, ao invés do corpo. Àquela altura entendi que faltava à minha prática artística um “vocabulário” corporal.

Outro exercício marcante foi a “Passagem dos anos.” Após praticar de várias maneiras diferentes o paradoxo indivíduo / grupo, partimos para o exercício, que consistia em cada aluno partir da idade zero e seguir até a idade atual, interpretando, corporalmente – e, no meu caso, sonoramente também – sua relação com a arte no decorrer da vida. Aqui a dificuldade era equilibrar a lateralidade com a horizontalidade;

buscar equilíbrio entre o individual e o coletivo. Em canto, diz-se que as vozes estão timbradas quando se alcança uma unificação dos timbres, mesmo que cada cantor esteja cantando sua voz e emitindo com seu próprio timbre. Mas “timbrar” com o corpo era uma noção nova para mim.

Outro momento proveitoso da disciplina foi meu encontro com o conceito de micro percepções, apresentado por Renato Ferracini.¹⁹ O exercício foi em cima de metáforas que fazem parte do cotidiano da performance na relação com essas micro percepções: ler o outro, deixar o corpo falar, perceber o espaço e o tempo. Apliquei-as ao canto, acrescentando outras metáforas como: sentir a letra, deixar a melodia fluir e fazer o coração cantar.²⁰

Tópicos Especiais em Práticas Interpretativas – Rafael dos Santos

A disciplina partia do “sotaque” jazzístico da improvisação, mas sem concentrar-se em transmitir uma cultura específica, ao contrário, envolvendo os alunos num compromisso com a criação. A turma foi dividida em dois grupos, que apresentavam uma peça musical a cada aula. Eu era a única cantora do grupo e o repertório escolhido era eminentemente instrumental – de dez peças, apenas duas eram canções. Sendo assim, cantei a melodia nas duas canções e nas outras peças cantei dobrando com algum instrumento ou fazendo as vezes de um instrumento em alguma linha que complementava, com a banda, a harmonia do arranjo.

A palavra improvisação faz parte do imaginário dos músicos, representando conceitos muito distintos para cada um deles; sua conceituação foi debatida em vários momentos durante o semestre. Minha definição também estava lá, no meu inconsciente, porém era um entendimento muito limitado, como pude perceber ao me deparar com a análise feita por THOMPSON e LEHMANN (2004, p. 143). Tendo que me aventurar na construção de solos em estruturas musicais totalmente novas para mim, foi preciso mudar alguns paradigmas quanto à minha forma de preparo para a performance.

¹⁹ Como ouvinte de outra disciplina (O Corpo Subjético, Renato Ferracini) pude me aprofundar no conceito de micro percepções, apresentado a partir de uma comparação de Deleuze em que “mil pequenas fomes elementares (de sais, de açúcar, de gordura, etc.)” se desencadeiam cada uma a seu tempo, imperceptivelmente, formando uma grande fome a ser saciada (DELEUZE, 1991, Apud: FERRACINI, 2007).

²⁰ Expressões usada por cantores para ressaltar relações entre a letra (e seu significado) e a expressividade vocal utilizada na interpretação.

Uma das dificuldades era minha própria formação musical. Durante meus anos de estudos musicais – piano, clarinete, canto – não fui apresentada a uma prática que levasse em consideração ações criativas. Ao tornar-me cantora, ensaiava as canções sempre com muita fidelidade à partitura, sem pensar em criações melódicas nem ornamentos. Quando comecei a pensar em criar linhas melódicas alternativas, surgiu o segundo problema: achava que os improvisos deveriam surgir apenas na hora da performance, do contrario perderiam o frescor.

Isso levou a um equívoco na minha maneira de trabalhar com as referências auditivas. Se, por um lado, fazia uma audição crítica, aprendendo e assimilando ideias musicais, por outro, as questões da prática vocal estavam mal resolvidas, pois sem praticar vocalmente os improvisos imaginados, não era possível incorporá-los. Com o decorrer das performances realizadas durante o semestre, e com o apoio dos textos lidos e debatidos, percebi que a incorporação das ideias demandavam meu corpo cantando e praticando as frases das improvisações. Só pensar nelas, imaginá-las, não era suficiente. Esse foi o conceito que mais reverberou em mim: o da “prática deliberada” encontrada em (KENNY e GELLRICH, 2002, p. 125). A sugestão dos autores é que a mesma não seja deixada para os últimos estágios do desenvolvimento do improvisador, mas que seja incentivada desde o início. Era necessário mudar minha prática de modo a começar o exercício da improvisação independentemente da familiaridade com a peça, ou mesmo com o estilo. O conceito de prática deliberada aliado à possibilidade de práticas curtas – a partir de dez minutos – levantada por LEVINE (1989, p. 252), me pareceu uma ótima janela para o trabalho com cantores, que podem alcançar objetivos musicais respeitando os limites do corpo.

É difícil quantificar aprendizados de forma a dar o devido crédito a quem de direito. Em todas as disciplinas cursadas na Unicamp encontrei temas para minha reflexão. O fato de estar voltando à universidade após tanto tempo de distância talvez tenha me deixado de coração aberto para o que estava à minha frente. As três disciplinas relatadas acima foram apenas as que mais geraram descobertas e movimentos posteriores na minha prática vocal.

Enquanto isso, fora da Unicamp, importantes aprendizados estavam acontecendo no palco – ou púlpito. A palavra palco, aqui, refere-se a qualquer lugar

onde davam-se minhas apresentações em público, fossem elas em teatros, igrejas, ginásios ou outros. Acontece que, depois de passar alguns anos cantando ao vivo, porém acompanhada por *playbacks*²¹, eu tinha recém iniciado uma parceria com um pianista, fazendo apresentações em formato piano e voz. Lineu Soares é compositor, arranjador, regente e pianista; meu trabalho com ele, à época, envolvia, além desse fazer musical, colaboração musical em outras áreas: assistência de regência coral, assistência de produção em gravações dirigidas por ele e divisão de algumas responsabilidades na produção do projeto relatado nesta dissertação. Porém, foi sua atuação como pianista acompanhador que, naquele momento, teve impacto sobre minha forma de cantar.

Não cabe aqui analisar as qualidades do músico quanto a sua técnica pianística, sua habilidade para acompanhar garantindo ao cantor liberdade interpretativa, ou sua facilidade de trabalhar colaborativamente com outros músicos. No que tange à importância dessa colaboração musical para meu processo de descobertas interpretativas, o elemento fundamental foi o *timing* – por ser um encontro que aconteceu paralelo ao meu momento particular de busca e às experiências no mestrado, que povoavam minha cabeça de ideias que queriam sair pela minha voz.

Quanto à performance, em si, o primeiro resultado – óbvio – de fazer música ao vivo, compartilhando a experiência com outro músico, foi poder explorar possibilidades musicais que seriam impossíveis com um acompanhamento mecânico como o *playback*. Outro ponto é que a repetição de encontros musicais – em ensaios e apresentações – criou aquilo que os músicos denominam “química”, ou seja, possibilidades de criação consensual no momento do fazer musical, que proporcionam à atividade uma empolgante imprevisibilidade. Por fim, essa química contribuiu para cristalizar experiências cênicas e reflexivas que eu havia vivenciado fora do contexto musical.

A apreciação dos aprendizados descritos acima só é possível porque este relato está sendo feito alguns anos depois. O distanciamento proporcionado pela passagem do tempo permite visualizar de forma mais clara o crescimento da cantora. Não que as mudanças fossem imperceptíveis à época, porém, analisadas naquele momento,

²¹ Ver nota de rodapé No. 14, Capítulo 1.

estariam limitadas às compreensões surgidas até então. E o fato é que as mudanças se multiplicaram com a passagem do tempo, à medida em que novos saberes eram incluídos lentamente nas práticas vocal e pedagógica.

É difícil dimensionar o quanto as mudanças do meu canto foram importantes no trabalho com outros cantores e o quanto essa atividade pedagógica mudou meu próprio canto. Ao analisar as experiências relatadas no Capítulo 3, fica nítido que minhas descobertas pessoais se davam paralelamente à minha busca por diferentes formas de apresentar saberes vocais e interpretativos aos alunos. Não tinha consciência disso à época, mas hoje fica claro que a professora não existe sem a cantora, pois uma constitui a outra, numa relação dialógica constante. Uma das razões para isso pode ser o fato de que na educação, como na performance, o outro nos dá a dimensão do quanto a alteridade nos constitui.

À medida em que o texto dessa dissertação tomava corpo, ficou claro que esse *outro* funcionou, em alguns momentos, como um espelho da minha própria prática vocal. Quando experiências vivenciadas me deixavam reticente quanto ao enfrentamento das minhas próprias limitações (o corpo travado já mencionado), inconscientemente voltava o olhar para o aluno (o outro). Porém o que estava fazendo, na verdade, era enxergar a mim mesma através desse outro.

É preciso voltar, entretanto, ao ponto de partida. Mencionei anteriormente que meu ingresso no mestrado se deu a partir de uma busca pessoal, embora minha prática pedagógica tenha sido instrumental para a problematização do “canto inexpressivo”. Mais tarde, em meio às descobertas do mestrado e da prática musical, a atividade pedagógica funcionou como ferramenta de exercitação, embora de forma inconsciente. Como escreveu Damásio:

Às vezes usamos nossa mente não para descobrir fatos, mas para encobri-los. Usamos parte da mente como uma tela para impedir outra parte de perceber o que se passa em outro lugar. Esse encobrimento não é necessariamente intencional... mas, de propósito ou não, para todos os efeitos, há uma tela que oculta. Uma das coisas que a tela oculta com mais eficácia é o corpo, nosso próprio corpo, e com isso me refiro a seu íntimo, seu interior (2011, p. 49).

Durante algum tempo, posso ter me “distraído” com esse encobrimento – Damásio declara que “o encobrimento do corpo poderia ser encarado como uma distração” (*Idem*) – mas hoje tenho consciência do quanto minha constituição enquanto

cantora e professora tem sido marcada pela experiência de alteridade com os inúmeros “outros” que deixaram traços na minha história. O outro aluno, o outro plateia, o outro músico acompanhador, o outro professor, podem ser justamente o arcabouço teórico-metodológico que tem me constituído como profissional da música, em geral, e da voz, em particular.

Assim, o que aconteceu no plano individual durante os anos da minha formação, e, mais tarde, na busca por saberes musicais e vocais, acabou reverberando para o plano coletivo. A cantora passou a entender e assimilar o engajamento do corpo na atividade vocal. Ao repassar esse conhecimento aos alunos, passava a entender que “a representação que cada indivíduo tem de seu próprio corpo lhe é dada por agentes externos dos padrões culturais que condicionam suas expectativas, seus valores, à escala do comportamento social” (LOPES, 2001, p. 5). Pouco a pouco ficava claro que há um processo de modelagem em que o corpo se torna “um objeto que a sociedade trabalha, por meio de muitas mãos, até sua total adequação ao desejável” (*Idem*). Para escrever novas histórias com meu corpo, era necessário abrir um novo capítulo, sem me desfazer dos capítulos anteriores.

A cantora estava feliz nas Artes Cênicas, porque ali encontrou uma alternativa de trabalho através do qual, sem entrar no viés estilístico-musical, sem discutir canto lírico *versus* popular, poderia concentrar-se em sua voz, descobrindo sua expressividade oculta. As aulas do mestrado em artes cênicas engajavam o corpo na produção vocal, em vez de enxergá-lo como “expressão corporal.” Paralela à essa fase de aprendizados da cantora, surgiu uma oportunidade que apelaria também à professora.

O projeto, relatado pormenorizadamente no Capítulo 3, consistia na preparação de um grupo vocal para a gravação de um DVD. O Grupo Novo Tom, sediado no UNASP-EC – formado por alunos, professores e funcionários do campus, entre os quais me incluo – canta música religiosa contemporânea composta por seu diretor e maestro, Lineu Soares. Àquela altura, o grupo tinha bastante familiaridade com gravações de áudio, devido às experiências nas produções de CDs do grupo e também de participações, como vocalistas, em muitas produções de outros artistas. A captação de imagem, entretanto, era um componente novo para todos. Esse diferencial gerou

alterações na minha forma de trabalhar já que, pela primeira vez como professora, a tarefa que me era pedida ia além do som e envolvia o corpo/imagem dos cantores.

As mudanças na atividade pedagógica começavam no aspecto estrutural: desde o local – anteriormente lecionava em salas pequenas, mas com o grupo foi preciso um espaço físico bem maior – até a de tempo: o projeto tinha dia e hora para terminar, conforme cronograma da gravação. Havia também a diferença numérica: em vez de um cantor na melodia, vários cantores e divisões de vozes. Outro aspecto era a escolha de repertório, que ao invés de ser feita com base em técnicas a serem aperfeiçoadas, era definido pela produção – na qual, embora estivesse incluída, o critério de escolha não tomava por base a técnica dos cantores e sim o roteiro do show a ser gravado.

Os aspectos musicais, levados em consideração na preparação vocal, apresentavam elementos com os quais eu nunca trabalhara antes. Junto com a sonoridade, deveria pensar no corpo que emitia o som. Junto com a timbragem – que na linguagem musical significa unificar os diferentes timbres dos cantores para compor um “timbre” coeso do grupo – era preciso promover uma integração entre os cantores no palco. Questões como a afinação e a articulação do texto, continuariam sendo importantes, mas teriam que estar atreladas ao corpo que as produzia. Passei a buscar fontes que servissem de base para um trabalho de movimentação do corpo, mas logo descobri que não poderia utilizar minhas concepções de “expressão corporal”. Minha visão de um corpo coadjuvante no canto não se sustentava mais; a divisão corpo-cérebro deixava de fazer sentido para mim, mas como trabalhar isso se “nossas referências de realidade nos são dadas por uma cultura que tornou o pensar diferente e isolado do sentir”? (LOPES, Apostila, 2006, p. 27).

Até então, minha crença era de que a cabeça pensava e o corpo fazia. A advertência que recebera, desde a infância, era de que as “decisões sensatas provêm de uma cabeça fria e de que emoções e razão se misturam tanto quanto água e azeite” (DAMÁSIO, 2009, p. 11). Era preciso me reinventar como cantora e como professora. A segunda, especialmente, precisava reconhecer que o corpo “não é um instrumento das práticas educativas.... Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar [e cantar!] são produções do sujeito humano que é corpo” (NÓBREGA, 2005, *apud*: SANTIAGO, 2008,

p. 45). Enquanto buscava abordagens relevantes para lidar com minhas indagações, encontrei as ideias de performance na obra de Paul Zumthor.

Conheci o autor através de Sara Lopes, minha orientadora. No início de minha incursão pelas Artes Cênicas, ainda sem saber como encaminhar minha vontade de pesquisa, dei de cara com a *Introdução à Poesia Oral* (ZUMTHOR, 1997), com sua declaração de que a voz é “palavra sem palavras”, suscitada pelas emoções mais intensas no lugar da linguagem (pp. 13, 14). O texto encontrou forte ressonância em mim. Quero crer que meu inconsciente já conhecia esse poder da voz – “o cérebro conhece mais do que a mente consciente revela” (DAMÁSIO, 2011, p. 63) – mas para crescer, como cantora e professora, eu precisaria trazê-lo à tona.

2.2 Conceituação de performance na obra de Zumthor

ZUMTHOR define performance como a “materialização (a ‘concretização’, dizem os alemães) de uma mensagem poética por meio da voz humana” (2005, p. 55). A palavra tem sido usada na pós-modernidade para definir variadas atividades artísticas, mas ZUMTHOR aponta a execução-apresentação da obra escrita, pelo próprio artista, como a retomada de uma prática corrente durante a Idade Média, quando poesia e canção eram comunicadas pela voz, supondo “a presença física simultânea daquele que falava e daquele que escutava” (2005, p. 109).

A palavra *performance* contém *forma* com um prefixo indicando o acabamento e um sufixo de valor dinâmico: remete, pois à criação de uma forma que é aquilo que Max Lüthi, em seu livro sobre os contos, chama em alemão *Zielform*, forma *final*, no sentido em que esse adjetivo indica um fim, uma forma desejável, por assim dizer. Ora, nosso velho corpus poético medieval só tem ‘forma’ nesse sentido; sua forma é alguma coisa que está se fazendo pela mediação de um corpo humano; esse corpo, através da voz, do gesto, do cenário onde ele se coloca, está em vias de realizar as sugestões contidas no ‘texto’ (ZUMTHOR, 2005, p. 56).

A riqueza da palavra “performance” permite vários jogos de palavras. Porém, ao destacar a palavra “forma” encontrada dentro dela, é preciso não enganar-se com uma sensação de imobilidade que possa ser comunicada pela mesma. “A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuda” (ZUMTHOR, 2007, p. 33).

Tendo levado sua pesquisa a diferentes partes do mundo durante quinze anos, ZUMTHOR chegou à conclusão de que “a performance é o único modo vivo de comunicação poética,” explicando que por “vivo” ele quer dizer, numa visão

mecanicista, que é o único modo eficaz (*Idem*, p. 34). Porém, ainda no mesmo parágrafo, ele prossegue no relato de suas conclusões e afirma que “performance é um fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral simples” (*Ibidem*).

Sendo utilizada para definir tantas e distintas manifestações artísticas, é importante destacar que ZUMTHOR (2005) define performance a partir do sentido anglo-saxônico, no qual performance é um “ato teatral, em que se integram todos os elementos visuais, auditivos e táteis que constituem a presença de um corpo e as circunstâncias nas quais ele existe” (p. 69). Em seu uso “mais geral, performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (ZUMTHOR, 2007, p. 38).

Tendo os aspectos não verbais da performance sido codificados em muitas culturas, ela passa a despontar como competência, que em performance é o “saber-ser... um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta” (ZUMTHOR, 2007, pp. 30, 31). O medievalista afirma fundamentar suas ideias a respeito de performance no trabalho de Dell Hymes²² a partir do qual retirou quatro traços, transcritos abaixo:

1. a “performance realiza, concretiza”, é reconhecimento;
2. “se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional”;
3. repetitividade de comportamentos que não é redundante por ser performance;
4. a performance modifica o conhecimento; “não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca” (*Idem*).

Na conceituação de ZUMTHOR (2005), o cantor materializa a mensagem poética por meio da voz “e daquilo que a acompanha, o gesto, ou mesmo a totalidade dos movimentos corporais” (p. 55). Porém, depois que esgotam-se os aspectos do canto como ação do intérprete, há ainda que considerar-se o outro. Os elementos do canto que constituem a presença de um corpo – táteis, visuais, auditivos – implicam também na presença do receptor. Ele “faz parte da *performance* da mesma forma que o autor e as circunstâncias” (ZUMTHOR, 2005, p. 92). A presença simultânea do que canta e do que ouve é condição imprescindível na performance. Há uma ligação concreta, “troca

²² Texto publicado por volta de 1973 sob o título “Breakthrough into performance,” nos *Cadernos de Trabalho do Centro de Semiótica de Urbino*, e retomados mais tarde por Dan Ben Amos e Kenneth S. Goldstein, *Folklore: Performance and Communication*, 1975 (apud: ZUMTHOR, 2007, p. 31).

corporal: olhares, gestos” (*Idem*, p. 109). Essa troca é fundamental para o resultado final da interpretação vocal. Tanto do ponto de vista de quem canta, como de quem ouve. Para BARTHES (2004) “o silêncio do ouvinte [pode ser] tão ativo quanto a palavra do locutor,” a ponto de ser possível dizer que “a escuta fala” (p. 222). O envolvimento do ouvinte estabelece uma reciprocidade entre si e o intérprete, exercendo influência na interpretação do cantor.

Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na *performance*. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a *performance*, de forma fundamental. Aliás, a voz exerce no grupo uma função; e esta não é estritamente interpessoal, como pode ser na conversação. O desejo profundo da voz viva, que está na origem da poesia, se direciona para a coletividade dos que preenchem o espaço onde ressoa a voz (ZUMTHOR, 2005, p. 84).

Da importância dessa presença fala José Miguel WISNIK ao narrar o apego do cantor à “força do canto,” aquele canto que faz nascer “uma outra voz dentro da voz” (WISNIK, 1978, *apud*: TATIT, 2002, p. 15). O canto faz isso. Ele “potencia tudo aquilo que há na linguagem, não de diferença, mas de presença. E presença é o corpo vivo; não as distinções abstratas dos fonemas, mas a substância viva do som, força do corpo que respira” (*Idem*).

É uma presença que leva à reciprocidade. E esta, estabelecida no momento da *performance*, tem tão grande alcance que o ouvinte comprometido com ela “contracena, seja de modo consciente ou não, com o executante,” sendo transformado pela *performance* (ZUMTHOR, 2005, p. 93). Na verdade, o medievalista entende que a ideia de *performance* deveria ser “amplamente estendida [para] englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra recepção,” estando relacionada ao “momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 18).

O conceito de engajamento é fundamental para esta dissertação, já que a pesquisa aqui relatada partiu de uma interpretação dualista do canto, transformando-se, no processo, numa busca pelo corpo-total²³. Um corpo que não é suporte da voz; um não complementa o outro, um não é adereço para o outro. O corpo engajado na ação vocal difere daquilo que anteriormente entendi como expressão corporal, porque

²³ Sara LOPES (1997) usa esse termo a partir da proposta de LINKLATER, de um corpo-total que “não pensa apenas cerebralmente” mas encarna e experiencia o pensamento (1976, *apud*: LOPES, 1997, p. 21).

“continua sendo operativo, fazendo-se ouvir mesmo que o pensamento não esteja conscientemente afinado com ele” (LOPES, 1997, p. 21).

Sintetizando, do ponto de vista da ação, que é dupla, pois está na emissão e na recepção, a “performance põe em presença *atores* (emissor, receptor, único ou vários) e, em jogo, *meios* (voz, gesto, mediação)” (ZUMTHOR, 1997, p. 157, grifos do autor). Para a cantora que buscava um canto expressivo, a ênfase estava no ponto de vista do emissor. Um desejo de competência, no “saber-fazer” e “saber-ser” (*Idem*). Competência que abrange vários saberes: “além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço” (ZUMTHOR, 1997, P. 157). O que quer que a canção evoque em termos linguísticos e musicais, “a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser” (*Idem*). Para Valente,

tratar da expressão da voz supõe igualmente tratar de sua execução. A voz humana é o único instrumento que se caracteriza por reunir num mesmo corpo executante e meio de execução – seja do cantor, do ator, do contador de histórias. Por essa razão, todos os elementos que concorrem à execução de uma obra oral (encenação, ritmo, jogo da voz, etc.) desempenham um papel importante. É precisamente aí que se destaca o papel do corpo.... Ao mencionar o termo *performance*, Zumthor enuncia, na verdade, um conceito muito caro à sua teoria da oralidade: *performance* define-se como ‘a ação complexa pela qual a mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora’ (ZUMTHOR, 1983, *apud*: VALENTE, 1999, p. 120, grifo da autora)

Mas, como definir exatamente o que são esses saberes (ser, fazer, dizer) para um cantor? No Capítulo 1 mencionei definições de expressividade encontradas na literatura sobre técnica vocal. Ligando-as aos saberes propostos por Zumthor, é possível sugerir que num canto expressivo há aceitação e domínio do corpo (saber-ser), conhecimento profundo da canção (saber-fazer, saber-dizer), entrosamento com os outros músicos (saber-fazer) e escolha adequada de repertório (saber-ser). Para cantar de forma expressiva, é preciso reunir todos esses saberes no tempo e espaço da performance.

Saber fazer demanda conhecimento musical; aqui refiro-me a qualquer manifestação de conhecimento musical, tanto o chamado estudo formal de música quanto a apreciação de performances ou gravações, convívio com músicos, o fazer musical em situações informais e outras formas de aprendizado. Porém, além destes, o

saber-fazer também envolve os aspectos corpo-musicais do canto como a emissão vocal, afinação, improvisação, memorização e outros. Saber-dizer está ligado ao conhecimento da poesia, a uma ligação emocional com a mesma, articulação da letra na melodia e também um posicionamento condizente com aquilo que o público (receptor) espera daquela performance. O saber-ser abrange mais: parte de uma aceitação do corpo que canta, compreensão de seu funcionamento, domínio de seu funcionamento no canto, aceitação de suas emoções. Na escolha do repertório, o saber-ser precede o momento da performance, embora seu resultado seja experimentado durante a mesma. Escolher o repertório certo para um indivíduo demanda compreensão profunda de suas possibilidades e limitações; uma escolha incorreta compromete sua performance, mesmo que o receptor não seja capaz de inferir que o erro esteja na escolha do repertório.

Nesta dissertação, as alusões a um cantor expressivo reportarão a um cantor que, em seu papel de emissor na performance, apresenta os saberes apontados por Zumthor e descritos acima. Dito de outra maneira, neste trabalho a expressividade será considerada um conjunto de saberes que, somados, resultam numa performance que encontra ressonância em seu receptor. A partir dessa definição, é preciso voltar à pergunta inicial: como engajar o corpo do aluno no canto, estimulando um aprendizado dos saberes que compõem essa expressividade?

O projeto relatado no Capítulo 3 deste trabalho é, basicamente, um diário de meus aprendizados sobre a performance e a expressividade. Ali estão presentes minhas experiências próprias, como cantora, a prática dessas experiências compartilhadas e vivenciadas por outros cantores, e, mais adiante, a observação das mudanças operadas, a partir dessas experiências, em minha forma de cantar, entender e ensinar o canto. O processo resultou em conhecimentos intuitivos e analíticos, ambos necessários para que um professor consiga construir “modelos explanatórios para o aluno” (CALLAGHAM, 2000, p. 118).

O primeiro passo que precisei dar na compreensão dos aprendizados necessários a uma performance expressiva, foi o reconhecimento de que a mente musical “é um corpo que ouve e que vê, que canta e que toca, que pulsa e que dança, que ri e que chora” (GODINHO, In: ILARI, 2006, p. 376). Ao começar o projeto de

preparação vocal ainda não tinha plena compreensão de quão interligadas eram todas as questões da expressividade no canto, separando aspectos musicais dos cênicos, som vocal de corpo. Estava ainda influenciada pela “visão tradicional sobre o papel desempenhado pelo corpo na experiência musical [que] tem balançado entre a pouca importância que lhe é atribuída ou o valor utilitário e subserviente que o relega para uma função de suporte” (GODINHO, In: ILARI, 2006, p. 375).

Tendo reconhecido o protagonismo do corpo na voz cantada, era preciso encontrar um modelo de trabalho que conduzisse ao conhecimento desejado. Já assinalei, anteriormente, a dificuldade que encontrei no canto por sua falta de objeto para o estudo, a falta de “rascunho” ou possibilidade de volta (LOPES, 1997, p. 24), porém este processo investigativo ressaltou a experiência como o caminho para o conhecimento dos saberes da performance.

Todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações: a *schemata* de experiências passadas (em grego, *schema* significa ‘forma’ e, em alemão, uma palavra correlata, *schemen*, significa ‘fantasma, espectro’). Elas assombram nosso sistema nervoso e muscular. Qualquer novo movimento, pensamento ou sentimento ocorre no contexto de nossa história pessoal e cultural, e isso é possível pela referência aos *schemata* residuais de muitas outras experiências similares. Muitas delas estão localizadas na infância (SWANWICK, 2003, pp. 34, 35).

Já foi levantada, no Capítulo 1, a importância da experiência no processo de aprendizado enquanto um “saber de experiência” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21) e não uma informação a respeito do canto. É necessário separar a experiência da informação evitando a “intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (*Idem*). Os procedimentos relatados no terceiro capítulo, portanto, representam minha proposta para fazer com que os cantores/alunos experienciem seu próprio canto como uma expressão válida de suas emoções.

Esses procedimentos propuseram-se, em primeiro lugar, levar à incorporação de processos musculares fundamentais para o canto enquanto prática corporal. Na repetição de melodias, escalas ou de uma canção, o cantor agrega o saber que denominamos técnica vocal, sem que essa precise “aflorar à consciência, permitindo ao indivíduo concentrar-se no governo e no controle de sua técnica, visando a uma

execução de alto nível” (DAMÁSIO, 2011, p. 379). Sem precisar de uma consciência quanto aos procedimentos musculares, o cantor pode concentrar-se na emoção proposta pela canção, sendo a “técnica”, como referida por Damásio, o conjunto de saberes necessários à performance.

Outro componente importante das experiências propostas no Capítulo 3 foi levar os cantores a uma compreensão do receptor como componente vital à performance. A presença desse cantor diante de uma plateia pressupõe, na definição de ZUMTHOR (1997), um gesto pois “a oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar” (p. 203). De forma breve e pragmática, o autor distingue os gestos da seguinte forma: “gestos de rosto (olhar e mímica); gestos de membros superiores, da cabeça, do busto; e gestos de corpo inteiro” (*Idem*, p. 206). Além destes, ZUMTHOR ainda menciona a função do silêncio, que na gestualidade pode integrar “gestos zero” (1997, p. 207).

Se para o contexto deste trabalho era importante localizar os gestos no corpo, também era fundamental entender as convenções que os regiam.

A “convenção” gestual constitui uma arte da qual nenhuma cultura (nem contracultural!) é desprovida. Ora, quanto mais uma arte do corpo é elaborada e se pretende distante da prática banal, mais nela se encerra uma rede de regras que explicita uma pedagogia adequada (ZUMTHOR, 1997, p. 206).

Na preparação vocal descrita no Capítulo 3, foi preciso levar em conta os movimentos gestuais aceitos na tradição litúrgica de seu contexto, levando cantores a encontrarem, dentro de sua gestualidade, contrastes entre a imobilidade e o movimento, com as gradações possíveis no meio. Os cantores, assim, seriam capazes de tirar “desses contrastes uma harmonia tão mais intensa quanto se a percebe no seio de uma perfeita unidade” (ZUMTHOR, 1997, p. 210).

2.3 Canto religioso e performance

Os aspectos da transformação de intérprete e receptor engajados na performance (BARTHES, 2004, p. 222; ZUMTHOR, 2005, p. 93), mencionados acima, guardam pontos de interesse para a liturgia cristã. As distintas denominações cristãs, apesar de discrepâncias doutrinárias, tem pontos de convergência, sendo um deles a adoração e louvor através da música cantada. Há séculos a voz tem sido usada como

“meio de comunicação com o sagrado”, permanecendo como um “forte elemento ritual” na liturgia cristã (VALENTE, 1999, p. 133).

Ao fazer essas analogias, entro num terreno escorregadio, pois boa parte da cristandade, tradicionalmente, pregou que o foco da adoração deveria estar “no nível do divino” (DOUKHAN, 2010, p. 92), o que faz sentido para alguém que professa a fé cristã, como eu. Entretanto, a posição dos cantores à frente da congregação, geralmente num palco elevado, sentindo as pressões de uma boa execução vocal ou instrumental, preocupando-se com detalhes como indumentária, cabelo e maquiagem (*Idem*, pp. 92 e 95), conduzem à uma experiência musical que é, em essência, uma performance. Seguindo regras de mercado, e não tradições bíblicas, as igrejas cristãs de hoje tem apresentações musicais que “não indicam um enfoque primário em agradar a Deus. A preocupação principal parece estar, ao contrário, em agradar a congregação” (*Ibidem*). E a congregação muitas vezes reage de acordo, aplaudindo como é usual na experiência teatral.

A prática musical encontrada em congregações evangélicas, protestantes e católicas da atualidade, portanto, sugere a possibilidade de cotejo com a conceituação de performance encontrada em Zumthor. Assim como no teatro, o adorador que vai à igreja abre mão da individualidade para fazer parte de um coletivo, aceitando as regras do ritual litúrgico e participando dele em conjunto com uma comunidade de adoradores. Há uma organização da performance segundo a qual “o grupo social antevê, ao menos de forma global, o tempo, o lugar” em que a palavra espiritual será pronunciada, e diante de quem (ZUMTHOR, 2005, p. 90). Entre as competências do cantor de igreja, portanto, está o conhecimento de uma conduta que seja entendida por seu receptor. No contexto do culto, as regras que “pesam sobre a performance” são da ordem do rito (*Idem*).

E o que é um rito? Uma ação que abarca o grupo social, definindo-lhe papéis funcionais e, ao mesmo tempo, assegurando ao grupo relações tranquilizadoras com o outro mundo, a divindade, as forças diante das quais o homem se sente dependente.... O rito é constituído de um gesto, e este explicita a voz escandida ou cantada (*Ibidem*, p. 99).

Além de cantar segundo as regras que regem aquela performance, o cantor de igreja também coloca-se num espaço de mediação entre o humano e o divino, entre líderes eclesiais e congregação. Na liturgia cristã, o caráter mediador da música faz

com que ela frequentemente não seja considerada um fim em si mesma, sendo utilizada para conduzir o adorador a um determinado estado de espírito – que pode variar da euforia à contrição, com as variações cromáticas entre elas. Sendo assim, o cantor deve dominar – além dos elementos expressivo-musicais do canto – a linguagem necessária para estabelecer a atmosfera desejada pelos que executam as regras litúrgicas de cada congregação. Num culto protestante, não há apenas “um tom,” há vários; a “voz ritual é pronunciada, segundo as formas de linguagem particulares, num tom que pode ser o de um canto determinado,” ou da palavra... que permite ao grupo viver, ocupar o espaço de sua assembleia” (ZUMTHOR, 2005, p. 99).

Assim, em pleno século XXI, esses cultos ainda dão à voz o poder de conduzir uma coletividade. Seria natural imaginar que a voz preencha uma função mais eminente nas culturas puramente orais (*Idem*, p. 80), porém mesmo na pluralidade midiática de sociedades afeitas às relações virtuais, a liturgia cristã ainda atribui à voz um papel primordial já que esta comunica, ou deveria comunicar, uma mensagem divina. Para BARTHES (2004), “*escutar* é o verbo evangélico por excelência: é a escuta da palavra divina que sintetiza a fé, pois é essa escuta que liga o homem a Deus” (pp. 220, 221). O autor afirma que há “duas músicas: a música que se escuta e aquela que se executa” (BARTHES, 2004, p. 231). No entanto, GARDNER vai um pouco além; citando Aaron Copland, declara que “as habilidades envolvidas na escuta da música tem uma clara ligação com aquelas envolvidas na criação musical” (1993, p. 103).

Os cantores observados no Capítulo 3 dessa dissertação oferecem exemplos de cada um dos aspectos mencionados acima. Preocupando-se com o receptor, cantavam dentro de um formato aceito pela comunidade religiosa na qual estavam inseridos. Quando desafiados com um novo tipo de gravação, buscaram aprendizados que resultaram numa nova visão da relação performance-recepção. Como participantes ativos dos procedimentos de culto, eram preparados para adaptarem seu canto aos diferentes “climas” necessários à condução da congregação ao “estado de espírito” desejado pelos condutores da liturgia. Conheciam e dominavam as “regras que pesam sobre a performance” (ZUMTHOR, 2007, p. 90).

Capítulo 3

Preparação vocal: relato de experiência

O presente capítulo narra uma experiência de preparação vocal com um grupo de cantores. Indiretamente, narra aprendizados individuais, que, incorporados de forma particular, foram descritos e explanados a esse grupo. Como foi explorado no Capítulo 2, a cantora nutria a professora que, por sua vez, nutria a cantora, numa retroalimentação que explica porque essa dissertação que tem como objeto de estudo a performance do cantor, está entremeada por vivências da pedagogia da voz.

A oportunidade para o trabalho aqui relatado apresentou-se em 2007, durante a fase em que cursava as disciplinas do mestrado. Tudo materializou-se a partir de um convite para ser preparadora vocal de um grupo do qual participava como vocalista. Meu histórico com o grupo em questão antecedia minha entrada no mesmo, em 2006; antes de fazer parte dele, havia feito a preparação vocal do grupo para um CD gravado em 2004. Esse trabalho preparatório tinha sido realizado nos moldes de minha antiga vivência do canto, narrada no Capítulo 1 e questionada no Capítulo 2: o canto enquanto som e não enquanto possibilidade expressiva de um corpo.

A experiência foi realizada com o Grupo Novo Tom, que à época estava em atividade há sete anos, trabalhando um repertório de música religiosa contemporânea. Formado e dirigido pelo maestro, compositor e arranjador Lineu Soares, em 2000, o grupo é composto por alunos, professores e funcionários do UNASP-EC. Além de dois álbuns gravados antes do projeto ora relatado, o grupo fazia, àquela altura, cerca de 30 apresentações por ano em vários estados do país.

Desde sua formação, o elenco de cantores passou por várias mudanças, refletindo o caráter temporário da vida universitária. Várias formações compuseram o grupo entre os anos 2000 e 2008, envolvendo um total de vinte e dois cantores. Entretanto, cada formação nunca passou de 13 pessoas – o número de participantes oscilou entre 10 e 13 cantores de cada vez. A formação do grupo durante o trabalho ora

relatado incluía dez cantores e o maestro, Lineu Soares, que além de tocar piano, também canta. Ou seja, onze indivíduos cantando, ao todo.

No início de 2007, o grupo recebeu uma proposta para gravar um show que seria lançado no mercado em forma de DVD e CD. O convite partiu da gravadora Novo Tempo²⁴, porém o projeto foi uma co-produção desta gravadora com o campus onde o grupo está sediado desde sua formação, UNASP-EC. Com direção de Tuiu Costa e produção musical de Lineu Soares e Regina Mota, todos professores do campus, a equipe de produção foi ainda integrada pelo engenheiro de som, Edison Sopper Jr., convidado por sua extensa parceria com o grupo e seu diretor musical.

Desde seu estágio embrionário, o projeto esteve comprometido com a ideia de afastar o grupo de seu estilo convencional de apresentações em igrejas e eventos religiosos, usando uma linguagem mais adequada²⁵ ao palco. O conteúdo religioso permaneceria em destaque, porém seria necessário revesti-lo artisticamente de maneira que fizesse sentido num contexto cênico. Essas mudanças demandavam uma reavaliação dos paradigmas interpretativos do grupo, e, paralelamente, mudanças na expressividade de cada cantor. Para entender um pouco melhor o que essa mudança representou para o grupo, apresento, a seguir, o contexto em que o mesmo se insere.

O campus no qual está baseado o Grupo Novo Tom, UNASP-EC, recebe alunos da região, de outros estados e também de outros países. Na época da pesquisa o campus tinha por volta de 3 mil alunos matriculados, sendo a música uma das principais atividades de extensão: seis corais, três grupos vocais e sete grupos instrumentais, todos dirigidos por professores-regentes pagos pela instituição. Estes são os grupos oficiais do campus – há outros formados e dirigidos por alunos – e suas atividades envolvem desde a escola básica até a graduação e pós graduação, bem como a comunidade. Hoje são mais de 4 mil alunos, com um total de 32 grupos oficiais – entre formações vocais e instrumentais. Um dos fatores determinantes para o fomento dessa efervescência são as necessidades litúrgicas da igreja do campus, sendo uma parte significativa da produção musical feita para ser apresentada em programações

²⁴ Gravadora evangélica mantida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, que trabalha preponderantemente com cantores e grupos musicais da mesma confissão religiosa.

²⁵ A ideia de “adequação” refere-se às diferenças entre uma interpretação vocal religiosa no contexto de um culto, e uma apresentação musical com intuito artístico.

religiosas, quer seja na igreja, nos auditórios e também fora do campus, onde estes grupos representam a universidade.

Por conta de suas gravações, e da boa aceitação das mesmas pelo público evangélico, o Grupo Novo Tom é o mais representativo dos grupos musicais da instituição em termos de visibilidade na mídia. O grande número de convites vindos das mais diferentes partes do país, gerando muitas viagens por ano, também lhe confere um diferencial em relação aos outros grupos musicais do campus, cujo número de apresentações fora do campus é bem menor.

A presente pesquisa ligou-se a esse projeto de gravação pela necessidade – enxergada pela equipe de produção – de apresentar alternativas de expressividade a um grupo cujo trabalho, até então, estava circunscrito a um estilo litúrgico. A gravação, em formato de show, demandava o estudo de possibilidades artísticas que transcendessem as possibilidades de um templo. Os componentes do grupo tinham em comum uma larga experiência na prática vocal-musical litúrgica. Tendo apreendido a música de acordo com “valores que transcendem as ideias lógicas” e que só podem ser compreendidos através das designações aplicadas a eles (HUIZINGA, 2001, p. 177), esses cantores precisavam uma nova paleta de cores interpretativas que, sem descaracterizar a proposta religiosa da música, estivessem em harmonia com o roteiro proposto.

Com as gravações marcadas para novembro de 2007, a pré-produção teve início em março do mesmo ano. O processo incluiu a criação de um roteiro para o concerto, concepção de arranjos vocais e instrumentais, preparação dos cantores, criação e construção de palco e cenário, arregimentação dos instrumentistas, contratação de músicos adicionais, profissionais de áudio e vídeo, além de vários outros passos essenciais que, por estarem ligados diretamente a questões técnicas de uma gravação, fogem ao escopo deste trabalho.

3.1 Desenvolvimento do trabalho com cantores

Já foi mencionado que meu relacionamento com o grupo existia antes do projeto ora relatado. Desde 2003, atuei em diversos momentos como preparadora vocal do grupo. Até então nunca de forma constante, mas cada vez que surgia um projeto como

a gravação de um CD ou uma turnê mais longa, eu era chamada para ministrar aulas de técnica vocal. Desta vez, no entanto, o convite era para trabalhar a “expressão corporal” do grupo. O uso das aspas explica-se pela premissa deste trabalho, que questiona a separação entre preparação vocal e corporal. O que, de fato, ocorreu, foi uma continuação do trabalho de preparação vocal, com a diferença de que o processo passou a envolver todos os elementos que perfazem o canto – incluindo-se aí a apropriação do corpo. Entretanto, a percepção dos cantores – e minha, à época – era de um aprendizado da expressão corporal, por estarmos trabalhando com o corpo pela primeira vez.

Uma hipótese que me parece pertinente para explicar a expressividade do grupo até então, é a figura de seu diretor artístico. Sentado ao piano durante ensaios e apresentações, o líder do grupo exercia sua liderança através de um forte carisma, mas não podia exemplificar possibilidades corporais aos cantores. O corpo do mestre, sendo estático por estar preso ao instrumento, resultava em imobilidade nos cantores. Como já foi apontado no Capítulo 1, a corporeidade do mestre influencia a corporeidade do aluno muito mais pela exemplificação do que pelo ensinamento (LARROSA, 2010, p. 11). Assim, embora o maestro já tivesse buscado soluções que resultassem num maior rendimento cênico dos cantores, as mudanças só começaram a acontecer quando ele passou a compartilhar uma função de liderança – preparação vocal – com uma cantora-professora que estava livre para explorar as possibilidades expressivas do corpo-total de LINKLATER (1976, *apud*: LOPES, 1997, p. 21; vide Capítulo 2).

A função alteritária exercida por Lineu Soares na minha constituição como cantora (explorada no Capítulo 2, subtítulo 2.1.1), parece ter uma contrapartida na função alteritária exercida por mim em sua constituição como maestro e diretor do grupo. A possibilidade se evidencia tanto nas mudanças inseridas por ele nas dinâmicas de ensaio quanto nas exigências que passou a fazer ao grupo, ambas exploradas mais adiante (subtítulo 3.2.4).

A partir de abril de 2007 – enquanto estavam sendo criados roteiro, composições e arranjos vocais – iniciei o planejamento do meu trabalho. O grupo não estava ensaiando regularmente àquela altura, mas apresentava-se com frequência, portanto, filmei algumas destas apresentações para analisar a performance do grupo a partir de

um ponto de vista do espectador (ANEXO D). Por fazer parte do grupo, as filmagens foram essenciais para agregar um olhar externo ao grupo; olhar que fazia-se necessário para entender por onde começar um programa de trabalho.

Estudei algumas possibilidades para encontrar a melhor forma de introduzir este novo elemento no trabalho que já fora realizado anteriormente. Assistindo às filmagens, confirmei minha percepção de que o perfil do grupo, no palco, era bastante rígido. O código – implícito – de movimentos aceitos, incluía movimentação de mãos e braços, pequenos giros do tronco e alguns passos para frente e para trás no palco. Nem todos iam tão longe: alguns ficavam exatamente no mesmo lugar durante toda a apresentação.

A partir dessas primeiras observações, imaginei – corretamente, como pude aferir mais tarde – que essa rigidez se manifestaria também em algum grau de resistência a mudanças na dinâmica dos ensaios. Sabia que deveria trabalhar um repertório corporal que até então não era utilizado pelos cantores, mas o desafio era descobrir como, e por onde, começar. Além disso, havia dois outros fatores limitadores: a falta de experiência do grupo com aquele tipo de proposta e a exiguidade de tempo para alcançar os objetivos propostos. Em relação ao segundo, o tempo era pouco tanto em termos do cronograma geral do projeto, quanto na quantidade de tempo que eu tinha para trabalhar em cada ensaio.

No caso dos primeiros elementos – rigidez no canto e falta de experiência com o engajamento do corpo – era imprescindível que quaisquer mudanças fossem introduzidas de maneira a não causar constrangimentos. Se ficassem envergonhados, os cantores poderiam criar um bloqueio quanto às práticas, recusando-se a envolver-se com as propostas de cada ensaio. Considerei que, se a distância entre rito e jogo é curta (ZUMTHOR, 2005, p. 100), os cantores do grupo encontrariam na “intensidade... e afastamento do comum” (*Idem*) encontrados no jogo, um caminho para trabalhar o canto engajando o corpo. HUIZINGA (2001), identificando na sociedade uma perda “do sentido do jogo ritual e sagrado,” já afirmara que nada contribui mais “para nos fazer recuperar esse sentido [que] a sensibilidade musical” (p. 178).

Percebia, nos cantores, a sensibilidade musical que os levaria na direção do reconhecimento e apropriação do corpo. Intuí que essa sensibilidade os levaria a

explorar possibilidades expressivas até então não experienciadas. Minha função era facilitar o processo através do jogo, pois o jogo invariavelmente “desemboca na ação, [...] ele já é ação, ação festiva” (HUIZINGA, 2001, *apud*: ZUMTHOR, 2005, p. 100).

No primeiro encontro com os cantores, comecei por uma atividade de observação, comparando imagens do grupo cantando com vídeos de artistas admirados pelos componentes do grupo. Houve um reconhecimento, entre a maioria, da dificuldade que o grupo tinha com a expressividade naquilo que refere-se ao visual. Usando as filmagens mais antigas do grupo, até as mais recentes, pedi que todos observassem e emitissem opiniões; ao final houve um consenso quanto à necessidade de um trabalho que deixasse os cantores “mais soltos.” Após a observação das filmagens, dei início – pela primeira vez – ao aquecimento engajando o corpo. Para iniciar esta prática – anteriormente havia aquecimento, mas exclusivamente vocal – decidi, como já mencionado, recorrer aos jogos e brincadeiras.

Grande parte dos jogos foram tirados, ou adaptados, de aquecimentos e práticas da disciplina *Laboratório II – experimentações sobre o ator, o intérprete e o performer*, já mencionada no Capítulo 2. Outros foram extraídos de uma publicação cujo enfoque é a musicalização de crianças (CHAN e CRUZ, 2003). No primeiro caso, vivências experienciadas primeiramente pela cantora foram compartilhadas com os outros cantores, enquanto no segundo, a professora buscou na prática pedagógica as referências para os aprendizados intencionados. Mais uma demonstração de como a constituição metodológica do trabalho reverbera a partir das práticas da cantora e da professora.

A ideia de trabalhar com jogos e música infantil partiu, primeiramente, da intenção de fazer os cantores brincarem com a música, redescobrimo o prazer ou descobrimo novos prazeres no fazer musical. Em segundo lugar, porque percebia nos cantores sensibilidades musical e espiritual latentes, que, despertadas, os auxiliariam a restaurar a “fusão entre a percepção do belo e o sentimento do sagrado,” os quais dissolvem completamente a “distinção entre o jogo e a seriedade” (HUIZINGA, 2001, p. 178). A brincadeira seria o caminho para aprender a saber-ser expressivo.

3.2 Procedimentos e Ensaios

Faltavam três meses para a data da gravação, quando começaram os trabalhos vocais nos novos moldes. Anteriormente, os ensaios eram feitos com os cantores assentados ao redor do piano, munidos de suas partituras, fazendo o aquecimento vocal também nessa posição. A partir do dia 19 de agosto de 2007, passamos a iniciar os ensaios com o novo modelo de aquecimento. Foi necessário mudar o local de ensaio, para que houvesse espaço adequado para o trabalho. Desse dia em diante, passei a gastar de 20 a 30 minutos com estas atividades, após as quais o grupo voltava à posição usual de ensaio, sentados ao redor do piano para ler as partituras – das 21 músicas que compuseram o concerto, cinco eram novas, e as outras dezesseis receberam arranjos novos, elaborados especificamente para este projeto. Ou seja: havia 21 canções para serem aprendidas e incorporadas.

É importante ressaltar que o grupo, funcionando como uma atividade de extensão do campus, de caráter amador, não tinha uma carga horária de trabalho destinada aos ensaios. Na verdade, todas as atividades do grupo – tanto ensaios quanto apresentações – se davam nos momentos de disponibilidade de seus componentes – fora dos momentos de trabalho ou estudo. Tendo que administrar agendas muito díspares, a quantidade de encontros marcados para ensaiar estabeleceu-se numa média de um por semana.

Nos primeiros ensaios, a prática vocal ainda estavam separadas. Minha opinião, àquela época, é que sendo o movimento corporal durante o canto completamente novo para eles, deveria ser feito independente da voz. A partir do terceiro ensaio passei a integrar os dois: começava pelo que era novo – o movimento do corpo – e em seguida agregava o som (voz) aos movimentos.

Os primeiros exercícios assemelhavam-se a brincadeiras infantis. Por lembrarem experiências já vivenciadas na infância, tiveram boa receptividade pelo grupo. Logo no primeiro ensaio, no decorrer da aplicação de um exercício com bola, a maioria deles pareceu à vontade. Surgiram alguns comentários de troça entre eles, demonstrando o quanto estavam envolvidos no espírito de brincadeira. Entretanto isso me preocupou, por gerar descontração. Porém, a partir do terceiro ensaio, como estavam cantando durante as atividades, essa preocupação deixou de ser pertinente.

Os objetivos trabalhados nas brincadeiras dos primeiros ensaios foram o estabelecimento de uma relação de confiança entre os integrantes do grupo, buscando unidade a partir do desenvolvimento de maior cumplicidade entre os indivíduos. Vários componentes eram amigos entre si e já tinham muita intimidade, porém os jogos pretendiam criar uma ligação e cumplicidade entre todos, independentemente de terem, ou não, laços de amizade. Outros objetivos, mais específicos, serão apontados caso a caso.

O relato dos ensaios, a seguir, será feito a partir das anotações feitas num diário em que anotei cada fase desse processo. Esse diário, um caderno manuscrito, contém os planos feitos antes de cada ensaio, e, em alguns casos, observações minhas sobre o andamento da atividade naquele dia.

1º Ensaio

Apresentei uma gravação em vídeo do grupo: filmagem de um evento no qual o grupo se apresentara em 2004 (ANEXO E). Pedi que o grupo fizesse comentários, e entre aqueles que manifestaram sua opinião houve consenso de que a apresentação era muito fria e inexpressiva. Apresentei o plano de trabalho a partir de minha ideia central, naquele momento: transformar o grupo num organismo único, que fosse percebido pelo público como grupo e não como a soma de vários talentos individuais. Expliquei o uso que faria de atividades físicas, brincadeiras e dinâmicas. Como nem todos os componentes do grupo eram músicos, usei a religiosidade como ponto de ligação entre todos e como argumento em favor do envolvimento de cada um no processo que iria iniciar-se.

Em seguida, pedi ao grupo que “exagerassem” nos movimentos, na articulação das palavras e nas expressões faciais. Para começar, pedi um sorriso “exagerado”. Passei por cada componente do grupo com um espelho, para que comparassem o sorriso “normal” com o exagerado. Na grande maioria dos casos, o que ficou demonstrado é que o que lhes parecia um movimento muscular exagerado, na verdade era um sorriso mais amplo, mas que não parecia, de forma alguma, exagerado aos que o observavam.

Duas razões me levaram a pensar na palavra “exagero” para começar os trabalhos. Primeiramente, parti do pressuposto de que a ideia de exagero – num sorriso, que foi a proposta inicial – resultaria em alguma movimentação diferente do usual. Uma segunda razão era a falta de tempo para o trabalho. Considerei que “exagero” seria uma palavra de intensificação, que geraria um aceleração do processo de mudança muscular que era proposto. Mais adiante, na avaliação do trabalho, questionarei esse ponto de vista.

Para terminar as atividades desse dia, fizemos a Brincadeira 1.

- Brincadeira 1 (com bola)

Formar círculo e atribuir um número a cada indivíduo.

1. Em sentido horário, passar a bola dizendo o número de quem a recebe.
2. Desfazer círculo e continuar atividade, passando a bola e dizendo o número de quem a recebe.
3. Caminhar pela sala e continuar a passar a bola para os companheiros, porém dessa vez dizendo o nome.
4. Continuar procedimento anterior, porém ao invés do nome, dizer uma palavra, ou expressão que descreva a pessoa (algo relativo à aparência física. Ex.: cor da blusa, presilha no cabelo, óculos, etc.)
5. Continuar procedimento anterior, mas dessa vez dizendo uma característica da personalidade da pessoa, uma qualidade, um ponto marcante.

Reação do grupo: em meu relatório do ensaio, anotei que alguns pareceram se divertir com o exercício, enquanto outros ficaram mais apáticos, embora me parecesse que esforçavam-se para entrar no jogo.

Objetivo adicional: Busca de uma pulsação determinada pelo grupo todo e não por uma liderança.

2º Ensaio

Na brincadeira proposta nesse dia, houve uma ênfase no ritmo e no andamento, pedindo aos cantores que não impusessem nem manipulassem a pulsação; que apenas deixassem o exercício fluir, mas buscando encontrar um andamento comum a todos.

- Brincadeira 2 (“Basquete”)

Formar círculo.

1. Passar bola imaginária, olhando para a pessoa que a “recebe.” Movimento da mão é semelhante ao de palma, porém braço direito movimenta-se para frente, fazendo a palma direita passar apenas de raspão pela palma esquerda. Livre escolha de receptor entre todos da roda.

2. Acrescentar uma segunda alternativa de “lançamento,” o Zip. Nessa segunda opção os “lançadores” poderão escolher “passar” usando o Zip, que é um movimento como o de lançar um *frisbee*, porém com a mão baixa, rente ao quadril. Só vale para a mão direita, e será recebido apenas pelo jogador que estiver ao lado direito do lançador.

3. Acrescentar terceira alternativa, o Zap. O movimento é igual ao do Zip, porém só vale para a mão esquerda, sendo apenas recebido pelo jogador à esquerda do lançador.

4. Acrescentar o “Tóin-nhoin-nhoin.” Nessa opção o jogador que recebe qualquer tipo de “passe” pode optar por devolver o lançamento. Assim, seja qual for a forma como recebeu o passe, levantará os braços na altura do ombro (mãos acima da cabeça) e sacudirá braços e cabeça enquanto diz “Tóin-nhoin-nhoin” numa emissão vocal bem nasal. O passe então voltará ao que o lançou.

5. À medida em que vão sendo acrescentadas as opções, cada jogador que “recebe” escolhe livremente como, e para quem, vai passar. O grupo deve achar um andamento contínuo para a atividade. Seja ele lento ou rápido.

Objetivo adicional: Busca de uma pulsação determinada pelo grupo como um todo, sem liderança.

3º Ensaio

Expliquei aos cantores que assistiríamos trechos de apresentações – tanto as que eu havia gravado quando comecei a pesquisa (ANEXO D) como filmagens antigas do grupo: a já mencionada filmagem de um evento em 2004 (ANEXO E) e imagens mais antigas ainda, do grupo em seu local mais comum de fazer musical: a igreja (ANEXO F).

Pedi que primeiro assistissem tudo, guardando os comentários para o final. Direcionei o enfoque dos componentes às canções em que havia solos, observando especificamente os cantores que não estavam solando: sua postura e sua expressão facial. Ao final dos trechos filmados chamei a atenção do grupo para a falta de envolvimento com a música por parte daqueles que não cantavam enquanto um componente solava. Em seguida ouvimos os comentários de todos que desejaram manifestar-se.

Mais uma vez, utilizei o argumento da religiosidade para levar o grupo a uma reflexão. Propus uma mudança de atitude a partir de algo simples: um sorriso constante. Então li um verso da Bíblia para reforçar a ideia: Provérbios 15:30, em quatro diferentes traduções. “Um olhar amigo alegra o coração” (Bíblia Viva). “Um olhar alegre traz alegria ao coração” (Nova Versão Internacional). “Um olhar de amigo alegra o coração” (Almeida Revista e Atualizada). “Rostos sorridentes o fazem sentir-se feliz” (*Good News Bible*).

Finalizei minha fala ressaltando que os cantores no palco são observados o tempo todo e não apenas durante os momentos em que dura a canção, ou, pior, só durante os momentos em que cantam. Seguiu-se um breve debate a esse respeito.

A prática constituiu-se de um aquecimento: caminhada fazendo *humming* (*boca chiusa*), em notas longas, prestando atenção à respiração. Cada cantor escolhia o tom de seu *humming* e era incentivado a não migrar para tons alheios. Inicialmente, o resultado sonoro foi semelhante a um *cluster*, mas com o passar dos minutos foi-se unificando.

4º Ensaio

Comecei dirigindo uma sessão de alongamentos. Para aquecer, fizemos a Brincadeira 2, já introduzida no 2º Ensaio, porém desta vez fazendo *humming* (exercício de ressonância com M) ao mesmo tempo.

Em seguida, passamos a um exercício de deslocamento da musculatura gravitacional de acordo com o conceito de micro percepções que “desequilibram as macro percepções” (FERRACINI, 2007). Tendo cada indivíduo sentido as mudanças em

si, fizemos um círculo fechado, sem tocar uns aos outros. Pedi que cada um tentasse sentir os micro-deslocamentos do outro e os acompanhasse.

Objetivo adicional: Busca de uma consciência do outro e abertura para deixar-se afetar por esse outro.

5º Ensaio

Alongamento dirigido como coreografia, em quatro tempos: braços e pernas para frente, para trás, direita, esquerda. Em seguida, acrescentei aos movimentos do corpo os alongamentos de rosto, também em quatro tempos: grito (boca bem aberta), pré-golpe (rosto crispado como se fosse levar um tapa), sorriso (sorriso largo) e sério (para relaxar). Todos os movimentos feitos enquanto grupo “cantava” exercícios de ressonância vocal em R e M (Rrrrrr e *humming*).

A seguir formamos duas filas, uma de frente para a outra. O exercício consistia em comunicar sentimentos, apenas pela expressão facial. Para isso, nas filas, cada um encontrava seu par na fila oposta e seguia as instruções. A ideia era que cada um comunicasse ao colega – apenas pela expressão facial – as emoções explicadas da forma a seguir.

Alegria: a pessoa alegre quer se comunicar, busca o olhar do outro. Comunicar dois tipos de alegria: 1) uma novidade para contar; 2) sorriso vencedor (como que dizendo YES!!!).

Tristeza: quem está triste nem sempre deseja comunicar a tristeza, mas o faz mesmo assim. Comunicar dois tipos de tristeza: 1) problema que ninguém conhece (tristeza contida); 2) perdeu alguém muito querido (desespero).

Preocupação: tentando um meio termo em relação à necessidade de comunicar-se com o outro. A comunicação, aqui, pode ser um pedido de ajuda. Transmitir facialmente dois tipos de preocupação: 1) um problema no trabalho ou escola; 2) problema grave de doença na família.

6º Ensaio

A esta altura haviam-se passado 40 dias desde o primeiro ensaio. Decidi dialogar com o grupo para sentir como estavam se sentindo quanto ao que tinha sido feito até

então. Tinha dúvidas quanto à minha clareza na hora de explicar os porquês de cada procedimento. Então preparei por escrito algo para dizer. Abaixo está a transcrição do que escrevi no meu diário de atividades e planejamento.

“Tenho uma dúvida quanto à minha clareza no ‘fechamento’ dos exercícios. Minha vontade é deixar vocês pensando. Não sei se estou conseguindo, mas qualquer pensamento vale. Reclamação. Incômodo. Seria bom que vocês pensassem no assunto. E lembrem-se que aquilo que mais incomoda, geralmente é o que mais precisa ser trabalhado.”

“Essa é uma jornada em grupo, mas precisa ser individual também. Vocês precisam dar algum tempo para isso. A gente está trabalhando 15, 20 minutos. Uma aula de dança dura duas horas. Um laboratório de teatro dura quatro horas. A gente não tem esse tempo. Então eu gostaria de incentivar cada um de vocês a trabalharem nisso. Da mesma forma que estamos ensaiando as músicas separadamente, vamos trabalhar esse aspecto de alguma forma. Cantando as músicas de pé, com movimentação. Cantando na frente do espelho. Pensando nisso na hora do ensaio, pra na hora sair legal.”

A partir dessa fala, brotou um rápido diálogo, alguns manifestaram-se positivamente quanto à compreensão dos exercícios. Alguns falaram sobre as possibilidades, ou não, de trabalharem sozinhos. Pessoalmente, eu não achava fácil ler as reações do grupo, mas minha sensação era de que ainda continuavam divididos entre os que dedicavam-se aos aprendizados e os que mantinham um distanciamento quanto ao processo.

Após o diálogo, passamos à prática, começando por alongamentos coreografados em quatro tempos: braços e pernas para frente, para trás, direita, esquerda, de acordo com uma pulsação definida por mim. O canto praticado foi livre – cada um escolhia um som consonantal (exercício de ressonância) e o fazia em notas longas ou *glissandos*. Em seguida, uma nova brincadeira.

- Brincadeira 3 – O Monge e o Caçador

Primeiramente foi explicada e solicitada uma postura corporal denominada “O Caçador.” As ordens eram: manter uma posição de alerta, joelhos bem flexionados, tronco inclinado para frente, braços semiabertos, olhos atentos. Ao som de uma palma

minha, os caçadores deveriam virar o rosto para o lado oposto ao que estava, bruscamente, porém sem saírem do lugar. Ao som de duas palmas minhas, cada caçador deveria pular e cair virado para outro lado, porém na mesma posição inicial de joelhos flexionados, etc.

A partir do momento em que toda a movimentação estava assimilada, minha fala passou a narrar uma situação numa floresta, e, já sem o estímulo das palmas, descrevia situações que exigissem giros de pescoço e saltos, acelerando e desacelerando a movimentação.

Após alguns minutos dessa atividade, deixei-os relaxar e introduzi o segundo personagem da brincadeira: o Monge. Este andava com o corpo esticado, cabeça baixa, olhar baixo, num andar suave, com o mínimo de movimento do corpo. Deixei o grupo todo sentir essa nova postura, apenas acelerando e desacelerando a caminhada.

Depois de ter explorado ambos separadamente, passei a alternar um e outro com o som de uma palma. Pedi que os cantores prestassem atenção às adaptações musculares do corpo para fazer um e outro personagens, com a maior rapidez possível nas trocas.

Objetivo adicional: preparar cantores para a alternância de momentos dramáticos (tensão) e delicados/suaves (relaxamento) das canções do repertório. O exercício trabalha preparo muscular, atenção e concentração, importantes para as adaptações necessárias entre os estilos musicais distintos presentes no roteiro.

Intervalo

O 6º ensaio, relatado acima, aconteceu no dia 29 de setembro e o próximo (7º ensaio) só ocorreu no dia 10 de novembro. O que significa que houve uma longa pausa durante todo o mês de outubro. Nesse mês, o Coral Unasp, também regido pelo diretor do Grupo Novo Tom, Lineu Soares, além de fazer uma turnê de 6 dias por cidades do Paraná e Santa Catarina, ensaiou e apresentou uma cantata inédita. Composição do regente, a cantata foi apresentada com a Orquestra Jovem do UNASP-EC num evento do próprio campus.

Quando fui em busca de minha agenda de 2007 para entender por que havia tanta distância entre o 6º e o 7º ensaio, fiquei sem respiração, só de lembrar.

7º Ensaio

Introduzi um aquecimento feito nas aulas do *Laboratório do Ator, Intérprete e Performer* e lá denominado Bauschianas. O nome tem inspiração na obra da bailarina e coreógrafa Pina Bausch. O exercício consiste em coreografias básicas que trabalham movimentos repetidos de braço, cabeça e passos de dança, sempre simultaneamente à caminhada. Os movimentos são definidos pelo líder da atividade e devem ser repetidos respeitando-se a pulsação proposta para todos.

A atividade foi realizada com objetivo específico de treinar as caminhadas dos cantores pelo palco, nas mudanças de posicionamento. Após praticarem os movimentos a serem repetidos, passavam a andar olhando para uma plateia imaginária, sorrindo, sem nunca parar os movimentos, sem parar de andar e sem parar de cantar. Nesse dia fizemos as Bauschianas numa sequencia de três diferentes movimentos.

Antes de introduzir a atividade, entretanto, comecei por alongamentos, nos quais fui inserindo os movimentos das Bauschianas ainda sem nomeá-los dessa forma. Toda a prática desse ensaio fluiu como uma só atividade embora fossem mais de uma: alongamentos, movimentação das Bauschianas, Bauschianas junto com caminhada, Bauschianas com caminhada cantando “Sorriso da Alma” (Lineu Soares & Valdecir Lima), cuja versão final está nos anexos deste trabalho (ANEXO G).

8º Ensaio

Bauschianas com sequencia de quatro movimentos. Em seguida, Bauschianas com caminhada, cantando “Sorriso da Alma”.

Movimentos de “Monge e Caçador” aplicados à canção “Marcas” (Lineu Soares & Valdecir Lima), cuja versão final está nos anexos desta dissertação (ANEXO H). A proposta corporal para a peça foi começar em clima de monge – a canção começa com o grupo em formato coral, sonoridade vocal “escura” e sem vibrato – e passar gradualmente para um clima mais dramático, chegando ao clímax da canção com a musculatura retesada do caçador.

9º Ensaio

Nesse ensaio realizei um exercício que denominei “Dinâmica do Abraço.” O grupo foi dividido em duplas, seguindo as instruções a seguir passo a passo.

1) Primeira instrução foi que duplas deviam abraçar-se. Não um abraço burocrático, como de um cumprimento, mas um abraço afetivo.

2) Duplas foram separadas, formando duas fileiras em que as duplas ficavam um de frente para o outro, enquanto, lateralmente, faziam parte de uma fileira. As fileiras ficaram postadas a uma distância de cerca de dois metros.

3) Cada indivíduo deveria pensar em algo carinhoso que diria para sua dupla lá do outro lado, na outra fileira. Essa seria uma fala para ser dita com o abraço. Mas cada um estava impedido de abraçar e de falar. Assim, cada um deveria demonstrar com o corpo o que queria dizer – dar o abraço de longe.

4) Repetir a movimentação anterior acrescentando a fala (ainda longe do outro).

Reflexão:

Com cantores sentados no chão em círculo, apresentei a ideia de repertório de movimentos. Repertório é uma palavra comum no jargão musical e mesmo com outro sentido, facilitou a compreensão da analogia. Conteí sobre uma entrevista que assisti com a atriz Patrícia Pillar, falando de seu recém lançado filme, *Zuzu Angel*. A protagonista do filme contava que fez corte-e-costura para ensinar a seu corpo a movimentação de uma costureira. Pedi que os cantores pensassem em “ampliação de repertório de movimentos”, incorporação de outros aprendizados corporais, para poder demonstrar visualmente – tanto como vocalmente – a entrega, a doação que é feita ao público numa performance.

Após a reflexão, terminamos as atividades de preparação desse dia com a Brincadeira 2 – “Basquete”.

Esse foi o último ensaio em que pude dirigir os trabalhos iniciais. Depois dele, tivemos ainda dois ensaios, nos quais não houve aquecimento nem trabalho de preparação dos cantores no início. A esta altura estávamos agregando as coreografias de Tuiú Costa à interpretação vocal de cada canção. Embora hoje me pareça que eram os ensaios em que mais precisaríamos dos exercícios de aquecimento, a pressão do tempo nos fez eliminá-los.

Vale esclarecer que o que é chamado de coreografia aqui não se trata de movimentações comuns à dança ou ao teatro. Coreografia neste trabalho refere-se a caminhadas, diferentes formações dos vocalistas e reposicionamento do grupo no palco. Duas semanas antes do início das gravações, uma réplica do palco foi desenhada no chão de um dos auditórios do UNASP-EC e vários ensaios foram realizados ali, um deles tendo sido filmado, para uso dos cantores em ensaios individuais (ANEXO I). O trabalho individual visava proporcionar a memorização das canções com seus respectivos posicionamentos e movimentos de palco.

O material disponibilizado aos cantores para uso individual, portanto, foram as partituras, filme do ensaio coreografado (ANEXO I) e um caderno com os esquemas coreográficos de cada canção (ANEXO A).

3.3 Alguns resultados

De acordo com HUIZINGA “a música nunca chega a sair da esfera lúdica” (2001, p. 177). Talvez por estarem tão próximos, jogo e música, atrelados, proporcionaram o ambiente adequado para a introdução de novos conceitos de expressividade junto ao grupo Novo Tom. Com o passar de cada ensaio, era possível observar o desenvolvimento individual dos cantores –desigual, dado aos diferentes graus de aproveitamento entre os indivíduos, porém observável em todos – e também o progresso do grupo como um todo.

Para alguns cantores o progresso significou a transformação de um corpo estático num corpo capaz de expressar-se de forma sutil. Outros, tendo mais facilidade, tiveram um aproveitamento visivelmente mais perceptível. Alcançaram tal nível de organicidade que tornaram-se exemplos eficazes da concretude da voz investigada e desejada pela professora e preparadora vocal. Cantores cujo fazer musical resultou em interpretações expressivas, em tudo que os saberes da performance pontuados por Zumthor, no Capítulo 2, poderiam significar.

Na soma desses resultados desiguais alcançados por diferentes indivíduos do grupo, desejei fazer uma avaliação geral. Analisando o grupo como um todo e comparando as filmagens anteriores ao trabalho dessa pesquisa e o produto final da gravação feita em novembro do mesmo ano (ANEXO J), percebe-se um progresso.

Aprendendo a libertar o corpo em busca de maior expressividade, o grupo também encontrou a sonoridade e timbragem vocal desejáveis para o contexto.

Não houve tempo, entretanto, para que os aprendizados passassem dos estágios iniciais. Ficou, ainda, um longo caminho a percorrer, mais progresso a ser conquistado, novas descobertas individuais – e em grupo – a serem feitas. Entretanto, por ser um grupo amador, formado, em sua maioria, por indivíduos que não tem a música como atividade principal, não houve uma continuidade do trabalho. Não de imediato, pelo menos.

Assim que terminou o processo de gravação, o grupo deixou de ensaiar, embora logo a seguir tenha havido a saída de dois componentes e entrada de uma nova vocalista. As apresentações voltaram a dar-se nos moldes e locais anteriormente usuais, apenas incorporando ao roteiro das apresentações alguns dos arranjos feitos para a gravação, mesclados a arranjos do repertório anterior à gravação. Porém, mesmo nas canções retiradas do projeto de gravação, nenhuma das coreografias ensaiadas para o mesmo eram utilizadas. Alguns meses após as gravações, observando a interpretação do grupo, a impressão que tive foi de falta de continuidade, o que gerou em mim uma enorme frustração.

Numa análise de cada cantor, individualmente, era perceptível que para alguns os reflexos do trabalho realizado continuaram surtindo efeito. Porém para outros, o final do projeto parecia significar o término daquela “forma de cantar”. Como se o canto engajando o corpo fosse uma “forma de cantar” apenas para aquela situação de gravação.

Por conta dessa disparidade no crescimento expressivo de diferentes cantores, a presença do grupo no palco tornou-se muito mais heterogênea do que era antes do projeto de gravação. Observando as apresentações feitas durante o ano de 2008 eu dividi mentalmente o grupo em dois tipos de cantores, que designei “expressivos” e “não-expressivos.” Esta disparidade do período pós-gravação ficou mais evidente quando começou a surgir entre os componentes um certo incômodo quanto a essa volta ao modelo interpretativo anterior ao do trabalho preparatório para a gravação. O grupo passou a cogitar a ideia de incorporar ou adaptar algumas movimentações da gravação que pudessem ser adequadas às apresentações em igrejas e cultos religiosos. A partir

de então, duas canções passaram a ser interpretadas desta forma sempre que as condições logísticas do local de apresentação permitiam.

Por mais simples que fossem, as movimentações feitas nestas duas canções, de certa forma, resgataram parte do trabalho realizado nos ensaios do projeto de gravação. Como se fossem “muletas” para a expressividade, elas faziam surgir um canto diferente daquele que acontecia nas outras canções. A diferença entre essas duas músicas e o restante do programa – com as canções interpretadas no modelo anterior ao das gravações – era muito acentuada.

Com o passar dos meses, a conscientização dessas diferenças foi sendo sentida por um numero cada vez maior de componentes do grupo. Os questionamentos vieram junto, porém os cantores logo perceberam que não seria tão fácil mudar alguns paradigmas que vinham de longa data. Assim, no segundo semestre de 2008 não houve grandes mudanças, porém os ensaios para um show de lançamento do DVD forneceram o pretexto para lembrar, e praticar, várias coreografias originais do projeto de gravação, algumas da forma como haviam sido criadas, outras com adaptações para a realidade do palco a ser utilizado então.

Como consequência dos questionamentos surgidos no segundo semestre de 2008, o grupo Novo Tom passou os anos de 2009 e 2010 cantando mais canções do DVD, com maior número delas incorporando movimentos e coreografias adaptadas das que haviam sido originalmente criadas para o show gravado. As adaptações levavam em conta a realidade de palcos e situações distintos a cada apresentação. Paralelo a isso, alguns cantores apresentavam um crescente engajamento do corpo no canto, o que resultava – apesar da heterogeneidade ainda muito forte – numa mudança na sonoridade e expressividade do grupo.

As mudanças que me pareceram praticamente inexistentes logo após o término do projeto de gravação, hoje são muito visíveis. Olhando para trás, considero que houve uma progressão na qualidade vocal do grupo. Esta se deu de várias formas. Primeiramente, a partir de alguns indivíduos, que, com o transcorrer do tempo, passaram a exercer influência sobre outros, numa reação em cadeia. Em segundo lugar, havia o estímulo do líder do grupo, que passou a exigir dos cantores maior comprometimento na busca por expressividade.

Outra razão pode ter sido a própria questão do tempo. Anteriormente mencionei meu pedido por “exagero” no início dos procedimentos de ensaio. Analisando essa proposta à luz do tempo transcorrido, me parece que pedir o exagero nas práticas interpretativas seria apenas uma tentativa de queimar etapas – e assim ficar dentro dos limites de tempo que tínhamos. Acontece que hoje me pergunto se acaso é possível acelerar um processo de assimilação como este. Ao comparar os resultados do trabalho em diferentes cantores, me ocorre que o ritmo de aprendizados é intrinsecamente individual, e os cantores que apresentaram melhores resultados foram aqueles para os quais o tempo disponível foi compatível com seu ritmo de aprendizado. Para aqueles que aprendiam mais lentamente, houve um esforço para adequar-se às coreografias do show, porém logo após as gravações, cada um voltou ao seu padrão interpretativo anterior, gerando minha observação quanto à desigualdade do grupo – cantores expressivos e inexpressivos, como relatado acima.

Uma observação continuada, entretanto, demonstra que essa volta ao padrão interpretativo anterior foi apenas uma impressão minha. Observando o grupo vários anos depois, é notório o quanto aqueles que demonstraram pouco progresso em 2008 desenvolveram-se nos últimos anos, evidenciando que apenas precisavam mais tempo para a incorporação das novas práticas.

Para os novos componentes, que entraram no grupo após 2008, também houve mudanças como resultado do projeto realizado em 2007, através da influência que os cantores que passaram pelo processo exerceram sobre os recém chegados. Cinco novos componentes entraram entre 2008 e o início de 2011, enquanto cinco dos cantores daquela formação também saíram durante o mesmo período.

Outros reflexos do trabalho de 2007 incluíram a retomada do meu trabalho de preparação vocal a partir do final de 2010, permitindo-me novos aprendizados como preparadora vocal e professora de canto. Um importante desdobramento foi a instituição, no início de 2011, de uma rotina semanal de ensaios. A decisão veio em meio à insatisfação do grupo, e seu líder, com as soluções paliativas anexadas entre 2008 e 2010 e representou uma mudança radical na dinâmica do grupo, por ter sido instituída pela primeira vez após onze anos de existência do mesmo. A mudança

permitiu a exploração mais ampla dos matizes expressivos que estavam ao alcance dos cantores.

Relatar as ações que seguiram-se à essa mudança corresponderia ao início de outra pesquisa. Vale, entretanto, mencionar resumidamente o que tem sido feito, apenas como forma de registrar mais um resultado do trabalho aqui relatado.

Em 2011, cada ensaio – de uma hora cada um, duas vezes por semana – começava com aquecimentos sob minha liderança. Num primeiro momento, o objetivo era resgatar (e encontrar, para os novos componentes) uma coerência na interpretação coletiva. Nas falas ao grupo não utilizava palavras como homogeneidade ou uniformidade, por achar que elas pressupõem uma restrição à liberdade criativa de cada indivíduo. O alvo, pelo contrário, era permitir a liberdade interpretativa de cada cantor, porém tornando o conjunto da performance mais coerente. A falta de coerência na performance do grupo, àquela altura, me parecia um ruído na comunicação com o público.

Do ponto de vista da ação, usei novas brincadeiras e também procedimentos cênicos, primeiramente para estimular a cumplicidade entre membros que se conheciam há muitos anos e outros recém chegados. Mais tarde, as atividades planejadas tinham o intuito de acrescentar possibilidades ao repertório interpretativo de cada um. Os procedimentos envolviam movimento corporal e vocal concomitantemente. A repetição desse tipo de aquecimento, semanalmente, tencionava promover automatização das tarefas motoras já que “parte da técnica de um bom músico... não necessita aflorar à consciência, permitindo ao indivíduo concentrar-se no governo e no controle de sua técnica, visando a uma execução de alto nível” (DAMÁSIO, 2011, p. 379).

Em 2012, a formação do grupo permaneceu a mesma e o trabalho de preparação vocal teve continuidade. Os ensaios passaram a ocorrer uma vez por semana, porém com a mesma carga horária: 2 horas semanais.

3.4 Possibilidades apontadas pela pesquisa para o trabalho vocal

As vivências dessa pesquisa poderão ser sistematizados um dia, mas por enquanto estão anotadas em cadernos e diários. Há cadernos relatando o trabalho com

o Grupo Novo Tom, mas também há cadernos com registros do meu trabalho com outros grupos vocais existentes no UNASP-EC. Embora a experiência específica do Grupo Novo Tom seja enfocada nesta dissertação, é preciso reconhecer que esses outros grupos certamente influenciaram minha trajetória de investigações, gerando aprendizados que expandiram minhas experiências como cantora e professora.

As práticas apresentadas aqui são transcritas desses diários de trabalho: os cadernos escritos para o trabalho com o Novo Tom e também com os grupos apresentados a seguir. São muitos cadernos e dividir as experiências entre as que foram feitas com o Grupo Novo Tom, ou não, seria mutilar o processo de pesquisa que resultou em minha prática atual. Sendo assim, apresento, a seguir, os outros grupos vocais que têm feito parte dos meus aprendizados.

3.4.1 Trabalho com outros grupos no UNASP-EC

Academia da Voz – Coro de câmara regido por Lineu Soares, cuja formação tem, em média, 40 vozes. O coro é atividade de extensão do campus (UNASP-EC); entre os componentes há professores e funcionários, porém a maioria é de alunos universitários. O repertório inclui peças tradicionais do repertório coral erudito (canções da renascença, peças dos períodos clássico e romântico), popular (notadamente arranjos de Marcos Leite, objeto de estudo na pesquisa de mestrado do regente) e folclórico, além de música cristã contemporânea, com foco em composições e arranjos do próprio regente. Perfil dos cantores: a maioria lê partitura, embora poucos de forma fluente. Aqueles que não leem partitura tem “bom ouvido” e geralmente “pegam” suas partes rapidamente. São todos fluentes na interpretação da música “de igreja,” porém poucos tinham conhecimento prévio da música coral praticada pelo grupo. São, de forma geral, indivíduos que tem muita musicalidade e a capacidade de assimilar harmonias, ritmos e emissões que lhes eram desconhecidos anteriormente.

Coral Unasp – Coral com média de 120 vozes (a formação varia entre 100 e 140 vozes dependendo do ano) regido por Lineu Soares e dois assistentes de regência: Gabriel Iglesias e Marcel Freire. Meu trabalho com a preparação vocal desse grupo vem ocorrendo desde 2005, sendo este o grupo musical mais antigo do campus e uma tradicional atividade de extensão universitária com forte ligação com a igreja do

campus. Com repertório exclusivamente de música cristã contemporânea (em especial composições e arranjos de dois regentes, Lineu Soares e Gabriel Iglesias), o coral canta uma ou duas vezes por mês nos cultos da igreja e faz de uma a três viagens anuais para cantar em outros campi e templos da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Perfil dos cantores: todos tem experiência vocal em música de igreja, embora nem todos tenham cantado em coral anteriormente. Menos da metade do grupo tem noções de partitura ou domina a leitura de notação musical, mesmo que de forma rudimentar. Mesmo assim todos recebem partituras para ensaiar as novas canções e são incentivados a aprender a decifra-las.

Alunos de Educação Artística – Disciplina Técnica Vocal IV / Performance Vocal
– Projeto desenvolvido dentro das aulas de Técnica Vocal IV que, com a nova grade, passou a ser disciplina optativa chamada Performance Vocal na Música Popular Brasileira. Desenvolvido durante um semestre letivo, o projeto consiste em apresentações vocais em sala de aula e uma apresentação final em forma de show aberto ao público do campus. As aulas funcionam como suporte para a pesquisa do repertório escolhido – a partir de um recorte da música popular brasileira. O recorte é definido através de votação dos alunos a partir de critérios como estilos musicais, épocas marcantes (anos dourados do rádio, ditadura e a canção de protesto, outros) ou eventos culturais importantes (festivais da canção, por exemplo). Os alunos apresentam-se em grupos (de 3 a 8 componentes), sendo os aprendizados da música coletiva, condução de ensaios e colaboração entre cantores e instrumentistas, um dos focos da disciplina. Perfil dos cantores: a experiência vocal é muito heterogênea, com alunos que se enxergam primordialmente como cantores e outros como instrumentistas ou regentes. Dentre os cantores, há os que buscam a prática vocal como solistas, enquanto há outros cuja prática vocal está ligada ao canto coral.

Por ter perfis diversificados e dedicarem-se a repertórios distintos, entre si, os grupos acima tem permitido ampla gama de experimentações, acrescentando muito à pesquisa feita com o Grupo Novo Tom. Embora alguns exercícios e aquecimentos tenham sido usados por mim de forma geral – em todos os grupos com os quais trabalho – outros necessariamente precisaram ser planejados especificamente para cada grupo. O tipo de convívio que tenho com esses alunos também é diferente.

Enquanto na Academia da Voz e no Grupo Novo Tom há uma responsabilidade adicional como cantora, no Coral Unasp posso, com maior frequência, fazer o papel de ouvinte, embora também cante no naipe do contralto. As aulas da faculdade de Educação Artística são as que mais me permitem o papel de observadora, pois raramente canto junto com a classe.

A seguir estão transcritos alguns trechos destes diários de trabalho. São procedimentos que refletem vivências entre 2007 e 2011. O espaço é bem delimitado: o contexto cênico, musical e religioso do UNASP-EC. A finalidade não é propor métodos, mas relatar atividades que fizeram parte do processo de pesquisa numa já mencionada relação dialógica entre professora e cantora.

3.4.2 Planejamento das atividades de preparação vocal

Minha atividade como preparadora vocal tem se dado em quatro momentos: 1) planejamento; 2) execução, que poderá ser no momento do aquecimento, durante o ensaio, ou logo antes de uma apresentação; 3) prática vocal junto ao grupo; e 4) avaliação. Minha experiência tem demonstrado que os itens 1 e 3 estão intimamente ligados. Como preparadora vocal, sinto que devo participar ativamente do ensaio todo, sentando junto aos coristas e cantando com eles. Dessa forma posso perceber sutilezas que devem ser trabalhadas e às vezes ficam escondidas na massa sonora, principalmente no caso de grupos maiores. Permanecendo atenta durante todo o ensaio, posso criar novas possibilidades de exercícios para os próximos ensaios. Sem conhecer profundamente o grupo, eu poderia planejar exercícios muito interessantes, porém, sem qualquer adequação ao contexto em questão. Para que esses quatro momentos sejam eficientes, é preciso também ter um bom relacionamento com o regente do grupo ou coral.

O planejamento para o trabalho de preparação vocal assemelha-se ao planejamento de um professor de canto. Na base estão os exercícios vocais, “cuidadosamente preparados, [permitindo] a aquisição gradativa da sua melhor emissão sonora, associada à respiração, com o máximo de domínio sobre o conforto muscular para se cantar qualquer música” (declaração de Celine Imbert, *apud*: LEITE, 2001, Introdução, sem página). O planejamento leva em consideração aquilo que chamarei de

elementos gerais do canto, ou seja, procedimentos que proporcionem os aprendizados dos saberes envolvidos na performance vocal. Exemplos: notas longas realizadas junto com movimentos de alongamento, escalas conectadas a movimentos de braços e pernas, melodias com caminhadas.

Além desse planejamento geral de exercícios e vocalizes, minha preparação tem um elemento particular a cada grupo, personalizando o trabalho de forma a atender necessidades específicas. Quanto ao grupo, como coletividade de cantores, os aspectos que tenho trabalhado mais comumente são a emissão e a articulação – cujo enfoque na letra busca melhorar a dicção para melhor compreensão da poesia. Quanto ao repertório, as especificidades que tenho trabalhado com mais frequência são os “erros de nota” (trechos em que um naipe, ou mais de um, erram coletivamente determinada passagem melódica ou rítmica da peça), questões rítmicas e de intensidade.

3.4.3 Procedimentos nos ensaios

Muitos dos exercícios que faço com alunos e coristas foram aprendidos oralmente, durante os anos de atividade como aluna e corista. Outros foram encontrados em livros, e esses aparecerão com o devido crédito a seus autores. Publicações como as de CHAN e CRUZ (2003), ARTEN, ZANCK e LOURO (2007), KRIEGER (2007) e PAREJO (2007), apesar de dirigirem-se aos professores que trabalham com crianças, têm sido fonte de ideias para meu trabalho com jovens universitários.

Emissão

Utilizo o enfoque na emissão para criar diferentes nuances de sonoridade para diferentes estilos musicais. Há muitos corais que trabalham a imitação vocal a partir de um único modelo de canto, porém minha opção tem sido por uma prática vocal diversificada, levando em consideração as muitas possibilidades da voz cantada e tornando criativo o fazer musical. Isso inclui trabalhar com os cantores vários opostos: desde a emissão lírica até a voz perto da fala, emissão com vibrato e sem vibrato, emissão de voz suave com voz soprosa ou não, fortíssimos com vogais abertas ou fechadas, e assim por diante. Tais opostos podem ser feitos em escalas – maiores e

menores, trabalhando com diferentes fonemas, sempre alterando durante o exercício. Isso é importante para que a prática não torne-se automática. Os coristas estão sempre prestando atenção, sem saber quando haverá mudança de fonema (mas isso vale também para articulação e intensidade).

O trabalho da emissão também pode ser feito com pequenas canções que estão na minha memória, ou que encontro em coletâneas de canções folclóricas ou infantis, ou ainda, que adapto a partir de ideias encontradas nas mais diversas situações. Um exemplo de adaptação é a canção que criei a partir de um exercício da educadora Cecília Cavallieri França. A versão da educadora musical, que assisti em vídeo numa de suas palestras, era uma parlenda com a palavra “chocolate.” O vídeo mostrava uma aula de musicalização em que fazia, com alunos de uma escola pública, essa parlenda, cujos gestos eram: mãos espalmadas nas duas coxas (uma para cada fonema de “Cho-co”), palmas no fonema “la” e estalar dos dedos no fonema “te.” Inseri uma melodia para poder usa-la como aquecimento vocal, mantendo o mesmo ritmo e os mesmos gestos do original. A melodia nada mais é que variações do arpejo maior, comumente usado por corais em vocalizes e exercícios de aquecimento. (Fig. 1).



Fig. 1: “Chocolate”

Outra forma de adquirir material tem sido a troca de ideias com regentes, preparadores vocais e alunos. O exercício-canção “Matematicando” (Fig. 2) chegou a mim através do aluno João Kzam Gama, hoje formado em música. Ele lembrava de ter ouvido a canção no programa televisivo Vila Sésamo e gentilmente transcreveu suas lembranças numa partitura que compartilhou com a classe num momento em que buscávamos canções para trabalhar com o corpo. A proposta foi que cada frase fosse cantada com um determinado gesto, definido por um dos alunos e repetido por todos. A canção permite modulações que permitem explorar as regiões grave e aguda.

2 3

Dois e dois são qua - tro. Qua - tro e qua - tro são

4 5 6

oi - to. Oi - to e oi - to são de - zes - seis.

7 8 9

De - zes - seis com de - zes - seis são trin - ta e dois.

Fig. 2: "Matematicando"

A prática das diferentes intensidades, no canto, está intimamente ligada ao trabalho que faço com a emissão vocal. Tanto nas canções – exemplificadas acima – como nas escalas, dirijo os cantores de forma a cantarem com intensidades distintas, do pianíssimo ao fortíssimo. Mas há exercícios específicos, como o que está abaixo, que chegou às minhas mãos em forma de uma xerox perdida de seu livro original. Um exercício apropriado para o trabalho com alunos mais experientes que usei em ensaios da Academia da Voz (Fig. 3).

Adagio

p *mf* *p* *pp*

Come un - to me, Come un - to me.

p *mf* *p* *pp*

Come un - to me, Come un - to me.

mf *p* *pp*

Come, come un - to me.

p *p* *pp*

Come un - to me, Come un - to me.

Fig. 3: "Come Unto Me"

Articulação

Em música vocal, a articulação pode referir-se a *legatto*, *staccatto* e outros. Porém pode também fazer referencia à dicção das palavras de forma que sejam entendidas pelo ouvinte. Em se tratando de canção, é interessante que a poesia não passe despercebida e esse é um aspecto do canto o qual tenho focado com os grupos vocais já que neles – mais do que nos solos vocais – há maior dificuldade, por parte do público, para entender a letra das canções. Os dois exemplos a seguir foram retirados do trabalho de Chan e Cruz (2003). O primeiro (Fig. 4) tem um caráter semelhante ao trava-línguas, enquanto que no segundo (Fig. 5) alternam-se beijos – que trabalham a musculatura labial – com as palmas.



Fig. 4: “Faça Chá” (CHAN e CRUZ, 2003, sem página)

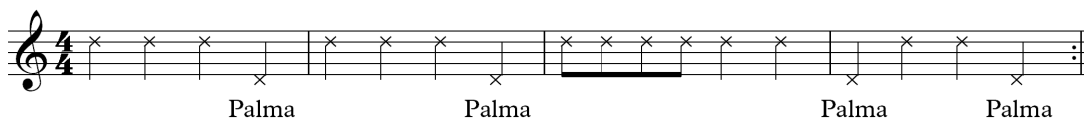


Fig. 5: “Pipocando” – cada semínima é um beijo, exceto as que estão assinaladas para as palmas (*Idem*).

Em outro exemplo de material trazido por meus alunos da faculdade, o exercício a seguir me foi apresentado por Karen Tessaro, que relatou tê-lo encontrado numa coleção de áudios dirigidos e explicados em inglês. Na última nota, a palavra “*sip*” reporta-se ao inglês, e o movimento labial executado é o de puxar o ar como se estivesse bebendo refrigerante por um canudinho.



Fig. 6: “Ha, ha, ha, ha”

Erros / passagens específicas

Quando o enfoque está na correção de erros de uma passagem, gosto de criar exercícios a partir de uma frase da canção, ou algo semelhante à passagem em questão. Isso permite que os cantores façam as várias repetições necessárias para incorporação do modelo correto, sem agregar à canção, em si, a sensação de aborrecimento com inúmeras repetições. O exemplo a seguir foi retirado de um ensaio do Coral Unasp. A proposta rítmica da canção “Os Que Esperam” (ANEXO B) utiliza-se do padrão *shuffle*, porém parte do coral parecia não incorporar essa “levada.” Separei a frase inicial da canção para trabalhar isso (Fig. 7).



Fig. 7: “Aquecimento Os Que Esperam”

Outro exemplo da utilização do momento de aquecimento para resolver problemas foi na preparação da canção “Vatapá” (ANEXO C), pelo coro Academia da Voz. Percebendo a dificuldade que alguns tinham com os movimentos da coreografia dessa canção, passei a inserir nos aquecimentos momentos de *humming* (*boca chiusa*) com movimento de “mexer a panela” que gradualmente ia tomando conta do corpo, com joelhos flexionando, quadril rodando até que o corpo todo estivesse mexendo “a panela” junto com o braço.

SWANWICK (2003) defende que “o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz” (p. 58). Minha experiência tem mostrado que a aula de música ou o ensaio do coral pode alcançar um maior nível de envolvimento dos alunos sempre que por trás de tudo que é técnico e

formal houver um “forte senso de intenção musical” (*Idem*). De alguma forma, o professor precisa ser tocado pela música de forma pessoal, para, então, ser capaz de contagiar os alunos com o prazer de fazer música.

Para o cantor, aos aspectos musicais mencionados, acrescenta-se a tão importante apropriação que precisa fazer de seu próprio corpo na prática vocal. Como cantora, a busca desse corpo encarnado tem me tocado tão profundamente que o fazer musical tem se desdobrado em aprendizados que se renovam e se multiplicam, contagiando também meus alunos.

Considerações Finais

O que o pesquisador traz para a pesquisa? Quais preocupações, perspectivas, concepções prévias influenciam sua pesquisa? Com quais consequências para os saberes produzidos? Em outras palavras, o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, ser racional, controlada e desvendada... (LAVILLE e DIONNE, 1997, p. 35).

A música, em muitas instâncias, tem se tornado um mito por ser afirmada como “patrimônio de uns poucos eleitos” em lugar de uma “realidade ao alcance de todo ser humano” (GAINZA, 1988, *apud*: SOBREIRA, 2003, p. 3). Tradicionalmente ensinada aos talentosos, numa visão elitista “de que poucos serão capazes de responder adequadamente ao significado real da música” (BEINEKE, 1999, p. 118), a postura estende-se aos profissionais da área, já que

os professores dedicados à educação musical das massas são bem vindos pelo seu zelo missionário, mas não se espera que eles tenham o mesmo respeito que os professores dedicados ao ensino sério da música, onde os programas para práticas interpretativas são os mais privilegiados (*Idem*, pp. 118).

Essa abordagem, tradicional no ocidente, enxerga “o domínio de um instrumento musical, a alfabetização e o conhecimento das ‘grandes obras’” como o foco a ser buscado pelo professor, que deve “iniciar os alunos nessas tradições musicais” (SWANWICK, 1988. In: BEINEKE, 1999, p. 119). Os educadores musicais, nessa abordagem tradicional, consideram-se “guardiões da teoria e da prática da música,” e estabelecem como alvo “o domínio técnico de instrumentos... para execução de uma literatura que abrange várias centenas de anos” (SCHAFER, 1986, p. 121). Entretanto, desde o final do século XX tem ficado cada vez mais claro que a

amplidão cultural histórica e geográfica que caracteriza o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapasão.... Novas disciplinas são necessárias no currículo, e elas nos levarão longe pelos contornos mutantes do conhecimento interdisciplinar adentro (*Idem*, p. 122).

O desenvolvimento de uma mentalidade musical menos dogmática, especialmente entre aqueles que trabalham com a educação musical, tem influenciado também o trabalho vocal. Os dogmas ainda existem, porém pouco a pouco perdem a

força de sua influência. No caso do canto, especificamente, a dificuldade de afastar-se de alguns dos antigos paradigmas pode estar ligada ao caráter visceral da atividade, tanto do ponto de sua fisiologia, como dos aspectos de seu surgimento na vida humana. A música é a inteligência que primeiro emerge entre as diversas que um indivíduo pode desenvolver (GARDNER, 1993, p. 99), portanto, é possível afirmar que para muitos o canto seja a primeira manifestação dessa inteligência, já que desde “os primeiros meses de vida, crianças normais cantam tanto quanto balbuciam: podem emitir sons, produzir padrões de altura e até imitar padrões e tons prosódicos cantados por alguém” (*Idem*, p. 108). Na verdade, Mechthild Papousek e Hanus Papousek declaram que bebês são muito mais predispostos à absorção de elementos musicais do que “das propriedades essenciais à fala” (*Apud*: GARDNER, 1993, p. 109).

Se “a música está presente desde os momentos primordiais de nossas vidas” (VALENTE, 1999, p. 103), é compreensível que haja uma tendência a enfatizar o talento inato no canto. De acordo com GARDNER (1993), dentre todas as possibilidades de realizações humanas, a música é uma das que mais se beneficia de um histórico genético generoso (p. 112). Entretanto, é o próprio autor que cita exemplos de grupos culturais onde há maior estímulo à prática musical – húngaros influenciados pelo método Kodaly, membros da tribo Anang, na Nigéria (que aos 2 anos passam a fazer parte de grupos que praticam canto, dança e instrumentos) e a tradição de excelentes instrumentistas entre judeus-russos – sugerindo “que a habilidade musical não [seja] estritamente um reflexo de aptidão inata, [sendo] suscetível ao estímulo cultural e ao treinamento” (*Idem*).

Essa é a noção que deve permear a prática do professor de canto ou preparador vocal. Reconhecer a força dos aspectos culturais e sociais do aprendizado musical pode ser o caminho para estimular um aumento no número de indivíduos com acesso às experiências musicais e vocais, sem julgamentos restritivos quanto a quem “pode” ou quem “deve” aprender a cantar. Como cantora, desejei encontrar mecanismos de crescimento vocal que proporcionassem liberdade de escolha estilística e técnica para os diferentes contextos musicais. Como professora, o desejo era oferecer possibilidades de aprendizado menos propensas aos dogmas que algumas vezes me bloquearam como aluna.

São muitos anos de atividade vocal, uma década de pedagogia vocal e sete anos de pesquisa com um escopo mais fechado na concretude da voz e seu corpo, entretanto, ainda há muito a ser pesquisado. Uma das poucas certezas adquiridas neste processo, é a de que “libertar a voz é libertar a pessoa, e cada pessoa é mente e corpo indivisíveis. Como o som da voz é gerado por processos físicos, os músculos do corpo precisam estar livres para melhor receber os impulsos do cérebro” (LINKLATER, 1976, p. 2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, Pep. Educação Artística: Música. In: ZABALA, Antoni (org.) *Como Trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Aula*. Tradução de Ernani Rosa. São Paulo: Artmed, 2007.
- ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. Expressividade no Canto. In: KYRILLOS, Leny Rodrigues (org.) *Expressividade – Da Teoria à Prática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.
- ARTEN, Alessandro; ZANCK, Sérgio; LOURO, Viviane. *Arte e Inclusão Educacional*. São Paulo: Editora Didática Paulista: 2007.
- BAGGIO, Sandro. *Revolução na Música Gospel: um avivamento musical em nossos dias*. São Paulo: Exodus Editora, 1997.
- BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.
- BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *Higiene vocal: cuidando da voz*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2009.
- BEINEKE, Viviane. O debate sobre filosofia da educação musical: uma revisão de tendências e perspectivas. *Revista Expressão*, Centro de Artes e Letras da UFSM, ano 3, n. 1, jan/jun, 1999, pp. 117-125.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 19, pp. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- CABRAL, Sérgio. *A MPB na Era do Rádio*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- CALLAGHAN, Jean. *Singing and Voice Science*. San Diego: Singular Publishing Group (Thomson Learning), 2000.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da Bossa – e outras bossas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- CARPEAUX, Otto Maria. *Uma Nova História da Música*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 1999.
- CASTRO, Ruy. *Chega de Saudade: a história e as histórias da bossa nova*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimentos de Corpo e Voz: exercícios musicais para crianças*. São Paulo: Via Cultura Edições Musicais, 2003.
- CONCONE, Giuseppe. *Fifty Lessons for Low Voice*. Op. 9, Vol. 243. Milwaukee: G. Schirmer / Hal Leonard, Copyright 1892.
- COSTA, Henrique Olival; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. *Voz Cantada: Evolução, Avaliação e Terapia Fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.
- DAMASIO, António R. *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução: Dora Vicente, Georgina Segurado. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.
- _____. *O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Editora Schwarcz, 2011.
- DOUKHAN, Lillianne. *In Tune With God*. Hagerstown: Autumn House Publishing, 2010.
- _____. Historical perspectives on change in worship music. *Ministry: International Journal for Pastors*, Silver Spring: General Conference of Seventh-day Adventists, September 1996. Disponível em:

<https://www.ministrymagazine.org/archive/1996/September/historical-perspectives-on-change-in-worship-music>. Acesso em: 13/11/2011.

FERRACINI, Renato. Fronteiras, Paradoxos e Micropercepções. In: THRALL, K; RAMOS A. V. (org.) *Artes Cênicas sem Fronteiras*. Guararema, Anadarco Editora, 2007.

_____. O Corpo Subjétil e as micropercepções – um espaço-tempo elementar. Artigo enviado pelo autor aos alunos por email em 20/05/2007.

FERREIRA, Leslie Piccolotto. Expressividade – A trajetória da fonoaudiologia brasileira. In: KYRILLOS, Leny Rodrigues (org.) *Expressividade – Da Teoria à Prática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

FEYERABEND, Henry. *Brazilian Bonaventure*. Ontario, Canadá: Maracle Press Limited, 1989.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de. Educação Musical na Escola. *Revista UNIVILLE*, v. 7, No. 1, (jul.2002). Joinville: UNIVILLE, 2002.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios – um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1982.

GARCIA, Walter. *Bim Bom: A Contradição Sem Fim de João Gilberto*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, 1993.

GODINHO, José Carlos. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In: ILARI, Beatriz Senoi, org. *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

GROUT, Donald Jay, PALISCA, Claude. *A History of Western Music*. New York: W.W. Norton e Company, 1988.

HENTSCHKE, Liane. A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1993, Porto Alegre. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, 1993. pp. 47-70.

HERBERT-CAESARI, E. *50 Vocalises*. Milão: Casa Ricordi, 2001.

HINES, Jerome. *Great Singers on Great Singing*. New York: Limelight Editions, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ILARI, Beatriz Senoi, org. *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz Senoi, org. *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

KAGEN, Sergius. *On Studying Singing*. New York: Dover Publications, 1950.

KENNY, Barry J., GELLRICH, Martin. Improvisation. in: PARNATT, Richard; McPHERSON, Gary E. (org.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KRIEGER, Elisabeth. *Descobrimos a Música: ideias para sala de aula*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

- LANG, Paul Henry. *Music In Western Civilization*. New York: W.W. Norton & Company, 1969.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*, São Paulo: Artmed Editora, 1997.
- LEHMANN, Lilli. *Aprenda a Cantar*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1984.
- LEITE, Marcos. *Método de Canto Popular Brasileiro para Vozes Médio-graves*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2001.
- LEVINE, Mark. *The Jazz Piano Book*, Petaluma, CA: Sher Music Co., 1989.
- LINKLATER, Kristin. *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama Book Publishers, 1976.
- LOPES, Sara. *Diz Isso Cantando! – a vocalidade poética e o modelo brasileiro*. Tese de doutorado, USP, São Paulo, 1997.
- _____. Apostila da disciplina Voz Poética: Memória e Invenção, ministrada no programa de Artes Cênicas do Instituto de Artes, Unicamp, 2006.
- _____. *Do canto Popular e da fala poética*. Revista Sala Preta, São Paulo, v. 7, nº 1, pp. 19-24, 2007.
- MARIZ, Vasco. *Dicionário Bio-Bibliográfico Musical*. Rio de Janeiro, Livraria Kosmos Editora, 1948.
- MARSOLA, Mônica, BAÊ, Tutti. *Canto, Uma Expressão*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.
- MATEIRO, Teresa da A. Novo. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais. *Arte Online*, Periódico Online de Artes, Volume 2 – Novembro 1999 / Fevereiro 2000.
- MEDAGLIA, Júlio. *Musica Impopular*. São Paulo: Global Editora, 2003.
- MENDONÇA, Joêzer de Souza. *O Gospel é Pop: música e religião na cultura pós-moderna*. São Paulo, 2009. Mestrado em Música, Instituto de Artes, UNESP.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem Feita: repensar a forma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PANOFKA, E. *24 Vocalises pour Soprano, Mezzo ou Tenor*, Op. 81. Paris: Jean Jobert Editeur, 1949.
- _____. *24 Vocalizzi Progressivi*, Op. 85. Milão: Ricordi, 1971.
- PAREJO, Enny. *Estorinhas Para Ouvir: aprendendo a escutar música*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.
- PEREIRA, Simone Luci. Sons, Vozes e Corpo na Comunicação: Contribuições de Paul Zumthor ao estudo das mídias sonoras. In: XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2003, Belo Horizonte. *Anais do XXVI Encontro Anual da INTERCOM*. São Paulo, 2003.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.
- PÉREZ-GONZALES, Eladio. *Iniciação à Técnica Vocal*. Impressão própria (direitos reservados ao autor), Rio de Janeiro, 2000.

- SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor / Editora UFRJ, 2001.
- SANDRONI, Clara. *260 Dicas Para o Cantor Popular: profissional e amador*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1998.
- SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 19, pp. 45-55, março de 2008.
- SEVERIANO, Jairo. *Uma História da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Madga R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SHAKESPEARE, William. *Hamlet, Prince of Denmark / Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Edição bilíngue. Tradução: Sophia de Mello Breyner Andresen. Porto: Lello & Irmãos, Editores. 1987.
- SOBREIRA, Sílvia. *Desafinação Vocal*. Rio de Janeiro: MusiMed, 2003.
- SOUZA, Zilmar Rodrigues de. *A Música Evangélica e a Indústria Fonográfica no Brasil: anos 70 e 80*. Campinas, 2002. Mestrado em Música, Instituto de Artes, UNICAMP.
- SOUZA, Luiz Augusto de Paula, e GAYOTTO, Lucia Helena da Cunha. Expressão no Teatro. In: KYRILLOS, Leny Rodrigues (org.) *Expressividade – Da Teoria à Prática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveria e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TATIT, Luiz. *O Cancionista – composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.
- _____. *O Século da Canção*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
- THOMPSON, Sam, LEHMANN, Andreas C. Strategies for Sight-Reading and Improvising Music. In: WILLIAMON, Aaron (org.) *Musical Excellence*, Oxford: Oxford University Press, 2004.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular – da modinha à canção de protesto*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.
- VACCAI, Nicola. *Método Prático de Canto Italiano de Camara: soprano o tenor*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1954.
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os Cantos da Voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume Editora, 1999.
- VAZ, Tânia. *Técnica Vocal Aplicada à Música Popular*. Londrina: Apostila publicada pela própria autora, 2009.
- VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: Um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- VIANNA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. *A Escola do Desvendar da Voz: um caminho para a redenção na arte do canto*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2004.

ZAN, José Roberto. Música Popular Brasileira, Indústria Cultural e Identidade. *Eccos Revista Científica*, São Paulo: UNINOVE, n. 1, v. 3, pp. 105-122, junho 2001.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia Oral*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

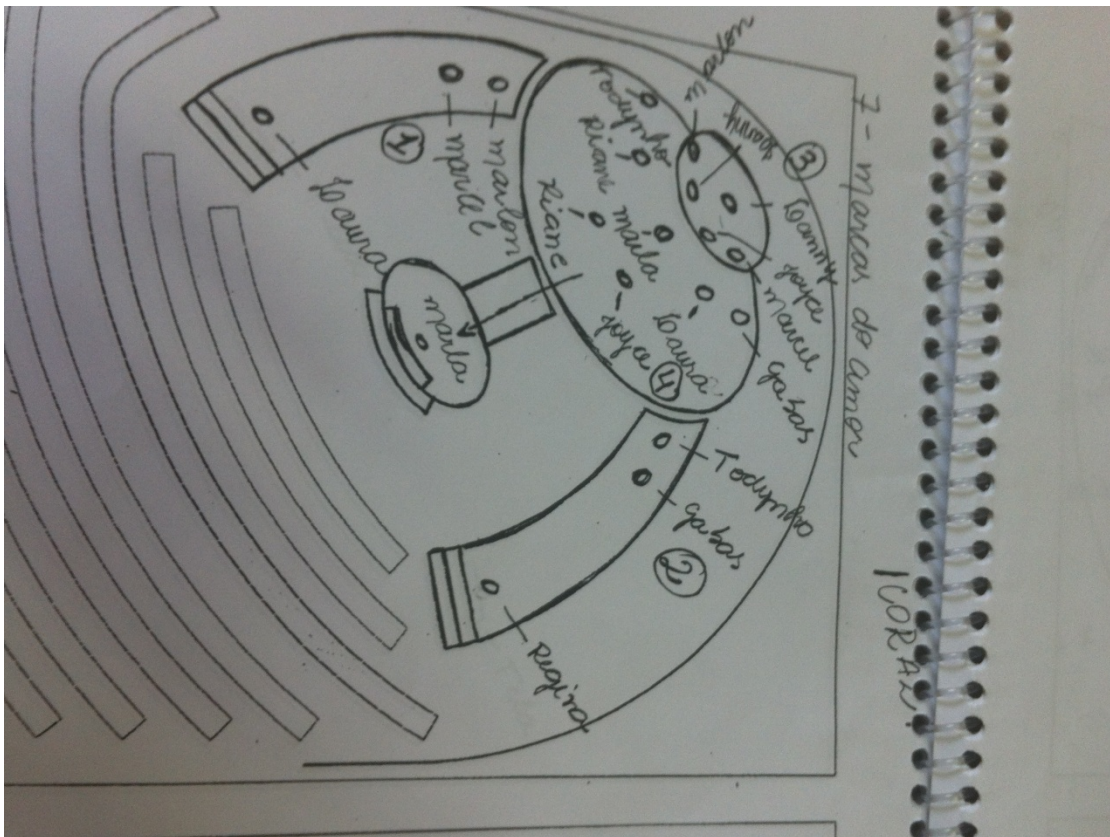
_____. *Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaio*s. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Caderno de coreografias

Página do caderno com o esquema coreográfico da canção “Marcas” sobre o desenho do palco. O caderno contém uma, ou mais, páginas para cada canção do projeto.



ANEXO B – Partitura 1

OS QUE ESPERAM

Isaias 40:31

SATB

Lineu Soares

Moderato

The musical score is written for SATB voices and piano accompaniment. It consists of four systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Moderato'. The score includes lyrics in Portuguese and measure numbers 8 through 29.

8 9 10 11 12
mf
Os que es-pe - ram no — Se-nhor re-no-vam su - as for - ças —

13 14 15 16 17
Os que es-pe - ram no — Se-nhor re-no-vam su - as for - ças — So-bem com a -

18 19 20 21 22
sas de á - guas — Cor-rem e não — se can - sam Os que es-pe - ram no — Se-nhor re-
Os que es-pe - ram no — Se-nhor re-

23 24 25 26 27 28 29
no-vam — se - as for - ças — uh — Os que es-pe - ram no

Copyright © 2011 de Lineu Soares.
Uso com permissão.

ANEXO C – Partitura 2

VATAPÁ

MARCOS LEITE DORIVAL CAYMMI

Andante $\text{♩} = 100$
(como "bandinha" do interior)

Quarteto solo SATB*

mf

mf

mf

mf

$\text{♩} = 60$ Religiosamente, com o timbre lindo e esganiçado, suave e aberto das cantoras de procissão

* Demais cantores dizendo frases da música e outras quaisquer, procurando criar um clima de feira livre, em contraste com o clima sacro do quarteto.

Quem qui - ser va - ta - pá Que pro - cu - re fa - zer Pri -

Quem qui - ser va - ta - pá Que pro - cu - re fa - zer Pri -

Quem qui - ser va - ta - pá Que pro - cu - re fa - zer Pri -

Quem qui - ser va - ta - pá Que pro - cu - re fa - zer Pri -

-mei - ro_o fu - bá De - pois o den - dé - dé

-mei - ro_o fu - bá De - pois o den - dé - dé

-mei - ro_o fu - bá De - pois o den - dé - dé

-mei - ro_o fu - bá De - pois o den - dé - dé

Copyright 1942 by EDITORA MANGIONE FILHOS & CIA. LTDA.
Todos os direitos autorais reservados - All rights reserved.

ANEXOS EM FORMATO VÍDEO

ANEXO D – Apresentação em 2007

Filme gravado amadoramente a pedido da autora. A apresentação deu-se na época em que começaram os ensaios do projeto relatado nesta dissertação.

ANEXO E – Credicard Hall

Filmagem profissional do grupo em evento de música evangélica realizado no Credicard Hall em novembro de 2004.

ANEXO F – Apresentação em igreja

Filmagem profissional realizada num culto da Igreja Adventista de Vila Maria, em São Paulo, no ano 2001.

ANEXO G – Sorriso da Alma

Clipe retirado do DVD “Novo Tom ao Vivo,” gravado em 2007.

ANEXO H – Marcas

Retirado do DVD “Novo Tom ao Vivo,” gravado em 2007.

ANEXO I – Ensaio

Cenas da filmagem de um dos primeiros ensaios das coreografias, realizado num dos auditórios do UNASP-EC. Todas as canções do projeto foram filmadas e o resultado distribuído aos componentes do grupo para ensaios individuais.

ANEXO J – Resultado final

Cenas do DVD “Novo Tom ao Vivo,” gravado em 2007.