

VIVIAN ASSIS CARVALHO

CORAL CARIÚNAS: IDENTIDADE, SIGNIFICADO E PERFORMANCE

Belo Horizonte

Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais

2007

VIVIAN ASSIS CARVALHO

CORAL CARIÚNAS: IDENTIDADE, SIGNIFICADO E PERFORMANCE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Estudo das Práticas Musicais – Educação Musical

Orientadora: Dra. WALÊNIA MARÍLIA SILVA

Belo Horizonte

Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais

2007

C331c Carvalho, Vivian Assis
Coral Cariúnas: identidade, significado e
performance / Vivian Assis Carvalho. –2007.

108 fls. ; il.

Acompanha 01 Compact Disc

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Escola de Música

Orientadora: Profa. Dra. Walênia Marília Silva

1. Canto coral infantil. 2. Canto coral infanto-
juvenil 3. Projeto Cariúnas. I. Título. II. Silva, Walênia
Marília

CDD: 784.68

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por toda a benção que tem sempre me concedido.

À minha mãe, pela compreensão, amor incondicional e dedicação em me auxiliar em todo o trabalho. Ao meu pai, pelo apoio. Aos meus irmãos, pela existência. Aos meus avós, tios e primos; em especial à Larinha, pela ajuda nas transcrições e ao Tio Silvinho, pela revisão.

À professora e amiga Dra. Heloísa Feichas, pela disponibilidade constante. Aos professores da banca, Dr. Ernani Maletta e Dr. Lincoln Andrade, pelas sugestões enriquecedoras.

Ao Cariúnas, por permitir que a pesquisa se realizasse, pela inspiração e principalmente pelo eterno carinho de seus integrantes.

Aos amigos Douglas, Fabíola, Débora, Janina, Cláudia, Flávia, Tércia, Alba, Juciara, Ana Cláudia, Abel, Renata e Tati, pela compreensão, torcida e incentivo.

À minha orientadora, professora Dra. Walênia Marília Silva, por toda paciência, dedicação e respeito.

“...Agora é a hora da nossa vida!
Ave alegria!”

- Sílvia Orthoff -

RESUMO

Este estudo se propõe a investigar o papel das experiências vivenciadas no Coral Cariúnas na construção das identidades dos seus integrantes. O Coral faz parte do projeto social Cariúnas, implantado pela Sociedade Artística Mirim de Belo Horizonte, que trabalha com crianças em situação de risco, da região norte da cidade, com atividades nas áreas de música e dança. Este estudo qualitativo descreve e analisa as reflexões de cinco adolescentes participantes do Coral Cariúnas, a partir de três categorias principais: identidade, significado e performance. As teorias de significados musicais inerentes e delineados, de Green (1996); de identidades, de Hargreaves, Miell e Macdonald (2002); e ainda de performance como transformação social, de Turner (1982), Schechner (1988) e Hikiji (2005), constituem o referencial teórico para análise e interpretação das percepções dos participantes da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de observação participante, questionários, diários pessoais dos integrantes em quatro ensaios, entrevista semi-estruturada com cinco adolescentes participantes do Coral e análise documental. Os resultados obtidos sugerem a relação entre performance, apresentações e reação da platéia com a auto-estima dos participantes e suas identidades. Por meio da atenção recebida, do destaque e dos aplausos, elas se valorizam. Da mesma forma, os significados adquiridos mediante o repertório do Coral Cariúnas fazem parte do processo de construção de suas identidades.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the role of the experiences lived by the Cariúnas Choir in its choral singers' identities. This Choir belongs to the social project Cariúnas, implanted by Sociedade Artística Mirim of Belo Horizonte, who works with activities of music and dancing. This qualitative study described and analyzed the understanding of five adolescents of the Cariúnas Choir in relation to three categories: identity, meaning and performance. Green's (1996) theory of musical meaning: inherent and delineated; Hargreaves, Miell and Macdonald's (2002) theories of identities; and also, Turner (1982), Schechner (1988) and Hikiji's (2005) theories of performance as social transformation, provided the theoretical framework for analysis and interpretation of the research data. Data collection methods included observations, questionnaires, personal diaries of the participants about four rehearsals, semi-structured interviews with a sample of five adolescents of the Choir and documental analysis. Findings suggested that performance, public presentation and the audience's reaction are related to the participants' self-esteem and identities. The participants valorized themselves by the reception of attention, the prominence and the applauses. In the same way, the meanings acquired by the Cariúnas Choir's repertory influenced the process of construction of their identities.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	01
- ONG's e projetos sociais	02
- Pesquisas na área de canto coral	05
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	10
- A Etnografia na Educação	11
- Técnicas de coleta de dados	14
- <i>Observação participante</i>	14
- <i>Questionários</i>	15
- <i>Análise documental</i>	15
- <i>Os diários dos integrantes</i>	16
- <i>Entrevista semi-estruturada</i>	16
- <i>A seleção dos entrevistados</i>	18
- <i>Análise de dados</i>	19
CAPÍTULO 3: O CONTEXTO DO CORAL	21
- O Projeto Cariúnas: Breve Histórico	21
- O Coral Cariúnas: o jardim	24
- As Flores	26
- <i>Íris</i>	26
- <i>Yasmim</i>	27
- <i>Violeta</i>	28
- <i>Rosa</i>	29
- <i>Margarida</i>	30
- O Jardineiro	32
- A Sala do Plantio: do dançar e do cantar	32
- O Plantio	33
- Os Adubos e seus componentes	34
- <i>Letra</i>	35
- <i>Tonalidade</i>	35
- <i>O cantar a duas, três ou quatro vozes</i>	36
- <i>Concentração</i>	37

- Afinação e respiração	37
- Possibilidade de coreografias	38
- A partitura	38
- Novos idiomas: latim, sueco, inglês e francês	39
CAPÍTULO 4: SIGNIFICADO MUSICAL	41
- Música e as participantes	41
- A interação entre os significados	47
- O repertório do Coral e as participantes.....	49
- Les Avions (Christopher Barratier / Bruno Coulais)	50
- Can you hear me? (Bob Chilcott)	52
- Ave Maria (Giulio Caccini)	54
- Ave Alegria (Marcos Leite / Sílvia Orthoff)	55
- Novos idiomas	56
- Contexto, compreensão musical e aquisições de significados	59
- A tradução	60
- Sumário	61
CAPÍTULO 5: PERFORMANCE	63
- Apresentações públicas e reações das participantes	65
- O papel da platéia na auto-valorização das participantes	68
- Atribuição de hierarquia entre as vozes.....	72
- Integração do cantar e do dançar	75
- Yo le canto todo el dia (David Brunner)	78
- Sul das Gerais (Luiz Celso de Carvalho / Gildes Bezerra)	80
- Brasileirinho (Waldir Azevedo / Pereira da Costa)	82
- Festa do Interior (Moraes Moreira / Abel Silva)	83
- Sumário	84
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
REFERÊNCIAS MUSICAIS	98

LISTA DE ANEXOS:

ANEXO 1 – Folheto de divulgação do Projeto Cariúnas (2004)	100
ANEXO 2 – Encartes dos 2 CD's do Coral Cariúnas.....	101
ANEXO 3 – Questionários 1 e 2	103
ANEXO 4 – Guias para diário 1 e 2	105
ANEXO 5 – Tabela 1 – Repertório destacado no Questionário 1	107
ANEXO 6 – Figura 4 – Músicas mais citadas	108
Figura 5 – Música que mais e menos gosta	108
ANEXO 7 – CD do Coral Cariúnas, gravado ao vivo no dia 18 de maio de 2007.	

LISTA DE FIGURAS:

FIGURA 1 – Logotipo do Cariúnas	02
FIGURA 2 – Faixa etária dos integrantes do Coral Cariúnas	14
FIGURA 3 – Escolaridade dos integrantes do Coral Cariúnas	14

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Minha trajetória, como musicista, começou com o estudo do piano aos 7 anos de idade. Com essa mesma idade, comecei a cantar em um coral infantil. Porém, o cantar fazia parte da minha vida, praticamente, desde as minhas primeiras palavras. A diversão na minha infância era cantar com minha mãe me acompanhando ao violão. Aos 14 anos, participei de três corais em Itajubá (ao sul de Minas Gerais). Portanto, a paixão pelo canto coral foi consequência natural da minha experiência com o cantar. E por esta razão, ao fazer vestibular aos 17 anos, escolhi o curso de bacharelado em regência.

Sempre disse que não queria ser professora. Talvez pela desvalorização deste profissional na realidade brasileira. O que eu não sabia é que um regente pode ser também um professor, um educador. Pode ser um educador preocupado com o aprendizado musical de seus alunos-cantores, com consciência de seu papel em suas vidas e não apenas preocupado com os resultados sonoros, musicais.

Ao trabalhar com o Coral Cariúnas, descobri-me educadora. Dessa forma, essa pesquisa é um reflexo do meu crescente desejo, como educadora, de saber qual o papel do Coral Cariúnas na vida de seus integrantes.

O Coral Cariúnas faz parte de um projeto social de mesmo nome. O Projeto Cariúnas se insere no contexto das organizações não governamentais brasileiras – ONG's –, com características comuns aos projetos desenvolvidos

por estas, porque trabalha com música e dança coletivamente e busca “uma sociedade mais sensível e humana” (frase que integra o logotipo do Cariúna - figura 1), demonstrando o caráter social e humanista do Projeto.

Figura 1:



ONG's e projetos sociais

O interesse e as pesquisas sobre a influência de ONG's e seus projetos sociais na sociedade brasileira são crescentes. A importância das ONG's está sendo reconhecida pela sociedade, devido ao seu objetivo principal de desenvolvimento humano e social. Em geral, o público atendido por esses projetos é formado por crianças e adolescentes da periferia em situação de risco. Grossi (2004:235) afirma que, essencialmente, “os projetos são elaborados em bases humanísticas”.

As ONG's têm sido criadas como meio de “solucionar problemas específicos de um contexto sociocultural que, de outra forma, não seriam solucionadas pelo governo ou pela sociedade em geral” (Kleber, 2003:95). Os objetivos expressos nas justificativas de seus projetos são: o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena (Kisil, 1997).

“O Terceiro Setor¹ tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que se proliferam os movimentos sociais organizados, ONG's e projetos sociais, onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao resgate de jovens adolescentes, em situação de exclusão” (Kleber, 2004:677).

É visível a presença da música em vários projetos criados por ONG's. Müller (2004:53) observa que “na mídia, há uma farta proliferação de atividades que envolvem música em comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e tantas outras formas de agrupamentos sociais”. A música tem sido usada como meio de inclusão social, como “agente de transformação social da realidade brasileira” (Assis, 2006:163). Damatta (1997:142) enfatiza que relacionar-se com o mundo pela música possibilita “descobrir que estamos todos numa mesma sociedade, num mesmo mundo. Que somos, a despeito de todas as hierarquias, necessários uns aos outros”.

Kater (2004:46 *apud* Assis, 2006:161) aponta que “música e educação podem se tornar um meio da conscientização pessoal e do mundo, possibilitando a formação de crianças com uma consciência embasada na cidadania”.

Kleber (2003, 2004 *apud* Santos, 2006:639) reconhece a importância dos projetos sociais, que oferecem “uma educação musical inclusiva, (...) capazes de promover a transformação social”. Ela os observa como

“um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical que se alinhe ao discurso que invoca a inclusão social tomando a educação e a cultura como dimensões da sociedade capazes de uma verdadeira transformação social” (Kleber, 2003:3)

¹ “O termo “terceiro setor” surgiu nos Estados Unidos, em referência à terceira sustentação de um tripé constituído pelo governo (primeiro setor), por empresas a economia ou mercados (segundo setor) e pelo setor social (terceiro setor)” (Grossi, 2004).

Bozon (2000) reconhece também o caráter social da música. Esse fenômeno de sociabilidade da música é evidenciado nas pesquisas sobre projetos sociais, através de depoimentos sobre a importância da noção de coletividade e pertencimento pelos jovens participantes. Wickel (1998:41) comenta que a “música parece ser o grande elemento de união entre os jovens.” Por intermédio da música surgem o sentimento de união, amizade e identidade.

Kleber (2006:138) observa o caráter coletivo do ensino musical nas ONG's e afirma que este “processo coletivo pode ser tratado como um paradigma nas interações sociomusicais” destas.

“O significado de pertencer a um grupo social (...) enquanto um grupo que realiza um trabalho musical, que aprende música, que tem visibilidade e é reconhecido por sua capacidade de fazer, dar e receber imprime uma identidade que traz um significativo diferencial na forma dos participantes da pesquisa se reconhecerem enquanto cidadãos” (Kleber, 2006:138).

O canto coral “caracteriza-se por atingir várias pessoas ao mesmo tempo, formando um grupo” (Schmeling, 2002:4). Mathias (1986) aponta que o canto coral poderá ser um agente transformador da sociedade. A atividade não trabalha somente as habilidades musicais, mas também as relações humanas no contexto de grupo, promovendo uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo. Pode ser desenvolvida a flexibilidade de aceitação do outro como parte de seu grupo e a expressão individual e pessoal como forma de afirmar-se “como cidadão, como agente do processo e não como mero receptor e repetidor de informações” (Schmeling, 2002:4).

Ao mesmo tempo, o canto coral é uma das atividades musicais comumente oferecidas pelos projetos sociais, por possibilitar também a visibilidade destes por meio das apresentações de seus corais. É um meio utilizado para se alcançar um produto que transpareça ao público o resultado do trabalho realizado, realçando a importância dos projetos.

No entanto, o regente-educador deve “valorizar a educação musical”, assim como o canto coral, “por seus benefícios sociais e extra-musicais para o aluno” e não como “construção de uma carreira musical”, como meio de alcançar certo resultado pela sua performance (Hargreaves e Marshall, 2003: 272) ².

Sendo regente do Coral Cariúnas, desde seu início em 2000, observo essas transformações sociais e extra-musicais dos seus integrantes, além dos seus desenvolvimentos musicais.

Nesta pesquisa, discuto a construção de identidade dos integrantes através da performance do Coral Cariúnas e das suas aquisições de significados de seu repertório. Utilizo a abordagem etnográfica, como meio de analisar esses aspectos pela perspectiva dos participantes da pesquisa.

Pesquisas na área de Canto Coral

O canto coral tem sido foco de muitas pesquisas. Gonzo, 1973; Hylton, 1983; Anderson, 1990; Grant e Norris, 1998 e Turcott, 2002, fizeram revisões das

² Todas as citações, cujas referências bibliográficas estão em inglês, foram traduzidas por mim.

pesquisas realizadas na área. A revisão de Gonzo (1973) foi sobre as pesquisas em canto coral até 1972. Após Gonzo, cada um dos autores analisou o período seguinte, partindo da revisão anterior. Em cada época foram observados os aspectos mais estudados e as lacunas presentes naquele momento nas pesquisas da área. Turcott (2002:iv), com a revisão mais recente, de 1996 a 2002, observa que as pesquisas em canto coral “estão mais organizadas e sistematizadas do que no passado, porém muitas áreas estão ainda inexploradas e muitas questões permanecem não respondidas”. O autor ainda enfatiza a necessidade de “uma maior variedade de métodos de pesquisa, especialmente estudos longitudinais e qualitativos”.

Silvey (2002) identificou dentre essas revisões, que as principais pesquisas realizadas sobre o canto coral podem ser agrupadas, categoricamente, em sete áreas:

“1) Estudos históricos da música coral dentro da escola; 2) aspectos psicológicos do canto em coral, técnica vocal e pedagogia; 3) comportamento do professor/regente, técnicas de ensaio coral; 4) habilidades musicais do regente coral e do aluno (incluindo leitura musical); 5) preparação do professor e educação; 6) curriculum e materiais didáticos; 7) miscelânea” (Silvey, 2002:21).

Essas categorias evidenciam que as pesquisas em canto coral têm se concentrado nas específicas habilidades musicais necessárias, pedagogia do regente, bem como na literatura coral (discussão de repertório). No entanto, há poucos estudos voltados para a interação do estudante com a obra musical (Silvey, 2002). Como Silvey destaca, apenas na última categoria – Miscelânea – encontramos alguns estudos preocupados com o significado das experiências vividas através do canto coral, bem como as percepções do

estudante sobre essas experiências. É nessa área específica que o presente trabalho se encontra.

Como regente-educadora, tenho necessidade de compreender os significados adquiridos pelos alunos-cantores no Coral Cariúnas. Nesta dissertação, discuto por intermédio das percepções dos próprios alunos-cantores, qual é o papel da performance e das músicas do repertório Coral em suas vidas, em suas identidades.

O conceito de identidade possibilita observar as várias interações entre música e as pessoas (Hargreaves, Miell e Macdonald, 2002). O 'self' nas teorias da psicologia tem sido visto atualmente como "algo que está sendo constantemente reconstruído e renegociado de acordo com as experiências, situações e outras pessoas com as quais interagimos no dia a dia" (Hargreaves, Miell e Macdonald *in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:1-2).

Como música é essencialmente uma atividade social, a identidade musical das crianças é desenvolvido pelos grupos e instituições sociais, com os quais convivem diariamente. Esses grupos e instituições não são apenas os contextos de desenvolvimento de suas identidades, mas formam uma parte integral destas (Hargreaves, Miell e Macdonald, 2002). Fazer parte de um grupo afeta a forma como o adolescente se vê. Sua identidade parte também da identidade do grupo.

Compreender como as pessoas se vêem nos “possibilita entender o comportamento musical de uma perspectiva ‘interna’, por meio de suas próprias experiências, e não de uma perspectiva tradicional, a visão ‘externa’ de suas habilidades” (Hargreaves e Marshall, 2003: 273).

É necessário observar como os contextos sociais podem moldar as auto-percepções das pessoas e, conseqüentemente, seus aprendizados musicais. O’Connell (2005:4.12) afirma que “há poucas pesquisas que focam no impacto da Educação Musical nos vários aspectos do ‘self’” do aluno.

Portanto, escolhi esse tema como forma de documentar e investigar o processo de construção de identidades e significados na performance do Coral Cariúnas, sob a perspectiva de seus integrantes. Nesse sentido, o estudo do impacto da música no senso de ‘self’ dos integrantes do Coral é uma das discussões desta dissertação.

Através desta pesquisa, busquei compreender as percepções e reações dos integrantes ao repertório proposto e à sua performance para entender o papel destes em suas identidades; contribuir com o próprio Projeto Cariúnas, por meio do registro, em dissertação, de suas histórias, vivências e significados; bem como contribuir como referência a futuros trabalhos e projetos desta natureza, social-educacional-artísticos.

O capítulo 2 consiste na discussão da metodologia utilizada nesta pesquisa. São descritas a abordagem etnográfica e as técnicas de coleta de dados, como

a observação participante, a análise documental, os questionários, a entrevista, bem como a seleção dos entrevistados.

No capítulo 3, faço uma descrição do cenário desta pesquisa. Descrevo o Projeto Cariúnas, o Coral e seus integrantes, bem como a estruturação do ensaio do Coral e de seu repertório.

No capítulo 4, o foco é o significado musical definido pelos participantes da pesquisa. Mediante a teoria de Green (1996), discuto as designações de significados dos participantes mediante o repertório do Coral, bem como a função dessas músicas na construção de suas identidades.

O capítulo 5 aborda os aspectos da performance do Coral. É discutida a performance como transformação social, a importância dada às apresentações, as atribuições de hierarquias entre as vozes e ainda a integração de duas artes performáticas: o canto e a dança no Coral Cariúnas. Portanto, é discutido o papel da performance do Coral na identidade dos integrantes.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Para investigar as estruturas de significado do fazer musical, do cantar e suas representações, é necessário recorrer a uma metodologia que possibilite o acesso ao campo de investigação. Nesse sentido, dentre as abordagens de pesquisa qualitativa, a etnografia propicia as ferramentas para tal acesso.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

A raiz etimológica da palavra etnografia reside nos vocábulos gregos "ethnos" - povo e "grápho" - descrever. Descrever um povo.

"A tentativa de definir o que se entende por etnografia não é tarefa fácil. Em forma muito ampla, podemos dizer que ela é o estudo da cultura. No entanto, não há nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social. Logo, a função do etnógrafo não é tanto estudar a pessoa e, sim, aprender das pessoas" (Triviños, 1987:121).

A pesquisa etnográfica é definida por Spradley (1979) como uma descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Da mesma forma, Lüdke e André (1986 *apud* Silva, 1995:6) a definem como sendo uma "ciência da descrição cultural", pois envolve teorias "sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados". As teorias sobre a realidade "vão adquirindo contornos mais específicos à medida que a etnografia vai

acontecendo. Inicialmente, existem questões ou focos de interesse amplos que, posteriormente, vão se tornando mais objetivos”. E ainda, Wilson (1977) afirma que a investigação etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas.

A Etnografia na Educação

Os estudos etnográficos vêm sendo utilizados na investigação de fenômenos educacionais como forma de revisão conceitual e prática da área (Heath, 1982). Segundo Heath, nas décadas de 60 e 70, a literatura da área abordava questões ligadas à

“a) etnohistoriografia da educação, a história de uma determinada comunidade e a linguagem e cultura desse povo, influências na política e prática educacional; b) interação entre professores e alunos e os padrões de enculturação demonstrados por professores e administradores em seu comportamento escolar, reforçando e fixando normas institucionais; c) interação entre escola e comunidade, onde padrões culturais representados nas comunidades podem ser utilizados como meios de expansão da aprendizagem, habilidades e conhecimentos nas escolas” (Heath, 1982 *apud* Silva, 1995:8).

A relação próxima entre educação e cultura torna a etnografia uma ótima forma para interpretar o fenômeno educativo. Ao utilizá-la, porém, é necessário um olhar antropológico por parte do pesquisador. Magnani enfatiza que o importante no olhar antropológico não é

“apenas o reconhecimento e registro da diversidade cultural (...) mas também a busca do significado de tais comportamentos: são experiências humanas – de sociabilidade, de trabalho, de entretenimento, de religiosidade – que só aparecem como exóticas, estranhas, ou até mesmo perigosas quando seu significado é desconhecido. O processo de acercamento e descoberta desse significado pode ser trabalhoso, mas o resultado é enriquecedor: permite conhecer e participar de uma experiência nova, compartilhando-a com

aqueles que a vivem como se fosse “natural”, posto que se trata de sua cultura” (Magnani, 1996:18).

O princípio da relativização consiste “no descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado” (Dauster, 1989:11). Ou seja, o pesquisador, através de um olhar relativizador, busca as significações do outro, com lógicas diferentes das suas, tentando ultrapassar seus próprios valores para entender o mundo do pesquisado. Para André (1995:45) “o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos”.

O olhar etnográfico define uma postura. Postura esta de deslocamento de perspectiva para uma maior incursão e conseguinte compreensão do mundo do outro.

"Muitas coisas separam antropólogos e educadores, mas muitas outras os unem. (...) No diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso” (Gusmão, 1997:24).

O método etnográfico inicia-se com a seleção de uma cultura, revisão de literatura pertencente à cultura e a identificação das variáveis de interesse – somente as percebidas como importantes para os membros dessa cultura. O etnógrafo então passa para o próximo estágio: sua imersão cultural na comunidade. Não é incomum para etnógrafos viver numa cultura por meses ou mesmo anos. No presente estudo, tal imersão acontece devido a minha participação como regente do grupo desde 2000.

Bresler (2000:18) enfatiza que a participação do pesquisador pode ser tanto “marginal, adquirindo o investigador talvez o papel de companheiro ajudante com interesses e problemas comuns, ou mais extensiva como a do professor, atuando como investigador na sua própria sala de aula”. Bresler (2000:6) argumenta também que, quanto mais o investigador está inserido na realidade que estuda, mais a neutralidade se torna impossível. O objetivo passa a ser “o estar consciente dos preconceitos e parcialidades de cada um e observá-los através de processos de coleta e análise de dados”.

Por intermédio da etnografia, o antropólogo conhece como é a percepção das pessoas em relação as suas vidas e o mundo que as rodeia. Pois esta percepção é informada culturalmente. Se trabalho perto de casa e por isso conheço bem o que está à minha volta, também eu estou culturalmente informado e partilho uma série de valores, regras, comportamentos e atitudes socioculturais que conferem significado ao que for dito. A intimidade cultural é o processo de apropriação do sentido do mundo do “outro”, através da incursão do antropólogo nesse mundo, durante o trabalho de campo. Durante o trabalho de campo há experiências, acontecimentos ou conversas que nos revelam coisas que podem levar a novas perspectivas de análise e hipóteses. Este é o momento de “fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, e então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários” (André, 1995:47).

Técnicas de coleta de dados

As técnicas de coleta de dados que utilizei foram: observação participante, questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Foram seis meses e meio de pesquisa de campo, 27 ensaios e apresentações do Coral, de fevereiro a agosto de 2006.

Observação participante

O método etnográfico envolve a observação participante, que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. (Lüdke e André, 1986). Segundo Denzin (1978:183), a observação participante é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção”.

Minha observação participante consistiu em reger o Coral, mas com olhar de pesquisadora, atenta a reações e comentários dos integrantes em relação ao repertório cantado, a performance e à sua interação com os colegas. Estas observações foram descritas após os ensaios e apresentações em um diário de campo, totalizando 20 relatórios.

Questionários³

Elaborei dois questionários com perguntas abertas e os apliquei para os 23 integrantes do Coral, para obter um panorama geral deste. No primeiro questionário, pergunto sobre a vivência musical extra-coral: como estudo de instrumentos, participação em grupos instrumentais. E ainda perguntas sobre escolaridade, tempo de permanência no Coral e idade. A segunda parte do questionário diz respeito ao repertório. É pedido que eles selecionem a música favorita, a menos interessante, a mais fácil, a que eles menos gostam, entre outros. E em seguida justifiquem o porquê dessa escolha.

No segundo questionário, aplicado ao final da coleta de dados, coloquei uma gravação de duas músicas (as mais citadas no 1º questionário) de uma das apresentações do Coral, e pedi que respondessem perguntas sobre o que sentiram e pensaram enquanto ouviam e que refletissem sobre o que foi mais importante no período de ensaio dessas músicas.

Análise documental

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

³ Anexo 3: os questionários aplicados.

A análise documental desse estudo consistiu em folhetos de divulgação do Projeto, gravações, fotos e filmagens de ensaios e apresentações e diários dos integrantes.

Os diários dos integrantes⁴

Pedi a todos que escrevessem voluntariamente um diário em quatro ensaios consecutivos, nos dias: 07/04, 28/04, 05/05 e 12/05. Nesses diários, eu pedi que eles escrevessem sobre a voz deles, emoções em relação às músicas ensaiadas, o que eles mais e menos gostaram no ensaio, aspectos técnicos das músicas e dificuldades e facilidades, entre outros. Foram produzidos 19 diários no total.

Entrevista semi-estruturada

Outra técnica essencial de coleta de dados na etnografia é a entrevista com os participantes. Lüdke e André (1986) ressaltam a importância do caráter de interação que permeia a entrevista, para haver uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. À medida que há aceitação mútua e ocorre essa interação, as informações fluem de maneira mais natural e sincera.

Escolhi a entrevista semi-estruturada, de forma que houvesse flexibilidade para perguntar sobre outras questões que pudessem vir a ser levantadas no seu decorrer. Nesse tipo de entrevista é feito um guia contendo os tópicos a serem

⁴ Anexo 4: Guias para os diários dos participantes.

discutidos, com sugestões de perguntas. Não é rígida, mas há um roteiro. Como Kvale (1996:129) argumenta: “quanto mais espontânea é a entrevista, mais provável você obterá respostas espontâneas, vivas e inesperadas.” No entanto, “quanto mais estruturada a entrevista, mais fácil será sua análise posterior”.

O roteiro base das entrevistas foi constituído a partir das seguintes perguntas:

- O que é música para você?
- Como você se sente quando está cantando em uma apresentação?
- O que você mais gosta no Coral?
- O que você menos gosta no Coral?
- Alguém mais na sua família canta em algum grupo ou toca algum instrumento?
- O que faz você gostar ou não de uma música?
- O que você pretende ser quando crescer?

Foram acrescentadas perguntas sobre o repertório, de acordo com as informações obtidas através dos questionários e diários de cada participante. As respostas a essas perguntas geraram novas questões como por exemplo: como é cantar e dançar ao mesmo tempo, como é cantar músicas em outros idiomas, entre outras.

Três entrevistas foram realizadas numa sala de aula do Cariúnas e duas foram realizadas na minha casa. Foram gravadas em uma câmera digital com captação somente de áudio, com duração entre 35 a 90 minutos. Estas foram

transferidas para o computador e, em seguida, transcritas. Os nomes das participantes foram alterados. A seleção das cinco participantes é descrita a seguir.

Como Davidson (1999:32-33) enfatiza, “a entrevista é uma forma ideal para acessar alguns detalhes sobre como as pessoas se vêem”. Ao mesmo tempo a triangulação dos dados da entrevista com os dados coletados por meio de diários e observações é necessária para “monitorar possíveis mudanças e discrepâncias” nos dados.

A seleção dos entrevistados

As cinco adolescentes participantes desta pesquisa foram selecionadas dentre os 23 integrantes do Coral. Elas foram selecionadas pelos seus diários de ensaio. Após a transcrição dos diários, tornei-os anônimos, na tentativa de eliminar influências pessoais na seleção. Convidei três colaboradores: minha orientadora e dois professores do Cariúnas. Repassei os diários transcritos via e-mail para eles e pedi que selecionassem cinco integrantes para serem entrevistados. Foram feitas então quatro listas no total: três dos colaboradores e uma minha. Não foram definidos, anteriormente, os critérios a serem utilizados para a seleção dos participantes. Por essa razão, cada colaborador utilizou os critérios que considerou mais pertinentes à pesquisa: Débora (regente do Coral dos novatos do Cariúnas) selecionou os integrantes cujos diários tinham menos erros de português e mais termos musicais e ainda os mais presentes aos ensaios. Já Reginaldo (professor de musicalização e regente da Banda do Cariúnas) selecionou os diários que tinham mais

informações do Guia dado para a elaboração dos diários e com mais observações pessoais. Walênia, minha orientadora, selecionou os integrantes que mais escreveram sobre suas emoções, aspectos técnicos da música e sobre a prática coral. E por último, eu selecionei os diários que continham maiores reflexões e questões que me despertaram curiosidade e os integrantes que pertenciam ao grupo com maior presença nos ensaios.

A escolha final foi determinada pela coincidência dos nomes em todas as quatro listas. Comparei as listas e três integrantes coincidiram em três delas: Íris, Margarida e Violeta. Yasmim, Rosa e Camélia coincidiram em duas das listas. Dessas três, selecionei as duas primeiras, por elas estarem no Projeto há mais tempo, desde 2000. Diferentemente de Camélia, que entrou no Cariúnas em 2004.

Análise de dados

Garson (2002) enfatiza que a análise de dados é o último estágio, apesar de que teorias possam surgir durante a imersão cultural. No entanto, o pesquisador etnográfico empenha-se em evitar pré-concepções teóricas e, sim, entender as teorias advindas das perspectivas dos membros da cultura e através da sua própria observação participante. O pesquisador pode procurar a validação de suas teorias induzidas, mostrando-as aos membros da cultura etnografada, para conhecer suas reações e opiniões (Garson, 2002).

Na análise de dados, o pesquisador relaciona os conceitos teóricos com as situações observadas. A teoria é essencial por “fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas, com base nos dados obtidos e em virtude deles” (André, 1995:47).

Na coleta dos dados, percebi a recorrência de algumas categorias, dentre elas o significado musical, a performance e a identidade. Estas categorias compõem a estrutura da análise de dados desenvolvidos neste estudo. Analiso os dados colhidos nas observações, entrevistas, diários e questionários, através das teorias de significado musical de Green (1996); de performance de Turner (1982), Schechner (1988) e Hikiji (2005); e de identidade de Hargreaves, Miell e Macdonald (2002).

CAPÍTULO 3: O CONTEXTO DO CORAL

Este capítulo tem como objetivo a descrição do contexto do Coral Cariúnas, objeto de estudo desta dissertação. Apresento um panorama geral deste, para melhor entendimento de suas condições específicas. O Coral, parte do Projeto Cariúnas, será descrito nos seguintes aspectos: o projeto geral, o Coral e perfil dos integrantes, as participantes da pesquisa, a regente, a sala de ensaio, os ensaios e o repertório.

“Cariúnas: O nome Cariúnas tem origem no idioma indígena (Tupi-Guarani) e significa ‘aglomerado de negros’. Este nome foi escolhido em homenagem ao maestro Elias Salomé, que manteve na TV Itacolomi, em Belo Horizonte, no início dos anos 60, um programa musical semanal para jovens de baixa renda” (folheto de divulgação do Projeto Cariúnas, 2004⁵).

Por ter sido um desses jovens, Tânia Cançado, professora aposentada da Escola de Música da UFMG, idealizou o Projeto Cariúnas, com propósito e intenção similares, e é a coordenadora deste.

O Projeto Cariúnas: Breve Histórico

O Projeto Cariúnas foi implantado pela SAM-BH Sociedade Artística Mirim de Belo Horizonte, uma ONG criada em 1997 com objetivo de “promover o desenvolvimento das habilidades motoras, afetivas e cognitivas de crianças e adolescentes da periferia de Belo Horizonte” (folheto de divulgação do Projeto Cariúnas, 2004).

⁵ Anexo 1: folheto de divulgação do Projeto Cariúnas.

Inicialmente, em parceria com a Fundação CDL-Pró-Criança (Câmara de Diretores Lojistas), UFMG e Academia de Dança *Toute Forme*, a SAM-BH implantou, em fevereiro de 2000, o projeto-piloto Cariúnas, junto às crianças da SEJA - Sociedade Espírita Joanna de Angelis, no Bairro 1º de Maio, em Belo Horizonte.

O Projeto tem como público alvo crianças e adolescentes de baixa renda, de 7 a 18 anos de idade. “Trabalha com a proposta de educação integral, e tem na ‘integração das atividades’, o seu objeto de referência” (Cançado, 2006:18). Oferece ainda continuidade dos estudos da música e da dança aos interessados, possibilitando sua futura formação profissional.

No início, as atividades concentravam-se em 6 horas semanais. As crianças recebiam instruções especializadas de dança e música através de técnicas corporais, criação musical, musicalização, flauta doce, teclado em grupo e canto coral. O Coral Cariúnas foi a primeira e é a única atividade presente no Projeto desde sua implantação.

A partir de 2003, o Projeto sofreu modificações. Foi transferido para uma sede provisória, uma casa alugada no mesmo bairro. As atividades oferecidas foram expandidas e as crianças passaram a ter aulas de segunda a sexta-feira. A expansão foi decorrente da compra dos instrumentos, feita graças à arrecadação mensal dos associados da SAM-BH, gerando aulas de flauta, clarineta, saxofone, trompa e trompete, como também de percepção musical. Somaram-se ainda aulas de didática (da dança, do teclado e da flauta doce),

teclado individual, violão, criação de grupos vocais, grupos de música de câmara, de sopros e a banda.

As aulas vêm sendo ministradas sob a responsabilidade de uma equipe de professores especialistas, advindos das parcerias entre a Escola de Música da UFMG e a Academia de Dança *Toute Forme*. Atualmente, mais de 200 crianças e adolescentes da região norte de Belo Horizonte são beneficiadas com o Projeto Cariúnas, em diversas unidades pela cidade, através de novas parcerias (Centro de Solidariedade Bettina, Casa do Sol e Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, entre outras).

Através da doação pela Prefeitura de Belo Horizonte de um terreno 12.800 metros quadrados no bairro Planalto, apoios financeiros do BNDES, ELETROBRÁS E FIEMG e arrecadação de verba através das vendas dos CD's e dos espetáculos produzidos pelo Projeto, está sendo construída a sede oficial do Cariúnas: o Parque Escola.

“Com capacidade para atendimento de até 400 crianças e adolescentes, este complexo arquitetônico, com 1.250 metros quadrados de área construída [o Parque Escola Cariúnas], abrigará um auditório para 200 lugares, biblioteca, sala de computação, 11 salas de música, duas salas de dança, uma sala para coro e orquestra, refeitório, salas administrativas, praça de esportes, horta comunitária e reserva ecológica” (Site do Projeto Cariúnas – www.cariunas.org.br – acessado em 15/03/2007).

A finalização da obra e a conseqüente transferência do Projeto para o Parque Escola estão previstas para o segundo semestre de 2007.

O Coral Cariúnas: o jardim

O Coral Cariúnas é caracterizado como um coral dançante, já que todos seus integrantes fazem aula de dança. Graças a essa característica montou cinco espetáculos musicais, sendo que dois – *O Presépio* e *Mistura Brasil* – foram escritos especialmente para o grupo pela professora Jussara Fernandino, da Escola de Música da UFMG. Dois musicais foram criados para os lançamentos dos CD's: *Sementes do Amanhã*, em 2002 e *Lua de Papel*⁶ em 2005. E, por fim, o musical *O Florescer das Sementes*, no qual se integraram todas as áreas do Projeto, incluindo a instrumental, visando mostrar a evolução e o “desabrochar” artístico dos integrantes. O Coral tem se apresentado em eventos de grande expressão na cidade de Belo Horizonte, em Brasília, bem como em cidades do interior de Minas Gerais.

O Coral ensaia na sede provisória no Bairro 1º de Maio, sob minha regência e com o apoio de um pianista correpetidor. Os ensaios acontecem uma vez por semana, às sextas-feiras, das 15h às 17h.

Desde a implantação do Projeto em 2000, já cantaram cerca de 80 crianças e adolescentes nesse Coral. Hoje, 23 permanecem no Coral. São 4 meninos e 19 meninas. Todos entraram no início do Projeto em 2000 (com exceção de duas adolescentes, que passaram a integrar o grupo em 2004). Há outro coral na mesma sede, chamado de coral dos novatos, com crianças de 7 a 12 anos, mas este não será discutido neste estudo.

⁶ Anexo 2: cópias dos encartes dos CD's.

Os integrantes atuais do Coral têm idade entre 12 e 19 anos. São de estatura média-alta (entre 1,50m a 1,75m) e de pele morena, em sua grande maioria. Moram no Bairro 1º de Maio e bairros vizinhos a este e estudam em colégios públicos da região. O nível de escolaridade varia entre a 5ª série do ensino fundamental à faculdade. Três integrantes estão cursando Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG.

Figura 2: Faixa etária

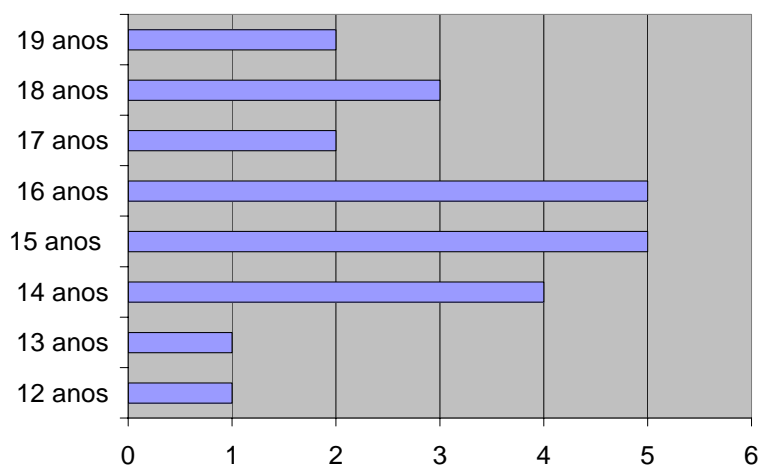
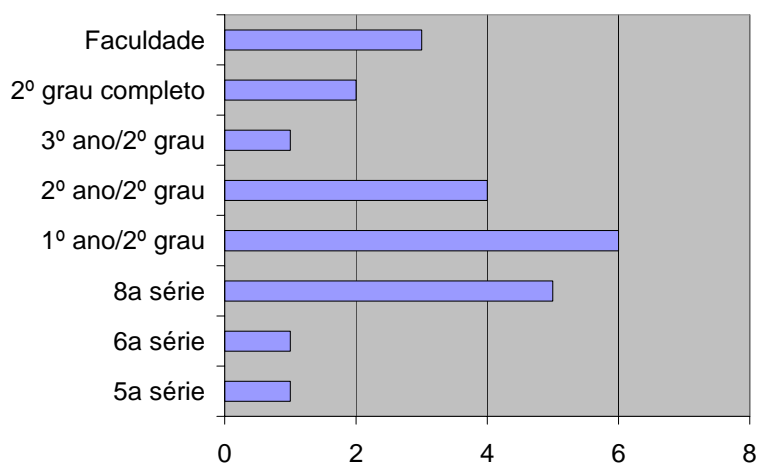


Figura 3: Escolaridade



As Flores

No presente estudo, foram entrevistadas cinco adolescentes do Coral. Cada uma delas tem uma história de vida única e perspectivas diferentes do processo de significações da performance do Coral Cariúnas. Segue uma breve descrição para conhecê-las e, assim, compreender suas construções de significados e identidades através do Coral.

Íris

Íris é uma moça alegre de 19 anos, alta, de pele clara, cabelos louros e compridos. Sempre foi falante, mas, no bom sentido, expressa sua opinião, mesmo sendo contrária à de todos os outros. É uma entusiasta do Coral. Gosta muito de cantar e odeia os erros musicais, tanto os dela, quanto os dos outros.

Tem quatro irmãos, sendo os dois mais novos também participantes do Projeto (um no Coral dos veteranos e um no dos novatos). Mora com a mãe, os dois irmãos mais novos e um dos seus dois sobrinhos numa casa no Bairro Providência (na região do Bairro 1º de Maio).

Estuda flauta transversal desde 2003, participa de todos os grupos formados no Cariúnas: grupo de sopros, música de câmara, grupo vocal, banda e do grupo de chorinho, além do grupo de dança e do Coral. Ganhou uma bolsa no Curso de Extensão da Escola de Música da UFMG, onde cursa Percepção Musical desde 2004. A partir dessa mesma data, passou a ser monitora de

dança e musicalização, dando aulas na Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, orientada pelos professores do Cariúnas.

Concluiu o 2º Grau na Escola Estadual Professor Hilton Rocha no final de 2005. Pretende entrar em um curso superior de música para aperfeiçoar seus estudos de flauta transversal. Quer ser flautista de grandes orquestras e estudar música na França.

Yasmim

Yasmim é uma adolescente de 14 anos, alta, de pele escura, cabelos pretos e curtos. É muito ansiosa e a sua ansiedade, às vezes, não a deixa se concentrar nos ensaios, fazendo-a conversar e brincar muito. Ama cantar. O Coral é uma de suas atividades favoritas dentro do Cariúnas. Por isso gosta quando está menos agitada e consegue se concentrar no ensaio. Tem três irmãos, todos participantes do Projeto. Mora com os pais e os irmãos numa casa no Bairro 1º de Maio.

Estuda clarineta desde 2003 e em 2006 passou a integrar o grupo de sopros, ocupando a vaga de uma aluna que passou no vestibular e não mais podia participar do grupo. Integra também a banda, além do grupo de dança e do Coral.

Cursa a 8ª série do 1º grau na Escola Estadual Donato Werneck de Freitas. Quer ser cantora de música pop ou regente de coral infantil. Verbaliza a respeito:

Quero ser regente. Mas eu quero ser regente de menino pequeno. Nossa, eu adoro mexer com menino pequeno. Grande igual [a] nós, não quero não. Porque fala muito! Eu acho menino pequeno mais fácil de trabalhar (Yasmim 30/06/2006).

Violeta

Violeta é uma moça de 19 anos, de estatura baixa, de pele escura, cabelos pretos e curtos. É uma excelente bailarina, disciplinada e criativa. É uma ótima coreógrafa, uma líder e professora nata. É organizada, prestativa e responsável com suas obrigações. Ao mesmo tempo, é pessimista e confusa. Adora contar casos de tudo e de todos. É carente e ciumenta dos amigos. Tem medo de não conseguir o que quer, por isso, muitas vezes, se sabota. Mas, apesar de tudo, é determinada, quando quer.

Tem dois irmãos mais novos, sendo um participante do Projeto. Mora com os pais e os irmãos numa casa no Bairro 1º de Maio. Reclama que é injustiçada em casa, por sua família. Chama os pais pelo nome e diz que os irmãos não são seus irmãos. Faz questão de não ter contato maior com eles.

Estudou saxofone por dois anos e participou dos grupos instrumentais (grupo de sopros e a banda) quando tocava o instrumento. Como a Íris, Violeta teve a chance de estudar no Curso de Extensão da Escola de Música da UFMG, cursando Percepção Musical por um ano e meio.

Seu desempenho na dança foi valorizado e fez com que ganhasse uma bolsa de ballet na Academia *Toute Forme* em 2004, onde dança até hoje. Foi monitora de dança dando aulas na Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, orientada pelos professores do Cariúnas.

É atualmente professora de dança da turma de novatos do Cariúnas e de várias instituições parceiras deste, como o Pequeno Centro de Solidariedade Bettina e a Creche Casa do Sol. Criou também um Projeto de Dança no Bairro 1º de Maio, onde voluntariamente ensina ballet a todas as crianças interessadas em dançar.

Concluiu o 2º Grau na Escola Estadual Central no final de 2004. Quer continuar seus estudos de ballet e principalmente dar continuidade em seu Projeto de Dança no Bairro, que já conquistou alguns frutos, como apresentações em Teatros, e a realização de um 1º Festival de Dança. Quer multiplicar tudo que sabe.

Rosa

Rosa é uma moça de 16 anos, alta, de pele escura, cabelos pretos e curtos. É uma aluna disciplinada e talentosa. Está sempre junto com suas duas primas, que também participam do Projeto: Margarida (outra participante da pesquisa) e Hortênsia. Parece tímida, mas é apenas séria e concentrada. Sabe se expressar e é segura de si. Sabe o que quer.

É a filha mais nova de quatro irmãos. Um de seus irmãos começou no Projeto como monitor e hoje é professor do mesmo. Mora com os pais e os irmãos na cidade de Vespasiano, na Grande BH. Sua família teve que sair do Bairro 1º de Maio porque o terreno onde ficava sua casa e a de várias famílias foi desapropriado. Manteve-se no Projeto, mesmo morando longe, por sua determinação e graças ao apoio de sua mãe que não permitiu que ela interrompesse seus estudos de música.

Estuda clarineta desde 2003 e participa dos grupos instrumentais do Cariúnas: grupo de sopros, grupo de música de câmara e banda, além do Coral. É monitora de flauta doce e musicalização, dando aulas na Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, orientada pelos professores do Cariúnas.

Cursa o 2ª Ano do 2º Grau na Escola Estadual Professor Hilton Rocha. Quer ser musicista, mas não quer ser clarinetista. Apesar de amar o timbre da clarineta, diz que o instrumento é de difícil execução e com custo elevado para suas condições. Quer ser regente ou professora de musicalização. Ela conta que está adorando dar aulas de musicalização na Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, mas explica que tal profissão requer paciência. Apesar de não achar fácil, ela “curte muito”.

Margarida

Margarida é uma adolescente de 15 anos, alta, de pele escura, cabelos pretos e curtos. É alegre, meiga e ao mesmo tempo, tímida. Prima da Rosa e,

portanto, membro do grupo das três primas, Margarida parece que acata, na maioria das vezes, o que as outras querem fazer. Apesar disso, ela também sabe o que quer. Porém, ela se mostra mais autônoma quando não está com as primas. É carinhosa e muito responsável. Gosta de cantar e tocar clarineta.

Tem um irmão mais novo e mora com ele e seus pais no antigo barracão dos operários da construção do Parque Escola Cariúnas no Bairro Planalto. Sua família teve que sair de sua casa no Bairro 1º de Maio porque o terreno foi desapropriado e eles precisariam mudar para uma cidade vizinha. Houve então a oportunidade de seu pai se tornar o vigia das obras do Parque Escola Cariúnas, possibilitando a continuidade de Margarida no Projeto.

Estuda clarineta desde 2003 e participa de todos os grupos instrumentais do Cariúnas, além do Coral. É também monitora de flauta doce e musicalização, dando aulas juntamente com suas primas na Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, orientada pelos professores do Cariúnas.

Cursa o 1º Ano do 2º grau na Escola Estadual Donato Werneck de Freitas. Quer ser *música* (Margarida 03/07/2006). Pretende fazer vestibular para música e aperfeiçoar seus estudos de clarineta. Diferentemente da prima Rosa, Margarida quer ser clarinetista. Mas não quer ser solista, prefere tocar em grupo. Pretende participar de grupos diversos, desde grupos populares a orquestras tradicionais.

O Jardineiro

Sou regente do Coral Cariúnas desde seu início, em 2000. Venho acompanhando o desenvolvimento e as transformações, não só musicais, como sociais, de seus integrantes.

Anteriormente, regi o Coral do Projeto “Criança e Música” de 1997 a 1999, que funcionava na SEJA, mesma instituição onde se iniciou o Cariúnas. Portanto, há alguns integrantes que cantam comigo mesmo antes da implantação do Projeto Cariúnas em 2000.

Regi ainda diversos corais, com diferentes perfis, durante minha trajetória profissional, desde corais infantis de colégios particulares a corais de empresas. Mas, durante os seis anos de curso de Regência na Escola de Música da UFMG, somente o Cariúnas esteve presente por todo o período. De forma que os integrantes e eu crescemos musicalmente juntos e a afetividade é consequência direta de nossa convivência.

A Sala do Plantio: do dançar e do cantar

Os ensaios do Coral acontecem na sala de ballet, por ser esta a maior sala da sede. Esta sala é separada da casa, como um galpão, as paredes do lado de fora são brancas com desenhos de flores e com os dizeres: “As sementes estão florescendo...”. Do lado de dentro, as paredes foram pintadas de cor-de-rosa. Possui três janelas. O teto é composto de telha de amianto, o que deixa a

sala muito quente em dias de sol. Por ser a sala de ballet, possui espelhos numa parede inteira, barras em três paredes, linóleo no chão (material específico para dança) e quadros de fotos de bailarinas em saltos ou em poses. Possui ainda um quadro branco, um aparelho de som, um ventilador, dois armários, onde são guardados os figurinos dos musicais, e uma mesinha com um filtro de água. O teclado é montado num canto da sala, do lado esquerdo da regente e em frente ao Coral.

O Plantio

Os integrantes chegam antes do início do ensaio e fazem um lanche oferecido pelo Projeto. Apesar de não ter vínculos religiosos, o Coral, bem como todas as atividades do Projeto, começa com uma oração em círculo, no qual alguém, voluntariamente, faz uma prece espontânea, seguida de um Pai Nosso. Finaliza-se com a oração própria do Cariúnas, que diz: “Coloco a minha mão na sua e uno meu coração ao seu... para que junto possamos fazer... o que sozinho não posso realizar... Cariúnas... FORÇA!”

Em seguida, ainda em círculo dá-se o início do alongamento e dos exercícios de respiração. Após esses exercícios, são feitos os vocalises, com o auxílio do piano, para trabalhar a técnica vocal. Essa parte toda do ensaio é realizada em pé. Após essa preparação, cada um pega a sua cadeira fora da sala e a posiciona em meia-lua, dando as costas para o espelho. Tal posição é adotada no Coral para não haver dispersão no trabalho do canto e para obter maior atenção ao ensaio e à regente.

Inicia-se, então, o trabalho de repertório, da seguinte forma: em geral, começamos com as músicas novas. As partituras são distribuídas. São analisadas em conjunto com os integrantes, a forma da música, tonalidade, fórmula de compasso, entre outros aspectos musicais. Solfejamos todas as vozes. Trabalhamos a letra, tanto pronúncia, como, principalmente, o significado do texto e o contexto da música. Em seguida, são ensaiadas músicas em outros estágios de aprendizado, bem como as músicas com coreografias.

O Adubo e seus componentes

O repertório é escolhido visando a Educação Musical, o desenvolvimento da performance coral, bem como a possibilidade de designações de significados pelos integrantes. Diversos aspectos são observados para a seleção de cada música.

Forbes (2001) fez uma pesquisa sobre como os regentes norte-americanos de corais do ensino médio selecionam seu repertório. Ele conclui que são sete os critérios principais para seleção de repertório pelos regentes participantes da pesquisa:

“1) qualidade da música, 2) habilidades vocais que poderiam ser desenvolvidas através da composição, 3) dificuldade técnica, 4) o potencial da música de possibilitar uma experiência estética, 5) elementos musicais que poderiam ser ensinados através da peça, 6) maturidade vocal dos cantores e 7) demanda artística da composição” (Forbes, 2001 *apud* Turcott, 2002:28).

Acredito, como regente, na validade desses critérios. Porém, para a seleção de uma música, não utilizo, necessariamente, todos os aspectos indicados acima. Discuto, a seguir, os principais critérios pelos quais selecionei o repertório do Coral Cariúnas, no período dos anos de 2000 a 2006: letra, aspectos musicais específicos – tonalidade, afinação, extensão –, o cantar a mais de uma voz, entre outros.

Letra

Para a escolha da música, procuro ver se a letra contém alguma mensagem que terá significado para eles. Como exemplo desse aspecto, posso citar uma das primeiras músicas que ensinei no Coral: *Sementes do Amanhã* (1984) de Luiz Gonzaga Júnior (Gonzaguinha). Essa letra passa a mensagem que não devemos nos entregar perante as dificuldades e que nosso amanhã depende do que fizermos hoje.

Tonalidade

A escolha da tonalidade para a realização dessas músicas do repertório é fundamental para um bom resultado musical. Tons muito graves não permitem que a voz infantil brilhe e desenvolva toda a sua potencialidade. Mas, ao mesmo tempo, cantar uma música popular brasileira muito acima da sua tonalidade original pode descaracterizá-la, tornando-a irreconhecível. Por isso, o cuidado com a escolha da tonalidade é muito importante.

O cantar a duas, três ou quatro vozes

Outro critério para a escolha do repertório é a graduação dos desafios, como por exemplo, o cantar a duas, três ou até mesmo quatro vozes. A princípio, as músicas eram cantadas em uníssono. Depois trabalhei com cânones a duas vozes, como o Cânone *Caro Amigo* de Mozart, com letra de Ademar Nóbrega. Essa música possui uma extensão ampliada (de lá2 a fá4) e por isso trabalha também a capacidade deles de cantarem notas consideradas até então como agudas. Após o Cânone, trabalhei com *Minha canção* (1977) do Musical *Os Saltimbancos* de Enriquez, Bardotti e adaptação de Chico Buarque, a primeira música a duas vozes cantada pelo grupo. Fiz também alguns arranjos, com a 2ª voz em contracantos como em *Se a gente grande soubesse* (1965) de Billy Blanco, para que o canto a duas vozes fosse incorporado por eles de forma gradual.

O cantar a três vozes foi introduzido por mim com o intuito de desenvolver a performance do Coral e a capacidade dos integrantes de cantarem músicas mais complexas do que haviam cantado até então. Porém, esse desafio foi iniciado após quatro anos de existência do Coral. A primeira música com essa característica foi *Clareana* (1980), de Joyce. No entanto, este arranjo de Devanil Leandro intercala trechos a três vozes com trechos a duas vozes. A primeira música cantada a três vozes inteiramente foi um arranjo de Ângelo Fernandes para a música *Smile* (1936), de Charles Chaplin, com uma versão em português de Geraldo Carneiro.

Concentração

Possibilitar o desenvolvimento da concentração dos integrantes por um tempo maior foi um dos critérios utilizados para a seleção do repertório. Essa capacidade foi desenvolvida através de *Ave Alegria* (2001) de Marcos Leite e Sílvia Orthoff, música com aproximadamente sete minutos de duração. *Ave Alegria* foi escolhida por ser uma música harmonicamente não tradicional, com muitas dissonâncias e dividida em quatro momentos. Possui partes em até quatro vozes, outro desafio a ser vencido pelos integrantes do Coral. No entanto, eles, em geral, a citaram nos diários e questionários como a música que eles menos gostam, por ser muito extensa e cansativa.

Afinação e respiração

Outro aspecto para escolha do repertório é a possibilidade de aprimorar a afinação. Trabalhei este aspecto com *Ave Maria* Opus 67 nº 2 (1894) de Gabriel Fauré, música a uma voz, mas com melodia e harmonias menos tradicionais do que as músicas ensinadas até aquele momento. A afinação foi trabalhada através de intervalos de “difícil” execução.

A respiração também foi trabalhada nessa música, devido a frases longas, nas quais os integrantes aprenderam a respirar alternadamente (“respiração coral”). Essa música, além de ter sido gravada no nosso primeiro CD, foi interpretada pelo Coral Cariúnas, juntamente com a Orquestra da Escola de Música da UFMG, em duas ocasiões: na apresentação de trabalhos de orquestração dos

alunos da escola (no caso com uma orquestração feita por mim) e em minha formatura.

Possibilidade de coreografias

Outro princípio para a seleção do repertório é a possibilidade de criação de coreografias. Por esse aspecto, selecionei as músicas *Isso aqui, o que é?* (1942) de Ary Barroso, *Brasileirinho* (1949) de Waldir Azevedo, *Yo le canto todo el dia* (1997) de David Brunner, entre outras. A escolha também pode partir da equipe de dança. Como, por exemplo, fui solicitada pela professora de dança a trabalhar um frevo com o Coral, já que os passos desse estilo estavam sendo ensinados para os integrantes em sua aula. Este foi o caso de *Festa do Interior* (1981) de Moraes Moreira e Abel Silva.

A partitura

À medida que os integrantes do Cariúnas passaram a ter aulas de percepção musical e de instrumentos, comecei a introduzir o aprendizado com partituras em notação convencional. Até então, o processo de aprendizagem se baseava na transmissão oral, ou seja, na imitação e na repetição do modelo dado. A primeira música aprendida com partitura, mediante seu solfejo, foi *Sul das Gerais* (1979), de Luiz Celso de Carvalho e Gildes Bezerra. A princípio, a partitura ainda era considerada por eles como complicada e alguns a deixavam de lado, aprendendo apenas pela imitação. Mas eles foram se habituando até

chegar a ponto de, em geral, preferirem o aprendizado de repertório novo somente com partitura.

Novos idiomas: latim, sueco, inglês e francês

A partir de cursos de regência pelo país, a aquisição de repertório provocou em mim a vontade e a necessidade de trabalhar músicas em outros idiomas com o Coral. Esse foi e ainda é um grande desafio para eles. O primeiro idioma, fora o português, foi o latim, como nas músicas *Ave Maria* (1894) e *Agnus Dei* (1906) de Gabriel Fauré, ou *Pie Jesu* (1995) de Mary-Lynn Lightfoot.

Foi então trabalhada *Vem kan segla* do folclore sueco. Os principais aspectos para a escolha dessa música foram o cantar em um novo idioma, o sueco, e a facilidade da música em ser solfejada pelos integrantes naquele momento. Esta foi a primeira peça realmente solfejada por eles.

Cantar em inglês foi ainda mais desafiador. A canção em inglês escolhida foi *Can you hear me?* (1998), de Bob Chilcott, por ser essa uma música com uma mensagem que os integrantes poderiam se identificar, como sentir a alegria de acordar, de ter o sol nos aquecendo todos os dias. Bob Chilcott a compôs enquanto estava trabalhando numa instituição de surdos e mudos e percebeu que as pessoas com essa deficiência eram muito positivas em relação à vida, independentemente das dificuldades.

O desafio seguinte foi cantar em francês. Selecionei *Les Avions* (2004), uma música a três vozes, com extensão ampliada, já que a primeira voz canta um lá4. Esta música faz parte do filme *A voz do coração*⁷. Conte a história do filme e instiguei todos a assisti-lo. De acordo com os questionários respondidos por eles, diários e verbalizações no ensaio, todos amam cantá-la e isso facilitou o processo de aprendizagem desta.

Este foi um pequeno retrospecto reflexivo dos principais critérios para a seleção do repertório do Coral Cariúnas durante sua história e evolução. Esses critérios foram construídos à medida que eu, como regente, observava os aspectos que necessitavam serem desenvolvidos. A cada ano, foram trabalhados gradualmente novos desafios, como reflexo do momento e da evolução da regente e do Coral. No entanto, para mim, o critério fundamental para a seleção desse repertório foi a identificação pessoal com a música. Acredito que só conseguimos fazer bem aquilo que é verdadeiro para nós. Portanto, seleciono músicas nas quais me identifico, para poder passá-las com motivação para os integrantes.

⁷ *A voz do coração* (*Les Choristes*) filme francês de Christopher Barratier de 2004. O filme conta a história de um professor de música que vai trabalhar em uma instituição de crianças rotuladas como “difíceis”, onde são tratadas com a lei: “ação = reação”. Ele muda permanentemente a vida dessas crianças através da música, com a criação de um coral.

CAPÍTULO 4: SIGNIFICADO MUSICAL

Música e as participantes

Para entender o papel das músicas na aquisição de significados e na construção de identidades das participantes do Coral é necessário analisar a definição de música dada por elas e pela literatura.

As participantes vêem música como parte fundamental de suas vidas. A música as auxilia a expressarem o que sentem e não conseguem verbalizar, como expresso no depoimento de Íris.

Hoje eu creio que [música] é tudo pra mim... é uma forma de eu expressar o que eu penso, o que eu sinto, e é o que eu sei fazer. (...) Eu entendo música como uma forma de expressar o que você sente, é uma forma de expressar muito clara. E eu acho que todo mundo entende. Eu acho que às vezes é até mais simples do que você tentar falar. Eu acho que tem vez que você quer falar alguma coisa, se você cantar, você tocar alguma coisa, eu acho que a pessoa às vezes entende. Aquele sentimento... ela sente... ela não só escuta... ela sente, né! (...) É uma forma de expressar os sentimentos... Acho que todos...amor, raiva... (Íris 09/06/2006)

Rosa tem opinião semelhante à de Íris quando fala das possibilidades funcionais da música e da impossibilidade de viver sem ela.

Ah, música pode servir pra várias coisas: pra você expressar vários sentimentos... descontar raiva... fazer uma declaração pra alguém, fazer confidências... acho que música é meio que isso. Música é uma coisa que a gente pode depositar muita emoção. (...) Só sei que música é muito bom. Acho que ninguém consegue viver sem música. Mesmo involuntariamente, né? Mesmo não querendo, de certa forma, todo mundo é envolvido na música. (Rosa 03/07/2006)

O depoimento de Yasmim enfatiza a importância da música em sua vida, porque a possibilita se expressar, mesmo quando não consegue verbalizar.

Acho que música é tudo! A música se identificou com a minha vida... Como se eu tivesse me achado na música, entendeu? (...) Porque eu me achei na música. (...) A música... Às vezes, o que eu quero falar, eu não consigo falar e a música consegue falar o que eu não consigo. Entendeu?(...) Porque às vezes a gente fica sem coragem de falar alguma coisa e a música diz justamente o que a gente quer falar. (...) Tanto que existe esses negócios de cantar quando tem gente apaixonada que canta um pro outro. Tanto que tem isso. Funciona. Eu acho que funciona. (Yasmim 30/06/2006)

Portanto, as participantes reconhecem música como meio de comunicação, diretamente ligada a sentimentos.

Música é definida por alguns autores, essencialmente, como meio de comunicação, de expressão de sentimentos, intenções e significados. Como exemplo, há a definição de música descrita nos objetivos oficiais do currículo nacional da Inglaterra.

“Música é uma forma poderosa e única de comunicação que pode transformar a maneira como os alunos sentem, pensam e agem. A música possibilita a expressão pessoal, reflexão e desenvolvimento emocional. Como uma parte integral da cultura, no passado e no presente, a música auxilia os alunos a entenderem a si mesmos e a se relacionarem com os outros, formando importantes ligações entre seus lares, escolas e mundo” (QCA – Qualifications and Curriculum Authority, 2002 *apud* Hargreaves e Marshall, 2003: 273).

Nessa definição, é destacada a importância da música como meio de expressão pessoal e ainda como auxílio nas relações humanas.

Hargreaves, Miell e Macdonald (2002) ressaltam as capacidades da música de comunicar e de gerar emoções.

“Música é um canal fundamental de comunicação: possibilita que as pessoas possam compartilhar emoções, intenções e significados mesmo que sua língua falada seja incompreendida. (...) Música pode exercer efeitos físicos poderosos, pode produzir emoções profundas em nós e pode ser usada para gerar sutis variações de expressividade por habilidosos compositores e

performers” (Hargreaves, Miell e Macdonald *in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:1).

Pode-se concluir que as participantes definem música de maneira similar a estes autores. Eles enfatizam a capacidade da música de possibilitar a expressão pessoal, como meio de comunicação.

Para uma música ser considerada bonita e apreciada pelas participantes, essa música tem que ser capaz de:

1) Gerar emoção:

Uma música bonita é quando a música toca mais na pessoa. Uma música mais melódica, mais sensível. Eu gosto mais de música assim. (Yasmim 30/06/2006)

Uma música bonita é quando eu me emociono com a música. (...) Emoção é quando você fica chorando por uma música e você acha ela linda. Seu coração bate forte quando você escuta a música. (...) Música me emociona quando me traz alegria, quando me traz um sentimento bom.(Margarida 03/07/2006)

Uma música bonita... Eu acho que é uma música que mexe comigo.(...) Acho que é quando ela te toca em alguma coisa.(...) A música que te faz sentir algo... (Íris 09/06/2006)

2) Possibilitar associações ou recordações de algum momento de suas vidas:

Música bonita é a música que me faz pensar em muitas coisas ao mesmo tempo. Me faz tipo assim...fazer uma retrospectiva dos momentos ruins que eu passei. Me faz sentir bastante... Recordar os momentos ruins. (...) Ah, os bons também. Mas eu gosto dos ruins. (...) Pra ser música precisa de alguma coisa a mais. (...) Porque música tem que ter uma história, música tem que te fazer lembrar alguma coisa ou alguém. (Violeta 10/07/2006)

Uma música que talvez conte o pedacinho de uma história minha. (...) Eu acho que é quando você começa a pensar, a ligar a música com algum fato da sua vida, com o que já aconteceu que te deixa feliz ou triste. Que te faz lembrar também de alguma coisa que você já passou...(Íris 09/06/2006)

3) Possibilitar a identificação de sentido, coerência:

Uma música que tem sentido. (...) Que você concorda com o que ela está falando. Quando ela faz sentido pra você. (Rosa 03/07/2006)

Nesses depoimentos em relação às percepções das participantes sobre música bonita, há uma mistura, uma interação dos dois aspectos de significado musical, sugeridos por Green (1996).

Green (1996:27-28) explica que há uma “distinção teórica entre dois aspectos do significado musical.” Chama-se de **significado inerente**, o significado que lida com ‘materiais sonoros’, com os sons da música; é a percepção racional do ouvinte da organização desses materiais. Esse tipo de significado depende da capacidade perceptiva e referência prévia em relação ao estilo musical; a familiaridade do ouvinte em relação a esse tipo de música. Sem esse conhecimento anterior do estilo musical, “poucos significados serão percebidos” pelo ouvinte.

Green afirma que, no entanto, esse significado é parcial, não ocorre sozinho. “Os contextos de produção, distribuição e o contexto da receptividade afetam a nossa compreensão musical.” São aspectos extra-musicais que “compõem uma parte do significado musical durante a experiência do ouvinte” (Green, 1996:28-29). É necessário pensar que “música é uma construção social.” Ao ouvir uma música, não é possível separar completamente “nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção” (Green, 1996:29). Este é chamado de **significado delineado**. Tem esse nome

para “transmitir a idéia de que música, metaforicamente, delineia uma pletora de fatores simbólicos” (Green, 1996:29).

Green (1996:29) ainda afirma que sempre delineamos algo ao ouvirmos uma música. Às vezes essa delineação não é consciente, porém ela sempre acontece e integra a “nossa experiência de escuta”. Cada pessoa delineia significados diferentes de acordo com seus referencias a respeito do tipo da música. São concepções extra-musicais sugeridas pelo seu estilo ou pela própria música em si.

Portanto, apesar de parecer que as participantes dão mais importância ao simbolismo da música (seu significado delineado), não podemos separá-lo de seu significado inerente, como quando Rosa diz que para uma música ser bonita ela tem que *fazer sentido* para ela. Essa afirmação pode ser interpretada tanto como um significado inerente: quando *fazer sentido* significa coerência racional, familiaridade com o estilo musical, e ao mesmo tempo como um significado delineado: quando *fazer sentido* significa que ela se identifica com o contexto da música. Isso demonstra que os significados inerentes e delineados estão interligados e nem sempre podem ser analisados separadamente.

A sociologia da educação musical estuda esses diferentes aspectos de aquisições de significados musicais em cada grupo social. A organização da sociedade em grupos é principalmente pesquisada por sociólogos, com maior concentração nos seguintes tipos de grupos: classe social, etnia e gênero (Green, 1996). “Cada indivíduo é sempre parte de vários grupos ao mesmo

tempo, não querendo inferir que a associação seja simples ou permanente” (Green, 1996:25).

Green ainda observa que

“os diferentes grupos sociais relacionam-se diferentemente com a música. (...) A sociologia da música interessa-se por grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musicais, a ‘organização social da prática musical’” (Green, 1996:27).

No entanto, o aspecto que Green (1996:27) focaliza é o “significado designado a essas coisas.” Green (1996) afirma que a sociologia da música se interessa em “questionar os significados da música que um grupo social produz, distribui e consome, quais são esses significados e como eles são construídos, mantidos e questionados, a ‘construção social do significado musical’.” É por esse caminho que sigo em relação aos depoimentos das participantes sobre o repertório do Coral. Discuto alguns aspectos dos significados musicais das participantes e “como a música pode ser usada por [elas] e em benefício” delas, como “uma fonte de construção de identidades, criação e manutenção de uma variedade de emoções”, com referência nas questões da sociologia da educação musical (DeNora *in* Juslin e Sloboda, 2001:10).

Como Green (1996) explica, há a coexistência desses dois significados na experiência musical. Indicando os extremos, ela chama de “celebração” quando os significados se correspondem, o significado inerente é “afirmativo” e o delineado é “positivo”: quando a pessoa reconhece a coerência do texto musical, ou seja, dos materiais sonoros da música, está familiarizada com o seu estilo (significado inerente) e ao mesmo tempo quando ela acredita e se

identifica com o contexto simbólico de produção e consumo, ou com o “sentimento expresso” pela música (significado delineado). O contrário acontece quando o significado inerente é de “repulsa” e o delineado é “negativo”: quando não há essa familiaridade com o texto musical (inerente) e o não reconhecimento com o seu contexto (delineado), experiência chamada de “alienação” por Green (1996).

No entanto, às vezes, os dois aspectos de significado não se correspondem. Em um caso, o significado inerente é de “repulsa” quando não se reconhece racionalmente a coerência da música, porém o significado delineado é “positivo”, quando se identifica com o contexto que esse estilo sugere. Este é chamado de “ambigüidade 1”. Um outro caso, contrário ao primeiro, é a “ambigüidade 2”, quando a pessoa tem um conhecimento prévio do estilo (significado inerente “afirmativo”), mas não se identifica com seu contexto (significado delineado “negativo”).

A interação entre os significados

Ao mesmo tempo, os significados inerentes e delineados podem ser influenciados um pelo o outro. “Atitudes tendenciosas a respeito de um dos aspectos do significado musical podem suplantam e influenciar nossas atitudes em relação ao outro” (Green, 1996:32).

É necessário ao regente-educador conhecer a “construção social do significado musical” de seus alunos-cantores. Em outras palavras, precisamos entender os

nossos conceitos do significado da música e os dos nossos alunos. Precisamos ter consciência dos fatores sociais que influenciam os alunos a gostarem ou não de uma música.

Hargreaves, Miell e Macdonald (*in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:11) enfatizam que “os gostos musicais das pessoas variam de acordo com o humor, a hora do dia, sua situação social e muitas outras circunstâncias que estão em constante mudança”.

As reações dos alunos a uma música a ser aprendida não estão apenas relacionadas à suas “habilidades musicais inatas”. Elas também resultam dos

“precedentes sociais e afiliações a uma variedade de diferentes grupos sociais. Familiaridade com os significados inerentes e inclinações para significados delineados originam-se parcialmente da música que se escuta habitualmente, dos valores e normas culturais de suas classe, etnia, gênero, idade, religião, sub-cultura etc” (Green, 1996:35).

Green (1996) indica que para tornar “afirmativos” os significados inerentes dos alunos e talvez conseguir que eles “gostem” da música é necessário familiarizá-los com este estilo musical, fazendo-os entender a música. No entanto, essa poderá ser uma tarefa de difícil realização se os alunos já tiverem significados delineados “negativos” dessa música.

“Delineações musicais não são simplesmente ouvidas, mas adotadas como símbolo de identidade social. (...) Uma música pode indicar alguma coisa sobre sua situação social, etnia, gênero, preferência sexual, religião, sub-cultura, valores políticos etc” (Green, 1996:34).

Hargreaves, Miell e Macdonald (*in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:1) explicam que por meio de preferências musicais podem-se expor valores e

atitudes. Mediante suas músicas, os compositores e os performers podem “expressar suas próprias visões de mundo”. Portanto, música pode ser usada como forma de expressar nossas identidades individuais e ainda “influenciar diversos aspectos não musicais destas” (Hargreaves, Miell e Macdonald *in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:17).

No caso de crianças e adolescentes que estão buscando sua identidade, a música “pode oferecer um poderoso símbolo cultural, ajudando-os na adoção e representação de um ‘self’” (Green, 1996:34).

“São as delineações musicais que munem esse simbolismo; mas é na exposição à música, como um total indiferenciado, no qual os significados delineados e inerentes apresentam-se juntos como uma apercepção unificada, que o poder mais profundo da música reside” (Green, 1996:34).

O repertório do Coral e as participantes

O valor de uma música do repertório do Coral está ligado à experiência que esta proporciona para as participantes. Em seus depoimentos em relação à música do repertório, a delineação de significados é identificável porque elas verbalizam suas percepções, em geral, com associações emocionais do contexto da música com suas vidas.

Para Trevarthen (2002), a função da música é “aperfeiçoar de alguma forma a qualidade da experiência individual e das relações humanas”. O autor explica que as estruturas musicais “são reflexos dos modelos” dessas relações. Portanto, conclui que “o valor de uma peça musical é inseparável do seu valor

como expressão da experiência humana” (Trevarthen *in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:21).

Bower (1992 *apud* Persson *in* Juslin e Sloboda, 2001) enfatiza que as emoções possuem um papel importante no aprendizado, na conceitualização e na performance musical. Portanto é necessário entendê-las, já que são responsáveis por lembranças, certos padrões motores e potenciais comunicativos.

Les Avions

A música *Les Avions*, de B. Coulais e C. Barratier, do filme *A voz do coração* foi citada pelas participantes com diversas associações. Essas associações estão diretamente ligadas ao filme, à identificação com os personagens do filme, sendo, portanto, significados delineados.

Mediante a identificação com os personagens do filme, as participantes conseguem compreender e interpretar a música de uma forma integral. De acordo com os questionários, *Les Avions* foi a música mais citada como sendo a preferida. As participantes consideram a música emocionante, no entanto cada uma a interpreta e a reconhece de uma forma. Cada uma gosta mais de um trecho do filme por relacioná-lo e reconhecê-lo em suas vidas. Elas explicam por que gostam de *Les Avions* em seus depoimentos.

Eu gosto de “Les Avions” porque o filme é lindo! Porque eu amo o filme! E “Les Avions” é na parte mais linda quando ele (o regente) tá indo embora e todo mundo mandou aviõezinhos com recadinhos pra ele. É a parte que eu mais gosto! (...) É uma história linda, uma história de superação. Uma história de que quando você quer, você corre atrás e você consegue! E que quem tem talento vai longe! Aí você compara com você mesmo. (...) A mensagem

que eu entendi desse filme principalmente foi do regente. Que às vezes você vai lá e pensa que não fez nada, mas você fez muito. Que o pouquinho que ele ficou ali no lugar, ele mudou completamente as crianças. Ele foi embora, ele não pôde ficar. Mas o que ele deixou lá, ninguém nunca mais esqueceu. Eu acho que mudou a vida de todo mundo pra sempre. Entendeu? (...) A música consegue isso. É só você olhar pra mim que você vê. Eu acho que a cada ano que passa que vou conhecendo uma coisa nova, eu vou mudando. Eu vou mudando totalmente. Às vezes é o jeito de olhar, de sentir... até... sei lá... Você muda tudo. Muda o jeito de pensar. Ah, muita coisa que a música muda! Muita coisa (Íris 09/06/2006).

Íris, no depoimento acima, identifica o poder transformador da música nas crianças do filme e em sua vida. Da mesma forma reconhece no filme a mensagem simbólica da necessidade de determinação para buscar e conseguir o que se quer.

Para Margarida, *Les Avions* lhe traz alegria. Por isso, associa a música ao avô que faleceu há pouco tempo. A música lhe traz recordações de momentos bons que viveu com ele.

Eu me emocionei muito com o filme. (...) Gostei da parte em que o regente ensinou os meninos a cantar música e eles nem estavam interessados em cantar. Colocou ordem lá, começou a cantar com os meninos. Gostei desta parte. Uma parte interessante... (...) E a música também é muito bonita, eu gostei muito. A música... nossa...é muito legal. (...) Eu sinto uma alegria em cantar esta música, porque me faz lembrar de coisas boas também, porque meu avô faleceu há pouco tempo. Me faz muito lembrar dele. Porque é alegre, tem uns momentos bons que tive com ele, me faz lembrar (Margarida 03/07/2006).

Violeta também explica que gosta da música por causa do filme:

Acho que se eu não tivesse assistido o filme, eu acho que eu não veria o “Les Avions” do jeito que eu vejo não. Porque é só cantar “Les Avions” e ver cenas do filme. E o que ficou mais marcado é parte que ele (o regente) tá indo embora e aquela quantidade de aviõezinhos pela janela. (...) A gente sempre vai perder alguém... E a gente perde sempre as pessoas mais queridas... (...) E eu tenho muito medo disso. Até porque eu venho perdendo as pessoas na minha vida assim... direto! (...) Então eu gosto de “Les Avions” por isso, por causa do filme (Violeta 10/07/2006).

Violeta associa o filme – e em consequência a música *Les Avions* –, a despedidas, à perda de pessoas queridas. Ela também, no depoimento abaixo, relaciona o filme com sua vida no seu bairro:

“A voz do coração” é a história do rapaz que chega num lugar onde as crianças são tratadas totalmente com mãos de ferro, né? E a gente ali na rua é assim. A autoridade lá são os traficantes, eles são autoridade ali. Então eles mandam e desmandam. Mas de repente chega alguém (...) e mostra uma outra realidade pra gente assim, outro caminho, uma outra opção de vida pra gente. E é o que aconteceu no filme (Violeta 10/07/2006).

A vida de Violeta é difícil, como as dos personagens do filme. Viver pela lei dos traficantes é viver com medo. Medo da violência e medo de não ter outro caminho para seguir. Com a chegada do Projeto em seu bairro, ela pôde conhecer uma nova realidade, com a música e a dança, assim como ocorreu no filme, com a chegada do professor de música.

A princípio, imaginei que a experiência de “alienação” pudesse ocorrer com a música *Les Avions*. Isso porque o idioma da música, o francês, não era familiar para elas, ou seja, seu significado inerente era de “repulsa”. Nos depoimentos das participantes, no entanto, percebi que a delineação do significado de cantar em um novo idioma era “positivo”, como será discutido posteriormente. Esse fato e a contextualização da música, no caso o filme, possibilitaram a “celebração”, porque os significados delineados “positivos” foram capazes de influenciar o significado inerente de “repulsa”, a dificuldade com o novo idioma.

Can you hear me?

A música *Can you hear me?*, de Bob Chilcott, suscita associações diferenciadas e também com maior ênfase na delineação de significados. A

maioria dos integrantes gosta da música pela sua história, sua letra, como Rosa expressa em seu depoimento: *“Can you hear me?” me emociona pela história, né? Pela letra... o que conta assim... É muito interessante (Rosa 03/07/2006).*

Já Violeta a associa ao filme *Dançando no Escuro*, apesar da música *Can you hear me?* não fazer parte da trilha sonora original deste. Ela se identifica com a personagem do filme que tem miopia como ela e aos poucos fica cega, mas luta até a sua morte. Apesar de seu médico dizer que seu grau de miopia não deve aumentar, Violeta acredita que também ficará cega como a personagem.

“Can you hear me?” me faz muito lembrar o filme “Dançando no Escuro”. Porque “Dançando no escuro”, a mulher tem toda uma história que é a minha história.(...) Penso em “Can you hear me?” e penso que futuramente eu vou ficar cega... (...) Eu tento pensar no que a música... qual a história dessa música, o que ela me faz lembrar e penso nisso. Aí tem momento pra tudo. No momento que eu quero pensar nisso, eu ponho essa música, no momento que eu quero pensar naquilo eu ponho aquela música (Violeta 10/07/2006).

A história do filme *Dançando no Escuro* é associada por Violeta ao contexto de *Can you hear me?*. O compositor da música, Bob Chilcott, a compôs quando trabalhava com deficientes auditivos e percebeu que estes eram mais otimistas do que as pessoas sem deficiência. Porém, Violeta relacionou a música à deficiência, ao pessimismo, ao ficar cega e não ao otimismo, à esperança e à superação dos obstáculos independente das dificuldades.

Davies (*in* Joslin e Sloboda, 2001) afirma que algumas pessoas, como Violeta, gostam de escutar músicas que as façam se sentir tristes. Ele aponta que essas pessoas não possuem as crenças que sustentam a reação de se sentirem tristes ao ouvir uma música “triste”. Por exemplo, elas não acreditam

que a música lhes traga sofrimento ou que sua expressividade não seja recompensadora, prazerosa. Ele discute a questão em uma perspectiva filosófica, examinando teorias que envolvem a natureza das emoções relacionadas à música, envolvendo trabalhos de Langer, Kirk, Levinson e dele próprio. Porém esse aspecto não será discutido nessa dissertação com maior profundidade.

Ave Maria

A música *Ave Maria*, de Caccini, foi apreciada por todas participantes pela sua melodia. O significado inerente foi afirmativo, porque reconheceram a estrutura, a melodia, os aspectos musicais. Todas amam cantá-la. Nesse caso, não havia nenhuma história e sua letra diz apenas *Ave Maria* e *Amen*. Porém, as associações das participantes demonstram também significados delineados.

Por exemplo, Margarida explica que, para ela, cantar *Ave Maria* é como rezar.

Portanto ela delineia significados devido à letra da música.

Eu amo muito cantar “Ave Maria”... Passa uma energia, uma vibração tão boa assim... quando eu canto essa música.(...) Faz me lembrar os momentos muito bons que tive com o meu avô, não os momentos da dor dele. Faz me lembrar muito, principalmente a letra. É muito bom cantar “Ave Maria” porque, pra mim, quando canto “Ave Maria” é a mesma coisa de quando estou rezando, só que eu estou cantando, sabe? É o mesmo sentimento. É muito legal cantar “Ave Maria”, muito bom (Margarida 03/07/2006).

Íris também delineia significados quando comenta que ao cantá-la não pensa em Igreja, mas sim em paz e caridade.

Eu viajo na maionese quando eu tô cantando aquela música! (...) Só não penso em Igreja! Engraçado... eu não consigo pensar em Igreja quando eu tô cantando “Ave Maria”. Sei lá, eu penso em paz! Eu penso em gente fazendo caridade... falando sério! Gente ajudando um ao outro! Eu penso em pessoas

ajudando, sei lá, doando alguma coisa. (...) Eu penso em caridade... Ela me lembra alguma coisa que tem a ver com ajudar (Íris 09/06/2006).

Ao mesmo tempo o significado inerente é percebido quando Íris explica: *A melodia [da “Ave Maria”] é linda! (Íris 09/06/2006)*

Ave Alegria

Como a música *Ave Alegria*, de Marcos Leite e Sivia Orthoff foi primeiramente repelida pelos integrantes – seu significado inerente era de “repulsa” e o delineado não era “positivo” –, acontecia o que Green (1996) nomeia como “alienação”. À medida que a familiaridade foi alcançada com o tempo e ensaio da música, o significado inerente para as participantes foi se modificando, até se tornar “afirmativo”.

Comecei a gostar de “Ave Alegria” quando você começou a passar o resto da música. No começo você não tinha passado tudo. Mas depois eu comecei a pegar (Margarida 03/07/2006).

Eu não gostei de “Ave Alegria” no começo porque eu estava achando a música muito feia. Eu não gostava dela de jeito nenhum. Acho que, sei lá, não tinha muito sentido não, né? Assim, agora eu tô me acostumando mais. Porque a gente canta ela toda agora. (...) Já está dando pra ter uma noção de como que ela vai ficar toda! (...) Porque antes você pegava uma parte lá do final, outro do meio, todo mundo ficava assim: "Nossa. Será que é a mesma música?". (...) Porque ela é muito grande. Grande demais. (...) E a gente já quer logo cantar de uma vez, aprender tudo de uma vez (Rosa 03/07/2006).

Ave Alegria começou a ser apreciada pelas participantes apenas após seu aprendizado completo. Por ser uma música longa, com 7 minutos de duração, aproximadamente, seu aprendizado demorou mais do que todas as outras músicas até então aprendidas. *Ave Alegria* foi citada várias vezes no 1º questionário como a música que os integrantes menos gostam. Porém o questionário foi aplicado quando essa música estava em fase de leitura, no

começo de seu aprendizado. Somente quando terminaram de aprendê-la, a música passou a ter sentido para as participantes, pois a compreenderam. O aprendizado fragmentado não as permitia ver a música como um todo. Eram retalhos de uma colcha.

Os significados delineados também se modificaram com o tempo, após a compreensão da música, como o depoimento de Margarida ilustra.

Depois você explicou também a letra... Você explicou e aí eu já comecei a entender a intenção da música... (...) Quando eu aprendi a música toda, ela começou a ter sentido assim... E eu fiquei gostando mais (Margarida 03/07/2006).

Dessa mesma forma, o significado delineado da música foi alterado para as participantes à medida que a conheceram por completo, adquirindo significados inerentes “afirmativos”. Ou seja, o significado inerente da música influenciou o significado delineado das participantes positivamente.

Íris demonstra em seu depoimento que essa modificação de significado é muito comum no Coral em relação também a outras músicas: *Apesar dos meninos não gostarem de “Ave Alegria”, isso é normal! Isso já aconteceu com um tanto de música que hoje todo mundo gosta, que hoje todo mundo adora (Íris 09/06/2006).*

Novos idiomas

Eu gosto muito do nosso repertório. Ele é bom, ele é todo misturado, assim. Nós estamos virando um Coral Internacional. A gente canta de tudo. A gente canta em francês, a gente canta em espanhol, a gente canta em inglês, a gente canta em português também (Íris 09/06/2006).

Esse depoimento da Íris demonstra o atual repertório do Coral Cariúnas. Ele é composto por músicas em latim, inglês, francês, espanhol e sueco, além do português. Essa variedade de idiomas começou com a aquisição de novos repertórios em cursos internacionais de regência. Porém, para as participantes, cantar em outros idiomas tem diversos significados delineados que indicam uma nova identidade. Esse aspecto será desenvolvido durante essa seção.

Para Yasmim, cantar em outros idiomas permite a ela conhecer outros mundos, outros países, por meio de suas músicas e de seus idiomas. A possibilita imaginar países, culturas e cenários diferentes dos quais ela conhece.

As músicas em outras línguas deixam uma marca no meu coração, pois elas me deixam entrar em outro mundo, o mundo que só através da música conheço. (...) A gente canta uma música... em francês, um trem assim... aí eu nunca fui num lugar desse... Faz a gente conhecer um lugar sem mesmo visitar... Através de uma música, de um idioma, a gente fica viajando sabe? (Yasmim 30/06/2006)

Para Íris, cantar em vários idiomas “internacionaliza” o Coral. Ela explica que a capacidade de cantar em outros idiomas a faz se sentir importante, ultrapassando limites e também como forma de aprender novas línguas e culturas diferentes da nossa.

Porque além da gente ficar muito preso na nossa língua, a gente não tem oportunidade de fazer cursos de outras línguas. Então só da gente poder cantar músicas em outra língua, a gente se sente assim... muito importante. Mas é interessante também pra gente poder não ficar preso só nessa coisa interiorizada assim: “Vamos passar só o nosso idioma porque é mais fácil” Também ultrapassar limites. Se eu posso cantar outro idioma, por que não? Entendeu? Também pra gente aprender. Eu acho muito engraçado! Teve uma vez, que eu tava vendo uma placa escrita em inglês. E tinha umas palavras do “Can you hear me”. Eu consegui traduzir porque eu sabia cantar “Can you hear me” e você tinha explicado mais ou menos a tradução. Então falei: “Nó, que máximo!” Então, dá assim procê aprender cantando inglês mesmo sem saber falar inglês. Eu acho interessante também, que expande a cultura. Não ficar só preso assim. A gente notar também a diferença de música de lá pra cá, de cá pra lá (Íris 09/06/2006).

Para Rosa é também um novo momento no Coral. Ela delinea uma nova identidade para o Coral: não é mais um Coral infantil. Tem um novo status, uma nova condição. Ela gosta de desafios e cantar em outros idiomas é considerado por todas as participantes como sendo um.

Eu acho muito legal mesmo, porque não fica essa coisa só... tipo coral infantil assim.... Porque normalmente coral infantil não canta músicas em várias línguas. Porque é mais difícil, né? (...) Um coral mais avançado assim, né? (...) As músicas são muito legais. Porque é meio que um desafio mesmo, pra você aprender a letra, a melodia assim... já é mais difícil, né? Aí quando você vai cantar você tem mais vontade de cantar, porque foi mais difícil de aprender (Rosa 03/07/2006).

Íris enfatiza como Rosa, que músicas de difícil execução têm valor, já as fáceis não. Cantar o fácil se torna mecânico, sem preocupação com o sentido. E como cantar em outro idioma é considerado difícil, a valorização acontece.

As músicas em português, o povo (os outros integrantes do Coral) pensa assim: “Ah é português”. Não pensa muito no sentido. Pensa que é fácil. Tudo que você consegue fazer você não dá valor porque é fácil. Quando você não consegue fazer você fica assim: “Que raiva, quero fazer direito, quero fazer melhor” e começa a dar valor. Mas quando a coisa é muito simples eles não dão muito valor. Eles não prestam atenção (Íris 09/06/2006).

Cantar em outros idiomas não é considerado fácil de aprender também para Margarida e Yasmim. No entanto, gostam porque é diferente de tudo o que haviam cantado até então.

Achei engraçado... Foi um pouco complicado aprender...diferente. (...) Mas eu gosto de músicas em outros idiomas. (...) É bom ter, nossa! É bom que muda o repertório um pouco também. Não é que é mais legal do que cantar música brasileira. Sei lá, é um pouco diferente. Nunca tem assim. Nunca tinha tido no repertório do Coral. É bem diferente, bem diferente. Bem legais também, bonitas (Margarida 03/07/2006).

É um desafio cantar em outras línguas porque sai fora um pouco da língua da gente. Ah, sei lá, é difícil! É difícil porque eu nunca estudei uma língua, eu

nunca fiz nada. Como que a gente vai chegar e cantar uma coisa assim. A gente fica pensando: “Será que tá certo?” (...) Ao mesmo tempo eu gosto e de vez em quando eu fico confusa. É muito jeito de falar diferente (Yasmim 30/06/2006).

Superar as dificuldades e conseguir vencer o desafio de cantar em outros idiomas faz com que elas se valorizem, pois delineiam o significado de que estão evoluindo, “subindo um degrau”, mudando de categoria para uma superior, mudando de identidade, não mais *infantil*. Se sentirem capazes de cantar músicas consideradas mais difíceis, por serem em outros idiomas, é a principal razão pela qual as participantes gostam desse tipo de repertório. Valorizam porque é difícil e porque são capazes de superarem essa dificuldade.

O significado delineado de cantar em outros idiomas para as participantes é positivo, por isso suplanta a dificuldade com o novo idioma, transformando possíveis significados inerentes de “repulsa” em “afirmativos”, com a familiaridade adquirida com o tempo. É uma experiência desafiadora, porém desejada por elas.

Contexto, compreensão musical e aquisições de significados

Para as participantes, gostar ou não de uma música depende do reconhecimento anterior interno desta, de seu estilo (significado inerente) ou de seu contexto (significado delineado). Se há a ligação com algo que já se conhece e já se sentiu, o reconhecimento e a apreciação vêm de imediato (a “celebração”). Se não há, essa apreciação necessita ser trabalhada para que seja reconhecida. Necessita-se da familiaridade, do contexto e do sentido da

música, ou de qualquer outra forma que as aproxime desta, como enfatizado pelas participantes nos depoimentos abaixo:

Às vezes se eu gosto da história, igual que você costuma contar pra gente as histórias. Às vezes, a música da primeira vez que eu escutei... Ela nem assim, nem gostei muito dela ou achei ela bonita e ela não mexeu tanto comigo. Mas depois que eu escuto a história: “Nossa”. Aí muda completamente a concepção da música. Começo a ver ela de outro jeito (Íris 09/06/2006).

Íris pode ser capaz de reconhecer o estilo de uma música, ou seja, com significado inerente “afirmativo”, porém seu significado delineado pode ser transformado em “positivo”, somente após a contextualização da música.

Porque quando você escuta uma música: “Ai que música chata!” Depois que você vai convivendo com ela “Nossa, essa música é tão legal!” Eu mesmo, tem música que eu digo “Odeio essa música!”, no outro dia eu já tô cantando (Yasmim 30/06/2006).

Já nesse depoimento podemos dizer que o que fez Yasmim “gostar” da música foi a familiaridade conquistada com o tempo de convivência com esta, reconhecendo seu significado inerente, ou ainda delineando novos significados.

A tradução

Segundo o depoimento das participantes, saber a tradução da letra, o significado do que se canta, assim como conhecer o contexto da música, é essencial para a sua compreensão musical, interpretação e transformações de significados inerentes e delineados.

Saber a tradução das músicas facilita o aprendizado. Te faz cantar com mais vontade. Te faz cantar mais consciente do que você tá cantando. (...) Eu acho mais fácil. Você sabe o que você tá cantando. É fácil pela tradução. Bom, pelo menos eu acho bem mais fácil. (...) Depois que você sabe a tradução fica mais gostoso ainda de você cantar (Violeta 10/07/2006).

Para Íris saber a tradução das músicas a faz cantá-las com sentido, significado, com possibilidade de transmiti-lo para platéia, mesmo que esta não compreenda o idioma cantado.

Saber a tradução de “Can you hear me?” me faz cantá-la com mais vontade. (...) Eu acho que “Can you hear me?” é a música certa procê passar com o rosto tudo que você tem que passar ali... pro povo entender. Que às vezes, por exemplo, a gente vai apresentar em lugares que nem todo mundo sabe falar inglês. Mas se você cantar com uma expressão, eles vão entender... “Nossa, isso quer dizer aquilo... Naquela hora ela quis dizer aquilo” sabe? (Íris 09/06/2006)

Sumário

Para que uma música seja incorporada e interpretada com maior compreensão pelas participantes, é importante que os alunos-cantores se identifiquem de alguma forma com a música, estabeleçam algum tipo de conexão. A questão não é o gostar ou não e, sim, do que se pode gostar. É necessário esmiuçar a música, de forma que os cantores possam entendê-la e adquirir seus próprios significados. Este processo é mais eficiente “porque eles têm a oportunidade de estabelecer conexões com suas idéias e entenderem a música como resultado deste processo” (Silvey *in* Aróstegui, 2004:27). O repertório é proposto por mim com vários intuitos e objetivos, no entanto, os integrantes não estão passivos na sua aprendizagem. Eles adquirem ativamente seus próprios significados e estabelecem suas próprias conexões.

Como educadores, nós, regentes, temos que estar cientes da “complexa trama dos significados musicais com os quais lidamos e os relacionamentos

intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais, e a abrangência de suas práticas musicais” para que possibilitemos que os alunos-cantores se comprometam com delineações que correspondam “com suas auto-imagens, precedentes, identidades, valores e desejos” (Green, 1996:35).

É necessário que consideremos as influências dos fatores sociais na construção do significado de música de nossos alunos para que possamos “responder sensivelmente às convicções genuínas do que seja música, de qual seja o seu valor e do que seja ‘ser musical’” (Green, 1996:35).

CAPÍTULO 5: PERFORMANCE

“No palco, cerca de 70 crianças e jovens ocupados em tocar a Utopia ou o sonho que torna possível a realização humana: a arte. Durante duas horas, meninos e meninas mostraram com arte e pela arte que é possível vencer a barreira das desigualdades social e cultural. Social porque são crianças carentes que, diante de uma oportunidade, indicam, justamente, que não há diferença humana, mas de oportunidades; cultural porque, a partir de um repertório artístico, mostraram que as fronteiras entre os povos, geradoras de guerra, são cegamente construídas e a arte é um olhar sem fronteiras” (Martins, 2004).

A citação acima faz parte de uma crônica escrita pela jornalista Rosângela Martins sobre uma apresentação do Cariúnas no Auditório do Clube de Diretores Lojistas – CDL, em julho de 2004. A crônica ilustra a aquisição de significados sociais, tanto pelos artistas (os integrantes do Coral), bem como pela platéia no momento da performance.

A performance é uma experiência significativa e esperada pelos integrantes. É a exibição pública do que foi aprendido e ensaiado. É o momento em que eles e o Projeto estão em destaque. Ao mesmo tempo, a performance é espaço de transformação, onde identidades são definidas e exibidas, como Hikiji (2005) aponta. E ainda, a performance possibilita conhecer lugares, pessoas e realidades diferentes do cotidiano dos integrantes.

Pinto (2001:227) acredita que o pesquisador não deve analisar a performance como produto e sim “como processo de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros”. Para Turner

(1987:8), “performance é a arte que é aberta, interminada, descentralizada, liminar. Performance é um paradigma do processo”.

“Recorrendo à etimologia da palavra – performance deriva do francês antigo *parfournir*; completar – Turner (1982:13) atribui à performance o momento de finalização de uma experiência, sem o qual esta não se completa” (Hikiji, 2005:159).

Como Hikiji (2005) enfatiza, para Turner, o drama, a performance se localiza no conflito e na sua resolução. Para Schechner (1988), a performance se localiza na “transformação”: na forma na qual o teatro é usado pelas pessoas para experimentar, atuar e provocar mudanças. “As transformações via performance se dão tanto nos performers (que rearranjam seu corpo e mente) como no público” (Hikiji, 2005:159).

“Ao estudar o fenômeno da performance se faz necessário analisar os diversos elementos que contribuem para seu estabelecimento em um meio social, tendo em vista o fato de que as performances são construídas a partir do desenvolvimento de uma linguagem especial num determinado contexto sócio-cultural, mobilizando um certo modo de comunicação” (Farias Júnior, 2004:16).

A performance no Coral Cariúnas foi discutida pelas participantes em diversos aspectos e significados. No decorrer do texto, analiso o processo e as transformações ocorridas pelas performances. As apresentações e as reações das participantes, o papel da platéia na auto-valorização, a atribuição de hierarquia entre as vozes, a necessidade de maior destaque e ainda a integração no Projeto das duas práticas performáticas: o cantar e o dançar são alguns dos parâmetros a serem discutidos a seguir.

Apresentações públicas e reações das participantes

O Coral se apresenta publicamente em diversas ocasiões e espaços: desde festas de escolas e eventos no próprio bairro do Cariúnas até em musicais produzidos pelo Projeto em Teatros como o Sesiminas, Palácio das Artes, Francisco Nunes e Isabella Hendrix. Mais ainda, em eventos de instituições públicas e privadas; em praça pública; em encontro de corais; em festas de empresas e de cidades e também na Abertura do Festival de Inverno da UFMG.

“A dinâmica das apresentações contribui para a ampliação do horizonte social do jovem, sugere o exercício da alteridade – por exemplo, no encontro com grupos sociais diversos – e resulta na aquisição de habilidades e vivências que destacam o jovem em seu grupo de origem” (Hikiji, 2005:163).

A apresentação pública é sempre um momento esperado e valorizado por todos os integrantes. Traz a tona sentimentos positivos, mas também pode induzir sentimentos negativos como a ansiedade e o nervosismo.

Íris, por exemplo, comenta que fica muito nervosa e não consegue olhar para ninguém. Odeia errar. Fica nervosa quando erra. Quer cantar bem, fazer as dinâmicas ensaiadas e por isso sempre presta atenção na regente. Gosta de apresentações em Teatro porque as luzes no rosto não a deixam enxergar a platéia. O nervosismo acontece no início, principalmente quando tem muita platéia.

É só no início mesmo. Ainda mais quando tem muita gente. Você pára e pensa “Nossa, que tanto de gente, tá cheio!” Aí você fica nervoso... Depois vai cantando, vai relaxando. (...) Aí, depois que eu relaxo... eu sinto assim... eu consigo me soltar... eu consigo passar tudo o que eu quero pro público assim (Íris 09/06/2006).

Yasmim explica que fica um pouco nervosa, com medo de errar. Principalmente quando tem muita platéia. Fica feliz quando a platéia gosta da apresentação e aplaude bastante.

Além do nervosismo, a expectativa de uma apresentação e de ter um grande público deixa Yasmim muito ansiosa. Por exemplo, ela esclarece a razão da ansiedade em um ensaio no qual ela conversou muito.

Eu ouvi comentários que ia muita gente na nossa Audição. Aí eu fiquei ansiosa. Nossa, que nervoso! Eu fiquei muito ansiosa um dia antes. Eu lembro que eu comecei uma falação. (...) Quando eu fico ansiosa, misericórdia. Eu falo muito. (...) Quando fala que vai ter alguma apresentação, alguma coisa assim, eu fico ansiosa pra caramba (Yasmim 30/06/2006).

Margarida diz que fica *muito feliz de estar participando (...), uma sensação muito boa (Margarida 03/07/2006)*. Ela pensa nas pessoas que não têm a mesma oportunidade de cantar. Explica que precisa ficar bem concentrada, já que a platéia está ali para vê-los. Comenta que fica um pouco ansiosa antes de cantar, mas depois se solta e relaxa.

Rosa esclarece que fica nervosa em alguns lugares, não em todos. Depende de vários fatores como: a ocasião, o local da apresentação, a platéia e ainda se ela irá fazer algum solo. Mas Rosa explica que sente uma emoção muito forte, muito boa ao apresentar: *Principalmente quando as pessoas gostam, quando as pessoas estão prestando atenção. É muito bom, eu gosto (Rosa 03/07/2006)*.

Como as outras participantes, Rosa odeia errar. Quando falava sobre o pior momento no Coral em uma apresentação, enfatizou o erro e o nervosismo.

Não gostei porque não saiu. A gente ensaiou tanto assim que eu acho que na hora não foi usado nada do que a gente ensaiou... aquilo que foi trabalhado. Acho que o nervosismo atrapalhou muito...(…) Errar é horrível... pra mim o dia acabou (Rosa 03/07/2006).

Nesse caso, ela está se referindo ao seu solo como Arcanjo, no Musical *O Presépio*, apresentado em dezembro de 2001, no Teatro Sesiminas. Sua colocação tem caráter de auto-crítica, auto-avaliação do que ela se considera capaz e do que conseguiu realizar.

O nervosismo, a ansiedade e o medo de errar, ou ainda a alegria, o prazer e a felicidade, emoções citadas pelas participantes em relação à performance pública, dependem das circunstâncias da apresentação, como o local e o evento, mas essas reações são provocadas, principalmente, pela expectativa de aprovação da platéia.

“A performance é uma experiência sensível única, que mobiliza sensações independentemente de estarem sobre o palco amadores, profissionais, estudantes ou participantes de um projeto de intervenção social. O medo do palco e o frio na barriga são comuns a músicos experientes ou iniciantes, conforme diversos relatos, e por isso podem ser pensados até como constitutivos da experiência da performance. Seja qual for o público do dia (muitas vezes formado por desconhecidos), o grupo imagina que há uma expectativa que deve ser atingida. A platéia é sempre ambígua: de lá podem sair os aplausos – reconhecimento do trabalho do grupo – mas também a reprovação. É, portanto, fonte de ansiedade, preocupação, medo, vergonha” (Hikiji, 2005:163).

Essa possibilidade de manipulação eficiente de sentimentos negativos e também positivos, como o prazer de ser admirado, de receber os aplausos, gerados pela performance pública é importante para a construção de

identidades dos integrantes e corresponde a um intenso “aprendizado sentimental” (Hikiji, 2005:163).

O papel da platéia na auto-valorização das participantes

Para as participantes, quanto maior o número de pessoas presentes em uma apresentação, maior o número de pessoas que poderão admirá-las ou não. Se a platéia demonstra aprovação através de aplausos e elogios, sua auto-estima aumenta. Porém, se demonstra reprovação ou desinteresse, sua auto-estima diminui. Sua auto-valorização acontece a partir da aprovação dos outros. O aplauso é o alimento do seu valor, é o reconhecimento da sua capacidade, da sua importância como pessoa, como artista.

“A performance pública do conhecimento musical adquirido mexe com o *performer*. Suas habilidades são exibidas para um público amplo, que pode incluir seus familiares, que até então só tinham ouvido tímidos ensaios individuais. Ao levar a público seu conhecimento musical, o jovem está “indo lá e mostrando que é capaz” (Hikiji, 2005:163).

A quantidade de platéia nas apresentações é um aspecto importante para as participantes. Rosa comenta o quanto gosta de se apresentar quando tem uma grande platéia e esta demonstra aprovação: *Eu sempre gosto de apresentação quando tem muita gente e todo mundo gosta... Sempre quando está lotado assim, aí é muito bom (Rosa 03/07/2006).*

Já a escassez de platéia provoca uma reação contrária. Margarida comenta sobre uma apresentação de Natal, em dezembro de 2005, em um palanque em Nova Lima, onde não tinha platéia por não ter havido divulgação do evento:

Foi o pior momento no Coral porque não teve ninguém pra assistir a gente. (...) É bem triste assim. A gente não sente nem vontade de cantar quando não vem ninguém pra te ver... Agora, quando já tem muita gente, o entusiasmo... é muito bom (Margarida 03/07/2006).

Para ela, apresentar é bom para se sentir vista, admirada, para receber a atenção de uma platéia e assim sentir-se importante, especial. Portanto, não tem sentido apresentar, se não existe platéia.

Ao mesmo tempo, a frustração ocorre também quando a questão não é número de pessoas na platéia e, sim, o desinteresse desta na performance do Coral. Se a platéia não reage como o esperado e ansiado, ou seja, aplaudindo, o efeito pode ser o mesmo da escassez de platéia. Os integrantes se sentirão não importantes, não dignos de atenção, desinteressantes para a platéia, sentimentos esses que minam sua auto-estima, como a de qualquer artista.

Íris explica um pouco como ela se sentiu em uma apresentação na qual o Coral não teve a devida atenção da platéia. Ela se refere a um convite ao Coral para cantar em uma Colação de Grau de uma turma da PUC no Minascentro, em dezembro de 2000. O Coral se apresentou enquanto os formandos e seus convidados chegavam para o evento, comemorando com gritos, buzinas e apitos. Para Íris, este foi o pior momento no Coral porque ela teve a impressão que ninguém estava prestando atenção neles.

Eu saí de lá assim, com vontade de matar todo mundo que tava lá na platéia. Na hora eu fiquei muito indignada. Eu acho que essa foi a primeira vez que eu vi que nem todo público vai pra te assistir. Eu acho que foi a primeira vez que eu comecei a tomar consciência que nem todo lugar que a gente fosse cantar, todo mundo ia tá ali pra ver a gente. Entendeu? Aí nessa hora eu fiquei até meio triste... (...) Até antes disso acontecer, o Coral tava muito no início, a gente só tava acostumada a ir em lugares onde as pessoas aplaudiam, prestavam muita atenção. Então, até lá eu acreditava que nunca

ia haver uma platéia que não ia prestar atenção na gente. No dia que eu deparei com aquilo, fiquei arrasada (Íris 09/06/2006).

O que incomoda Íris é o fato de ter sido convidada para cantar no evento e isso não significar que a platéia estaria presente para vê-los. Que o Coral seria apenas “pano de fundo”, quase invisível, inaudível... Como se o desinteresse da platéia anulasse a importância do trabalho realizado na performance do Coral.

Ter a atenção das pessoas é o que mais importa para as participantes. Faz com que se sintam valorizadas, importantes. O valor vem da atenção dispensada a elas. Rosa ilustra essa afirmação em seu depoimento quando conta sobre um episódio recorrente na sua vizinhança onde ela e suas primas ensaiam cantando e tocando flauta doce. A prática incessante delas incomoda os vizinhos. Eles reclamam porque elas ensaiam o tempo todo. Ela descreve:

“Pára de tocar esse negócio aí, ah não, ah não”. Eles ficam pedindo até pelo amor de Deus. Inclusive, quando a gente morava aqui que era pior, né? A gente ficava tocando assim, o povo não agüentava, porque eram todas juntas as casas assim, né? Era um lote, com muitas casas, saía todo mundo pra fora, mandava parar assim, sabe? Mas a gente achava até legal, pelo menos eles estavam prestando atenção, né? (Rosa 03/07/2006)

Para Rosa, o fato de ter a atenção dos vizinhos, mesmo que seja para que eles peçam para elas pararem de tocar, significa que ao menos ela e as primas estão sendo percebidas, que elas estão chamando sua atenção, talvez por serem capazes de tocar e cantar. Se sentem especiais por essa capacidade. São capazes de conseguir a admiração das pessoas pelo o que realizam. O essencial é ser notada, é receber atenção dos outros pela sua música, mesmo que em condições diferentes de apresentações.

Antes de participar de um grupo artístico, de se apresentarem publicamente, as participantes podiam se considerar à margem da sociedade, excluídas, ignoradas. Uma mudança de sentimento ocorre quando elas passam a se destacar nas performances e, conseqüentemente, se sentem vistas e admiradas numa apresentação. A auto-estima delas se eleva, afinal elas se sentem valorizadas, diferente de seus colegas de bairro, que elas acreditam não serem capazes de cantar ou tocar um instrumento como elas. No entanto, se há a indiferença da platéia numa apresentação, a frustração é visível, como se voltassem à condição anterior, de invisíveis para a sociedade, como se fossem anuladas a importância delas como artistas e principalmente como pessoas.

“A experiência da performance excede os minutos do palco. A performance pode operar transformações permanentes. A magia do palco é incorporada (...) e carregada para a vida cotidiana dos jovens. As imagens de si construídas no jogo com a platéia (...) farão parte das noções de pessoa ainda em construção. É inevitável, após uma apresentação, que se sintam importantes. Muitos passarão a ser respeitados pela família, que assistiu ao concerto ou – ainda mais importante – viu na TV. Os aplausos e a sensação única que produzem serão munição contra momentos menos felizes” (Hikiji, 2005:163).

As transformações geradas pela performance pública nas participantes são evidentes. As imagens dos aplausos e da admiração das pessoas são essenciais para uma construção positiva de suas identidades, de elevação de sua auto-estima. Hargreaves, Miell e Macdonald (*in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:8) apontam que “os fatores que influenciam a auto-estima e seu desenvolvimento tem sido estudado extensivamente e uma das conclusões desses estudos é a importância da influência que outra pessoa pode ter no senso de valor de um indivíduo”.

A reação da platéia está diretamente relacionada à auto-estima das participantes. O'Connel (2005:4.5) define auto-estima como “um sentimento de orgulho de si próprio e de ser digno de respeito”. Portanto, mediante o orgulho de si e o respeito da platéia, elas constroem suas identidades positivamente.

Atribuição de hierarquia entre as vozes

Outro aspecto recorrente nas entrevistas das participantes foi o desejo de ter maior destaque no Coral. Três das participantes cantam na 3ª voz (a voz mais grave) e acham que esta voz não tem destaque se comparada com a 1ª voz, que, geralmente, canta a melodia principal. Gostam de cantar na 3ª voz porque timbram bem e se reconhecem como um grupo unido. Mas gostariam de cantar o que a 1ª voz canta, a melodia principal das músicas. Acham que cantam somente a base e que esta não se destaca no resultado final do Coral, principalmente em relação à 1ª voz.

É necessário explicar como ocorreu a divisão de vozes do Coral. Todas as participantes possuem uma tessitura que percorre desde a região aguda até a grave e poderiam perfeitamente cantar em qualquer voz. Quando foi necessário dividir o Coral em vozes, coloquei na 2ª e na 3ª vozes, as crianças que, na época, tinham maior facilidade de aprendizado, as mais velhas e as que possuíam uma voz com maior volume na região grave.

Margarida, por exemplo, comenta que acha a 3ª voz um pouco grave, mas que já se acostumou a cantar nesse naipe. Ao mesmo tempo, esclarece que prefere cantar na região grave. Tenta igualar sua voz com a dos colegas para timbrar.

Rosa explica que gosta do timbre da 3ª voz e por isso ela acredita que soaria bem se a 3ª voz cantasse a melodia mais aguda:

Eu acho que seria interessante é se a 3ª voz, a voz que eu sempre canto, se ela cantasse uma 1ª voz, em alguma música assim. A melodia, cantasse a melodia principal. (...) Na minha opinião, na 3ª voz (...) as vozes se fundem mais assim, eu acho que o timbre é legal. Eu acho que se colocasse uma 1ª voz [a melodia] de uma música na 3ª [para o naipe da 3ª voz] seria legal. (...) Eu acho que uma primeira voz, na 3ª assim, ficaria legal, porque a primeira voz... Como posso te explicar? Ela é aguda, aparece bastante, tudo é voltado para ela. Mais ou menos assim. Ficaria legal. As outras vozes se destacam menos (Rosa 03/07/2006).

Rosa conta porque conseguem timbrar bem (a 3ª voz):

Eu e as minhas primas (todas integrantes da 3ª voz), a gente teve um problema muito sério, acho que foi em março, inclusive na clarineta porque a gente estava tocando e não estava timbrando, estava muito ruim... Aí a gente passou a ensaiar juntas assim... Aí quando a gente morava juntas aqui também, a gente ficava cantando juntas... Então quer dizer, até hoje a gente fica brincando, cantando, tocando flauta doce juntas, né? Ah, eu acho que está na gente mesmo assim... A gente é muito unida... (...) Assim, com a Violeta também já tenho um pouco disso também... Nós no ensaio já ficamos um pouco mais próximas assim, tenta ouvir mais assim (Rosa 03/07/2006).

Violeta diz que gosta da 3ª voz, mas ao mesmo tempo tem vontade de cantar na 1ª voz: *Gosto da 3ª voz porque é a voz que eu entrei, permaneço e acho que não sairei. (...) Apesar de que eu gostaria de cantar com os meninos da 1ª voz sim (Violeta 10/07/2006).*

Ela ainda reclama do posicionamento em meia-lua dos cantores nos ensaios.

Diz que a 3ª voz me vê de lado o tempo todo.

Você só olha para a gente no pedaço, no momento que você acha que a gente vai desafinar ou fazer alguma coisa errada. Você está muito ligada na 1ª voz, muito, muito, muito! (...) A gente fica de lado pra você (Violeta 10/07/2006).

Violeta fica incomodada por acreditar que não recebe a mesma atenção dispensada à 1ª voz. Em outro momento, ela comenta que, algumas vezes, entrava em desespero quando cantava só na 3ª voz.

Porque antes eu não gostava de cantar na 3ª voz. (...) Gostaria de cantar na 1ª voz naquela época. (...) É porque tinha umas coisas muito legais na 1ª voz. Mas também isso vem do instrumento que eu tocava, né? Saxofone. Saxofone sempre foi instrumento de base. Então, isso me irritava de certa forma. A gente [a 3ª voz] sempre fez a base. A gente nunca tinha um momento pra fazer, pra mostrar alguma coisa diferente... Era sempre a base. (...) Atualmente eu me conformei. (...) Agora ficou natural! Agora eu gosto de cantar na 3ª voz (Violeta 10/07/2006).

Como as outras participantes da 3ª voz, Violeta gostaria que a 3ª voz tivesse maior destaque em alguma música “onde todo mundo calasse e a gente cantasse a melodia...” Ela gosta da 1ª voz porque é a voz que tá em destaque. (Violeta 10/07/2006)

Yasmim canta na 1ª voz e, em algumas músicas na 2ª voz. Ela esclarece em qual voz gosta mais de cantar:

Ah, depende da música. Quando a música é tipo essa “Ave Alegria”, eu gosto mais da 2ª (voz). Agora quando é “Sul das Gerais” eu gosto mais da 1ª. Depende da música. Porque tem música que... não é que eu goste de aparecer, mas quando aquela voz que só fica aquele trem só segurando assim, não gosto muito não (Yasmim 30/06/2006).

Para Yasmim *aparecer* é cantar a melodia principal, ou alguma melodia que tenha movimento. Para ela, notas sustentadas não aparecem, o que faz com que a voz perca seu destaque em relação ao resultado final da música.

Os depoimentos evidenciam a necessidade das participantes de serem percebidas, de receberem atenção, de terem algum destaque para serem valorizadas. O destaque, a atenção recebida tanto de uma platéia como também do professor ou da regente em maior ou menor escala está diretamente relacionada com a auto-estima de cada uma. Para elas, o valor é proporcional ao destaque conferido ao seu desempenho.

Integração do cantar e do dançar

“All performing work begins and ends in the body” (Schechner, 1973:132). Schechner aponta que “toda atuação performática começa e termina no corpo”. Essa afirmação é vivenciada no Coral Cariúnas pela integração da voz e do corpo. Os dados observados nesta pesquisa indicam que essa integração possibilita um desenvolvimento expressivo da performance do Coral, conforme discutido abaixo.

Na educação musical, o movimento corporal tem sido utilizado e pesquisado por autores como Dalcroze, Willems, Orff e Gainza (Paz, 2000). A partir dessas pesquisas, Noisette (1997), em uma abordagem interacionista, enfatiza a “importância dos aspectos motores ligados às construções musicais” (Bündchen, 2004:306).

Para Willems (1981), o movimento deve ser interpretado como expressão criativa da música.

“A movimentação através da música conduz a criança a uma escuta geradora de aprendizagem e, por isso, a uma resposta criativa, onde se torna capaz de explorar as idéias expressivas contidas no objeto sonoro assimilado” (Willems, 1981 *apud* Bündchen, 2004:307).

Para Noisette (1997), a musicalidade é conseqüência da relação entre o movimento e o som.

Bündchen (2004:307) afirma que pesquisas recentes têm enfatizado o corpo, o movimento, “como um recurso fundamental na experiência musical.” Em uma pesquisa na área de canto coral, Wis (1999 *apud* Bündchen, 2004:307) aponta que os cantores alcançam uma maior compreensão musical através do movimento; “sua compreensão como o ritmo, fraseado, impulso, direção e muitos outros conceitos musicais se tornam reais quando eles traduzem suas próprias experiências em termo de movimento físico dentro da música”.

Essa revisão de literatura sobre movimento e música é pertinente ao Coral Cariúnas, devido a uma de suas características específicas: ser um coral dançante. Como foi descrito antes, o Projeto estimula a integração das artes e todos os alunos têm aulas de dança e de música. Coreografar as músicas do Coral foi uma forma de integrar essas duas performances do Projeto: o cantar e o dançar. Os depoimentos das participantes demonstram, como apontado por Wis (1999) que o movimento corporal associado ao canto facilita o aprendizado, a memorização, a compreensão e, conseqüentemente, a expressão e a interpretação musicais.

Íris explica que gosta de expressar a música através do corpo, da dança. O movimento corporal a auxilia no cantar:

Sou muito expressiva. Me expresso tanto cantando, mas no rosto, no corpo, mostrando tudo o que, assim, a música tá trazendo pra mim. (...) A coreografia ajuda mesmo, né? Eu acho que não ficar aquela coisa parada. Eu acho que expressar também com o olhar, com o corpo, nem que seja com o olhar só. (...) Quando a gente dança, a gente se expressa mais, a gente até canta melhor. Assim, dependendo da música (Íris 09/06/2006).

Rosa enfatiza que gosta das músicas coreografadas também pela possibilidade de expressão da música pelo corpo.

Eu acho legal quando a gente está dançando assim. Eu acho muito bom quando a gente está dançando, expressando assim, que está todo mundo atento olhando, dá uma emoção muito forte, eu gosto muito (Rosa 03/07/2006).

No início do Projeto, a integração entre a dança e a música foi promovida aos poucos, com algumas coreografias feitas para as músicas do repertório do Coral. Porém, na maioria das vezes, os integrantes ou só cantavam ou só dançavam. Com o tempo e ensaios, cantar e dançar simultaneamente se tornou orgânico para os integrantes. Foi possível perceber que algumas músicas foram melhor incorporadas pelos integrantes após a criação de suas coreografias pela professora de dança, Renata Araújo, como, por exemplo, nas músicas *Yo le canto todo el día*, de David Brunner, *Sul das Gerais*, de Luiz Celso de Carvalho e Gildes Bezerra, *Brasileirinho*, de Waldir Azevedo e Pereira da Costa e *Festa do Interior*, de Moraes Moreira e Abel Silva.

As participantes esclarecem em seus depoimentos de que forma a coreografia as ajudam a memorizar a letra, a melodia e, principalmente, as auxiliam a

compreender a música. Ao mesmo tempo, elas explicam também como a coreografia pode influenciar na concentração necessária para o canto. Isso pode acontecer se a coreografia impedir a respiração correta para o canto. Ou ainda se a coreografia for de complexa execução, quando a atenção dispensada ao canto poderá ser insuficiente para uma boa performance musical.

Yo le canto todo el día

Rosa declara que nem sempre as músicas ficam melhores com coreografia. Em algumas a coreografia *ajuda*, em outras não. Ela descreve um pouco sobre o que acontece com a música *Yo le canto todo el día*, de David Brunner, e sua coreografia.

“Yo le canto” é interessante porque nesse caso, eu já acho que a coreografia ajudou. Ficou legal com a coreografia assim... As vozes também... Eu achei que ficou muito legal. (...) É animado por causa da coreografia... (...) Ah, é diferente. Eu acho que dançando dá mais animação assim. Você se empolga mais também, né... Canta melhor... Os gestos assim... (...) Assim, mas eu acho que dançando também, a gente acaba distraído um pouco, né? Descuida um pouco da afinação (Rosa 03/07/2006).

Íris acha que todos ficam muito concentrados na coreografia de *Yo le canto todo el día* e se esquecem de cantar e dessa forma o dançar não auxilia o cantar e sim prejudica. Pois, para ela, os integrantes fazem questão de acertar a coreografia e não o canto.

Por exemplo, “Yo le canto” não adianta muito não porque todo mundo fica preocupado em acertar a coreografia, hora certa de entrar em “Yo le canto” (cantarola), aí você resolve, ou você dança ou você canta. Aí todo mundo prefere dançar certo, né?! Principalmente quando a Renata (a professora de dança) tá lá. Aí todo mundo dança certo e esquece de cantar. Aí dá uma raiva! Eu não. Eu não tô nem aí se eu acertei ou se eu errei, eu quero é

cantar. “Yo” (canta). Eu não agüento quando o povo perde a entrada (Íris 09/06/2006).

Para Íris perder a entrada é o que mais evidencia o erro no canto. E errar o canto é inaceitável para ela.

Sobre ensaiar a música *Yo le canto todo el dia* sem sua coreografia correspondente, Íris opina:

Fica legal! Mas quando a gente dança junto, pelo menos tá mexendo, entendeu? Mas eu não gosto da coreografia. Eu acho interessante porque não canto “Yo le canto” (cantarola) paradona! Tô fazendo alguma coisa! Até que ela fica legal, mas eu não gosto da coreografia! Acho que não tem nada a ver. Mas eu não sou doida de falar isso com a Renata [a coreógrafa]...(risos) É tipo assim... eu já tô enjoada da música, mas se eu cantasse ela parada, nossa senhora, aí que eu ia dormir (Íris 09/06/2006).

Apesar de declarar não gostar da coreografia, Íris prefere cantar *Yo le canto todo el dia* com a coreografia do que “*paradona*”. Cantar sem o movimento corporal não é a mesma coisa para ela. Ela acredita que cantar com a coreografia a permite se expressar melhor, transmitindo o que está sentindo para a platéia. Como aponta Noisette (1997), a musicalidade está relacionada ao movimento e ao som. A movimentação possibilita uma maior expressividade criativa da música.

Violeta enfatiza que o que menos gosta no Coral é cantar as músicas agitadas sem dançar: *Por que cantar sem a coreografia? É chato cantar parado! Muito chato! (...)* Quando a gente está ensaiando a música que vai dançar, é chato você cantar parada (Violeta 10/07/2006).

Quando questiono se não vale a pena ensaiar o canto separado da dança para conseguir mais atenção no canto, Violeta pergunta: *Mas a questão não é essa? Conseguir fazer as duas coisas junto?* Diz que na aula de dança, ninguém canta: *Tem sempre um CD. É só a coreografia (Violeta 10/07/2006).* Ela demonstra preocupação em ensaiar cantando e dançando ao mesmo tempo porque somente assim a integração acontecerá com êxito. Ela declara que não gosta de cantar parada uma música que possui coreografia.

Porque a coreografia vem junto com a letra da música: um puxa o outro. Então, a partir do momento que você tá parado... sei lá... talvez incomoda porque você vai pensar na coreografia e aí você não vai estar nem aí com a música (Violeta 10/07/2006).

Portanto, para Violeta, o canto e a coreografia estão incorporados e interligados e, por isso, realizar um sem o outro é improdutivo.

Margarida explica que para ela não faz muita diferença cantar com ou sem dança uma música que possua coreografia. Apesar disso, esclarece que é mais fácil cantar com dança *porque todo mundo está acostumado a cantar com coreografia (Margarida 03/07/2006).* A coreografia não a atrapalha cantar.

Sul das Gerais

Margarida explica que prefere cantar a música *Sul das Gerais*, de Luiz Celso de Carvalho e Gildes Bezerra, com coreografia.

Porque é um pouco chato cantar sem coreografia porque todo mundo já sabe, mesmo quando a gente está cantando, a gente faz os gestos sem perceber, porque a gente quer dançar, porque a gente aprendeu dançando junto com ela. Eu prefiro cantar o “Sul das Gerais” com coreografia (...). É estranho cantar sem dançar (Margarida 03/07/2006).

Para Margarida, na música *Sul das Gerais*, o canto está integrado a sua coreografia. Não tem muito sentido cantá-la sem coreografia.

Íris explica que expressa melhor a música *Sul das Gerais* com a coreografia.

“Sul das Gerais” fica melhor com dança. (...) Igual aquela hora...(cantando) “E leva o roceiro que se veste...” Eu acho que aquela hora, é a hora, assim, auge da música. Na hora que você tem que... a coreografia ajuda... (cantando com a coreografia) “E leva o roceiro que se veste de festa, e traz a família que volta outra vez” Essa parte... “e leva de mim”... é muito legal... Acho que dá pra passar assim... na hora que você canta, você tá olhando pro público, sabe? Tem tudo a ver (Íris 09/06/2006).

Nesse depoimento, Íris se refere a um trecho da música *Sul das Gerais* em que a melodia principal está na 2ª voz (a voz na qual ela canta) e a coreografia pode ser descrita como uma caminhada lateral com um braço estendido e com o olhar direcionado para o público.

Já Rosa acha que a coreografia de *Sul das Gerais* tira a atenção da música, atenção necessária para cantá-la afinada. No entanto, ela acredita que a coreografia torna a música mais interessante.

Em “Sul das Gerais”, eu já acho que a distração é maior. Desafina um pouco mais assim, eu acho. (...) Mas apesar disso com coreografia fica até mais bonita, fica mais interessante também. Mas na hora de cantar, eu acho que desafina um pouco mais. Já mexe mais com a cabeça assim, né? Já fica meio desatento. Vale a pena ensaiar sem coreografia porque aí já fica mais atento (Rosa 03/07/2006).

Yasmim explica que não sente diferença em cantar *Sul das Gerais* com ou sem coreografia. No entanto, esclarece: *Claro que, depois que a gente costuma*

cantar assim [dançando], a gente gosta mais. Em vista de antes pra agora eu gosto bem mais dela [de “Sul das Gerais”] (Yasmim 30/06/2006).

O movimento corporal possibilita a exploração das idéias expressivas da música, como Willems (1981 *apud* Bündchen, 2004) sugere. Portanto, a importância do movimento, da dança no ensaio das músicas é essencial para as participantes. O trabalho separado, sem o movimento, sem a coreografia, em algumas músicas nem sempre surte o efeito desejado. A música pode se tornar “apagada”, “sem vida” porque, para as participantes, a dança é um componente da música. O cantar e o dançar estão interligados, ambos auxiliam na expressão da performance integral do Coral.

Brasileirinho

Outra música que obteve sucesso com a coreografia foi *Brasileirinho*, de Waldir Azevedo e Pereira da Costa. Essa música foi coreografada com passos do samba e os integrantes do Coral gostam muito de cantá-la e dançá-la, como Íris enfatiza no depoimento abaixo. O samba é um estilo de dança já aprendido muito antes da entrada no Projeto para a maioria dos integrantes, sempre fez parte da realidade deles.

O povo até empolga, né? Até canta melhor “Brasileirinho” na hora que dança. Música que não deu certo cantada e dançada: “Festa do Interior”. Todo mundo morre! É muito puxado, mas é legal! É gostoso! Depois que canta aquilo não pode cantar mais nenhuma música, acabou! (Íris 09/06/2006)

Festa do Interior

Íris se refere à *Festa do Interior*, de Moraes Moreira e Abel Silva, como uma música na qual a combinação de cantar e dançar não funcionou porque a coreografia é composta de passos de frevo, um estilo de dança que exige um esforço físico maior e constante. Portanto, a respiração ofegante causada pela dança impede a utilização da respiração correta para o canto, prejudicando a qualidade do som, da afinação. No entanto, a integração das performances auxilia na assimilação do estilo e principalmente na interpretação musical. O resultado final é “empolgante”.

Como enfatizado pelos pesquisadores, o movimento corporal auxilia na expressividade e na compreensão de diversos aspectos musicais. A dança *ajuda* no canto, no entanto, às vezes o canto pode ser prejudicado pela dança. O resultado final positivo depende da dificuldade da dança e da música. Se a coreografia for integrada à música e seus movimentos acompanharem as frases musicais, a dança auxilia na interpretação musical. Porém, se a coreografia for exigente fisicamente, ou de complexa memorização ou execução, ela pode deixar o canto e a afinação em segundo plano.

Portanto, o cantar e o dançar podem ter objetivos conflitantes no resultado performático do Coral. Por isso é necessário ter também no repertório Coral músicas sem coreografias, para que a atenção seja exclusiva para música, para o canto. Ao mesmo tempo, é necessário ter no repertório de dança, coreografias sem o canto, para possibilitar a concentração apenas na dança.

Dessa forma, trabalhando as áreas em conjunto e ao mesmo tempo separadamente, dando a ênfase necessária em seus aspectos específicos, desenvolvemos ambas as artes performáticas. O equilíbrio é necessário para que aconteça o que Íris enfatiza em seu depoimento: *O corpo diz muita coisa... A música também. E os dois juntos viram uma coisa muito bonita (Íris 09/06/2006).*

Sumário

Ao mesmo tempo em que a performance é vista como produto, como resultado do aprendizado, do ensaio, ela pode ser vista como meio de transformação social e de construção de identidades. Cooley (1902 *apud* Hargreaves, Miell e Macdonald, 2002) aponta que a construção de nossas identidades acontece em parte através de como outras pessoas nos vêem, do monitoramento de nossos próprios comportamentos e de comparações sociais. Hargreaves, Miell e Macdonald (*in* Macdonald, Hargreaves e Miell, 2002:15) afirmam que “as identidades das crianças, incluindo identidades musicais, são construídas e reconstruídas através de comparações com outras pessoas e isto continua até a vida adulta”.

A comparação é uma constante nos aspectos da performance destacados aqui pelas participantes. Através da comparação: com seus colegas de bairro, das reações da platéia, do destaque e da atenção recebida no próprio Coral, com outros corais de características diferentes, as participantes constroem suas identidades, bem como a identidade do grupo.

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Esta pesquisa se iniciou oficialmente com a minha entrada no Mestrado na Escola de Música da UFMG, em 2005. Como regente do Coral Cariúnas, sempre estive atenta às reações e interações dos seus integrantes em relação às experiências vivenciadas no Coral. Tornei-me pesquisadora para tentar compreender o papel do Coral Cariúnas na vida de seus integrantes.

Dentre os métodos de pesquisa existentes, a abordagem etnográfica, foi a melhor forma de compreender o papel do Coral, pela perspectiva das participantes. Meu intuito não foi “estudar a pessoa”, mas, “aprender das pessoas” (Triviños, 1983). A palavra-chave é empatia: colocar-se no lugar do outro. Tentar entender como as participantes se sentem nas diversas experiências vivenciadas através do Coral Cariúnas e quais são as conseqüências desse sentir em suas vidas, são as minhas principais questões. Meu intuito foi tentar compreender qual é o impacto dessas experiências na construção das identidades das participantes, na forma como elas se vêem.

Como trabalho com o Coral Cariúnas há muitos anos, tenho consciência de que a proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa poderia ter produzido alguns revezes. No entanto, tentei ser o mais fiel possível às participantes, ao que foi dito e compartilhado por elas, por meio da triangulação dos dados e da sistematização na coleta de campo.

De acordo com os depoimentos das participantes, as apresentações representam o lugar de transformação, onde elas são respeitadas e admiradas pela sua performance. No palco, elas se destacam e recebem a atenção das pessoas. Todas explicam que ficam muito felizes quando há muitas pessoas na platéia e quando todos aplaudem bastante. A auto-estima delas se eleva. Através dos aplausos recebidos, elas se sentem confiantes, seguras, importantes e, principalmente, se vêem como artistas, como pessoas valorizadas. A forma como elas se vêem está diretamente relacionada com a forma como as pessoas as vêem. Suas identidades são construídas nesses momentos.

É comum as pessoas, ao assistirem ao Cariúnas em suas apresentações, comentarem: “Mas eles não parecem carentes. São todos bem arrumados, educados, bonitos!” Alguns utilizam o comentário como forma de desvalorizar o trabalho dizendo: “Ah, com essas crianças ótimas, até eu!” O que as pessoas não percebem é que essas crianças, hoje adolescentes, passaram por transformações com a elevação de sua auto-estima, da nova forma como eles se vêem após os aplausos nas apresentações, ou seja, por meio das experiências proporcionadas pelo Coral.

Como foi discutida nesta dissertação, a platéia tem um papel essencial na auto-valorização das participantes. Desta forma, é necessário selecionar os convites de apresentações do Coral. Apresentações com condições favoráveis, como local, evento e platéia adequados, produzem ótimos efeitos na auto-estima

delas, bem como nas suas identidades. No entanto, o impacto negativo de apresentações com condições desfavoráveis também se faz presente.

Os significados adquiridos pelas participantes mediante o repertório do Coral Cariúnas também possuem um papel importante no processo de construção de suas identidades. Percebi delineações diversas das participantes em torno do repertório. Por exemplo, cantar em outros idiomas é como mudar de categoria, de status, de reconhecer o Coral como não sendo mais *infantil*, enfatizado por Rosa. Essa delineação é “positiva” também porque elas não são mais crianças e por isso acreditam que não devam mais cantar músicas “de crianças”.

Ao observar os depoimentos das participantes sobre o repertório, percebi que elas interagem com cada música, associando-as com momentos ou sentimentos importantes em suas vidas. Para elas, o valor de uma música está diretamente relacionado com a experiência que esta lhes proporciona. Assim, música é considerada um meio de expressão de emoções para elas.

Para que as participantes se identifiquem com as músicas do repertório proposto e delineiem significados positivos destas, as músicas não devem ser desvincilhadas de seus contextos. Conhecer a história ou a tradução de uma música possibilita a sua compreensão pelas participantes, gerando significados.

Conclui-se que é importante ficarmos atentos às delineações das participantes em torno do repertório, porque nós, regentes-educadores, somos responsáveis

pela intermediação na construção social do significado musical de nossos alunos-cantores. É necessário que possibilitemos a contextualização e com isso a compreensão musical de nossos alunos para que as músicas do repertório sejam significativas para suas identidades.

O repertório tem que possibilitar o trabalho de aspectos musicais como técnica vocal, afinação, timbre, estilo, ritmo, mas, sobretudo, deve possibilitar significados enriquecedores para os integrantes.

Sim, nós regentes-educadores devemos oferecer músicas do contexto no qual os integrantes estão inseridos. Mas não como forma de “dar um doce” para atrair e depois ensinar músicas desprovidas de sentido para eles. O repertório vai se moldando, a princípio, com músicas que possuem, de imediato, delineações “positivas”, sem se restringir o canto coral com músicas que eles escutam no dia a dia. O canto coral é um meio de proporcionar novas experiências e, portanto, também novas músicas para vida desses alunos-cantores. No entanto, não se deve ter conceito de valor. Tudo é música e deve ser respeitado como tal, porque preferências e delineações musicais são símbolo de identidade, como Green (1996), Hargreaves, Miell e Macdonald (2002) enfatizam.

É importante, para as participantes, fazer parte de um grupo com características com as quais se identificam. A identificação social com o cenário musical, o grupo ou o líder é essencial no desenvolvimento musical e artístico delas.

As identidades são construídas através de uma constante comparação social. Por exemplo, as participantes se comparam com seus colegas de bairro e se vêem diferentes, especiais, por serem “artistas”. Ou comparam o Coral Cariúnas com outros corais e se identificam como um coral dançante, com características próprias. Ou comparam suas vozes e atribuem uma hierarquia entre elas no próprio Coral.

As participantes, hoje, já estão germinando outras sementes, elas multiplicam as suas experiências, compartilhando-as, tornando-se jardineiras. Florescem cada dia mais e querem sempre evoluir.

Violeta pensa e articula formas de fazer com que a arte permaneça no bairro 1º de Maio após a transferência do Cariúnas para o bairro Planalto. Ela não quer que a realidade da sua comunidade volte à “estaca zero”, como antes da chegada do Projeto, quando se tornar traficante era a única possibilidade de vida para as crianças do bairro. Íris conquistou um de seus objetivos, passou no vestibular de música e está no 1º período do curso de Licenciatura em flauta transversal na UEMG. Ela vai chegar aonde quer. Porque sabe que depende apenas dela. Já Margarida está mais segura de si, hoje é muito mais autônoma do que quando a entrevistei, em 2006. Expressa suas opiniões e faz o que quer independentemente de suas primas ou de qualquer outra pessoa. Yasmim, atualmente, atua como monitora no Coral dos novatos. Ela já está no caminho de seus objetivos: *ser regente de menino pequeno (Yasmim 30/06/06)*. Rosa

também está batalhando por suas conquistas. Ela estuda com afinco para passar no vestibular de música, que pretende fazer no fim de 2007.

As identidades das participantes continuam em constante transformação através de eternas comparações com outras pessoas e do monitoramento de seus comportamentos e de suas conquistas. Como discutido anteriormente, quando elas percebem que são artistas, capazes de emocionarem várias platéias, de serem admiradas e até invejadas pelas pessoas, elas se sentem importantes, especiais. Sentimentos estes, essenciais para sua autovalorização, para se sentirem capazes de serem o que quiserem, dependente do esforço próprio de cada uma.

Posso dizer que as participantes estão realizando seus sonhos porque acreditam no que Gonzaguinha afirma em sua música *Sementes do Amanhã* (1984): “*Nós podemos tudo! Nós podemos mais! Vamos lá fazer o que será!*” Elas podem e estão conquistando seu espaço. Elas “estão indo lá” e estão mostrando que são capazes.

Enfim, as experiências vivenciadas no Coral Cariúnas exercem um importante papel na construção da identidade de cada uma das participantes. Tanto por meio das suas performances e comparações sociais, quanto mediante o repertório e suas delineações. Fazer parte do Coral Cariúnas integra a identidade das participantes.

Os depoimentos desta pesquisa demonstraram que participar de um coral, como o Coral Cariúnas, pode causar impactos significativos na vida dessas adolescentes. Fazer música em grupo, cantando, é transformador. Cantar em grupo, se reconhecer nesse grupo, se reconhecer como artista, com capacidade de atrair a admiração das pessoas, são algumas possibilidades desse efeito transformador.

O canto coral é utilizado por projetos sociais como forma de inserção social, bem como “propaganda” de seus feitos e benefícios. Sim, as transformações social, pessoal e emocional são visíveis e foram identificadas e retratadas nesta dissertação. Porém, acredito que o canto coral não deva se reduzir apenas a uma “terapia”, onde crianças vistas como “problemáticas” são “resolvidas”. O canto coral deve ser visto, baseado nos dados aqui estudados, como oportunidade de crescimento tanto musical, como social e ainda pessoal. Oportunidade esta que está sendo aproveitada pelas participantes desta pesquisa.

Algumas pessoas que trabalham com corais em projetos sociais acreditam que o canto coral com crianças em situação de risco não possa alcançar resultados de qualidade musical. Subestimam as capacidades dessas crianças de cantarem com precisão de altura e ritmo e refinada compreensão musical. Elas podem sim, pois são iguais a todas outras pessoas que possuem melhores condições de vida. A diferença são as oportunidades de aprendizagem oferecidas.

A excelência na performance é possível e deve ser buscada, porém o canto coral não deve visar apenas o produto musical, deve possibilitar novas significações e experiências. Devem ser trabalhadas a criatividade, a crítica e a reflexão para que as crianças construam seus próprios significados, estabeleçam suas próprias conexões. Não há porque resumir o canto coral a uma atividade de imitação sem sentido e sem significações para seus integrantes.

Muitas outras questões podem e necessitam ser pesquisadas, como por exemplo: quais são as expectativas de uma criança ao entrar para o Coral? Qual é a influência dos pais na motivação inicial da criança e durante sua permanência nesse Coral? Quais são as diferenças de significados delineados pelas crianças entre o cantar e o tocar? Qual é a diferença do processo de aquisição de conhecimento das crianças entre o aprendizado com e sem partitura? Porém, essas questões permanecem em aberto para futuras pesquisas.

Necessita-se de mais pesquisas na área de canto coral, mas com enfoque nos cantores. Nós, regentes-educadores, devemos “dar voz” aos alunos-cantores em nossas pesquisas, para compreendê-los e assim desenvolvermos uma experiência significativa para todos, através do canto coral.

Música está tão presente em minha vida, que para mim música é tudo! Música faz parte da minha vida. Até no silêncio eu consigo ouvir música. (...) Música me completa. Música é o que faltava! (Violeta 10/07/2006)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, M. J. *A classified index of American doctoral dissertations and dissertation projects on choral music completed or currently in progress through 1989*. Lawton: American Choral Directors Association, 1990.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARÓSTEGUI, J. L. *The Social Context of Music Education*. Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, 2004.

ASSIS, Y. S. O. A. de. *A voz: sob uma perspectiva de inclusão social de crianças carentes*. João Pessoa: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2006. (161-164)

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOWER, G. H. *How might emotions affect learning?* In: *The handbook of emotion and memory: research and theory*. Hillsdale: Erlbaum, 1992. (3-31)

BOZON, M. *Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local*. Porto Alegre: Em Pauta, v.11, n.16/17, 2000. (146-174)

BRESLER, L. *Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical*. Porto: Revista Música, Psicologia e Educação, 2000.

BÜNDCHEN, D. S. *Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo*. Rio de Janeiro: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. (303-310)

CANÇADO, T. M. L. *Projeto Cariúnas – Uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação*. Porto Alegre: Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, n.14, 2006. (17-24)

CAVALCANTI, M. L. V. C. *Os sentidos no espetáculo*. São Paulo: Revista de Antropologia, USP, v.45, n.1, 2002.

COOLEY, C. H. *Human Nature and Social Order*. New York: Schocken, 1902.

DAMATTA, R. *Carnavais, Malandros e Heróis – Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAUSTER, T. *Relativização e educação – Usos da Antropologia na Educação*. In: *Anais da XII Reunião Anual da ANPOCS*. São Paulo: ANPOCS, 1989.

DAVIDSON, J. W. *Self and Desire: a preliminary exploration of why students start and continue with music learning*. Crawley: Research Studies in Music Education, n. 12, University of Western Australia, 1999. (30-37)

DENORA, T. *Aesthetic agency and musical practice: new directions in the sociology of music and emotion*. In: JUSLIN, P. N. & SLOBODA, J. A. *Music and Emotion*. New York: Oxford University Press, 2001. (161-180)

DENZIN, N. *The Research Act*. New York: McGraw Hill, 1978.

FARIAS JÚNIOR, J. F. *Um estudo sobre arte verbal: da performance do Cordel do Fogo Encantado ao Ethos da Cultura Popular do Sertão do Moxotó em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2004.

FORBES, G. W. *The repertoire selection practices of high school choir directors*. New York: Journal of Research in Music Education, n. 49, 2001. (102-201)

GONZO, C. L. *Research in Choral Music: A perspective*. Reston: Bulletin of the Council for Research in Music Education, n.33, 1973. (21-33)

GRANT, J. W. & NORRIS, C. *Choral Music Education: A survey of research 1982-1995*. Reston: Bulletin of the Council for Research in Music Education, n.135, 1998. (21-59)

GREEN, L. *Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts*. London: Music Education Research, v.1, n.2, 1999. (159-169)

_____. *Pesquisa em Sociologia da Educação Musical*. Tradução de Oscar Dourado. Londrina: Revista da ABEM, 1996. (23-35)

GROSSI, C. *Educação Musical nas ONGs do Distrito Federal: campo de trabalho e perfil profissional*. Rio de Janeiro: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. (235-242) cd-rom

GUSMÃO, N. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. In: Cadernos Cedes 43. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1997. (8-25)

HARGREAVES, D. J. & MARSHALL, N. A. *Developing Identities in Music Education*. London: Music Education Research, v.5, n.3, 2003. (263-274)

HARGREAVES, D. J.; MIELL, D. E. & MACDONALD, R. A. R. *What are musical identities, and why are they important?* In: MACDONALD, R. A. R.; HARGREAVES, D. J. & MIELL, D. E. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002. (1-20)

HEATH, S. B. *Ethnography in Education: Defining the Essentials*. In: GILMORE, P. & GLATHORN, A. *Children in and out of School*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. (33-35)

HIKIJI, R. G. *Etnografia da Performance Musical – Identidade, Alteridade e Transformação*. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, ano 11, n.24, 2005. (155-184)

HYLTON, J. *A survey of choral education research: 1972-1981*. Reston: Bulletin of the Council for Research in Music Education, n.75, 1983. (1-29)

JUSLIN, P. N. & SLOBODA, J. A. *Music and Emotion*. New York: Oxford University Press, 2001. (3-22)

JUSLIN, P. N. & SLOBODA, J. A. *Music and Emotion: introduction*. In: JUSLIN, P. N. & SLOBODA, J. A. *Music and Emotion*. New York: Oxford University Press, 2001. (3-22)

KATER, C. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. Porto Alegre: Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, 2004. (43-51)

KISIL, M. *Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária*. In: Desenvolvimento Nacional Sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (131-155)

KLEBER, M. O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. João Pessoa: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2006. (135-142)

_____. *Terceiro setor, ONGs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico*. Rio de Janeiro: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. (677-684)

_____. *Projetos sociais e a prática da educação musical*. Florianópolis: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2003. (1-8)

KVALE, S. *An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications, 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos em Educação e Ensino*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACDONALD, R. A. R.; HARGREAVES, D. J. & MIELL, D. E. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002.

MAGNANI, J. G. C. e TORRES, L. L. *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp, 1996.

MARTINS, R. *Educação ou Utopia?* Crônica não publicada, escrita após apresentação do Cariúnas no Auditório do CDL- Centro de Diretores Lojistas. Belo Horizonte, 2004.

MATHIAS, N. *Coral: Um Canto Apaixonante*. Brasília: MUSI MED, 1986.

MÜLLER, V. B. *Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?* Porto Alegre: Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, 2004. (53-58)

NOISETTE, C. *L'enfant, le gest et le son*. Paris: Cite de la Musique, Centre de Ressources Musicales et Dances, 1997.

O'CONNELL, D. S. *The impact of music education on aspects of the child's self*. In: *Sounds of Learning: The impact of Music Education*. Greensboro: International Foundation of Music Research, 2005.

PAZ, E. A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PERSSON, R. S. *The subjective world of the performer*. In: JUSLIN, P. N. & SLOBODA, J. A. *Music and Emotion*. New York: Oxford University Press, 2001. (275-289)

PINTO, T. O. *Som e música: questões de uma antropologia sonora*. São Paulo: Revista de Antropologia, USP, v.44, n.1, 2001. (221-286)

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. *Developing new models for music education*. London: National Music Education Forum, 2002.

SANTOS, C. P. dos. *Projetos sociais como perspectiva para a formação musical, estética e social: a realidade do projeto "Musicalizar é Viver"*. João Pessoa: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2006. (638-645)

SCHECHNER, R. *Performance Theory*. New York: Routledge, 1988.

_____ *Environmental Theatre*. New York: Hawthorn Books, 1973.

SCHMELING, A. *Cantar e conviver, uma experiência com um grupo coral de adolescentes*. Natal: Anais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 2002. (1-7)

SILVA, W. M. *Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: Uma Etnografia sobre alunos de uma Escola Alternativa de Música*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 1995.

SILVEY, P. E. *Learning Music from the inside: The process of coming to know musical works as experienced by four high school choral singers*. Tese de Doutorado. Illinois: University of Illinois, 2002.

_____ *Ingrid and her music: an adolescent choral singer comes to know musical works*. In: ARÓSTEGUI, J.L. *The Social Context of Music Education*. Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, 2004. (11-45)

SOARES, G. D. B. *Coro Infantil: Uma Proposta Ecológica*. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2006.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

TREVARTHEN, C. *Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness*. In: MACDONALD, R. A. R.; HARGREAVES, D. J. & MIELL, D. E. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002. (21-40)

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

TURCOTT, A. *Choral Music Education: A survey of research 1996-2002*. Dissertação de Mestrado. Tampa: University of South Florida, 2003.

TURNER, V. *The Anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1987.

_____. *From ritual to Theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications, 1982.

WICKEL, H. H. *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 1998.

WILLEMS, E. *El valor humano de la educacion musical*. Buenos Aires: Pro Musica, 1981.

WILSON, S. *The use of ethnographic techniques in educational research*. In: Review of Educational Research 47. Washington: American Educational Research Association, 1977. (245-265)

WIS, R. M. *Metáforas físicas no ensaio coral: uma abordagem baseada em gestos para o desenvolvimento de habilidades vocais e da compreensão musical*. Trad. Edson Carvalho. Brasília: Revista Canto Coral, n.2, 2003. (6-10)

REFERÊNCIAS MUSICAIS

ARY BARROSO. *Isso aqui o que é?*, 1942. Transcrição, 2001. 1 partitura (4 p.). Voz e cifra.

BILLY BLANCO. *Se a gente grande soubesse*, 1965. Arranjo a 2 vozes: Vivian Assis, 2000. 1 partitura (1 p.). Voz e cifra.

BOB CHILCOTT. *Can you hear me?*, 1998. Oxford University Press. 1 partitura (6 p.). Voz e piano.

CHARLES CHAPLIN. *Smile*, 1936. Versão em português: Geraldo Carneiro. Arranjo a 3 vozes: Ângelo Fernandes, 1999. 1 partitura (3 p.). Voz.

CHRISTOPHER BARRATIER / BRUNO COULAIS. *Les Avions*, 2004. In: “*Les Choristes*” (“A voz do coração”). 1 partitura (4 p.). Voz e piano.

DAVID BRUNNER. *Yo le canto todo el día*, 1997. Boosey & Hawkes, Inc. 1 partitura (9 p.). Voz e piano.

ENRIQUEZ / BARDOTTI. *Minha Canção*. Adaptação de Chico Buarque, 1977. In: Os Saltimbancos. Arranjo a duas vozes: Amaury Vieira. Manuscrito. 1 partitura (2 p.). Voz e cifra.

FOLCLORE SUECO. *Vem kan segla*. Arranjo a 3 vozes: Carl-Bertil Agnestic. 1 partitura (1 p.). Voz e piano.

GABRIEL FAURÉ. *Agnus Dei* In: *Messe Basse*, 1906. Novello & Company Limited 1977. 1 partitura (4 p.). Voz e órgão.

GABRIEL FAURÉ. *Ave Maria Opus 67 n° 2*, 1894. Novello & Company Limited 1977. 1 partitura (3 p.). Voz e órgão.

GIULIO CACCINI. *Ave Maria*. 1 partitura (2 p.). Voz e piano.

JOYCE. *Clareana*, 1980. Arranjo a 3 vozes: Devanil Leandro. 1 partitura (1 p.). Voz.

LUIZ CELSO DE CARVALHO / GILDES BEZERRA. *Sul das Gerais*, 1979. Manuscrito. Adaptação a 3 vozes: Vivian Assis, 2003. 1 partitura (5 p.). Voz e cifra.

LUIZ GONZAGA JÚNIOR (Gonzaguinha). *Sementes do amanhã*, 1984. Arranjo a duas vozes: Vivian Assis, 2000. 1 partitura (2 p.). Voz e cifra.

MARCOS LEITE / SÍLVIA ORTHOFF. *Ave Alegria*, 2001. Manuscrito. 1 partitura (11 p.). Voz, piano e percussão.

MARY-LYNN LIGHTFOOT. *Pie Jesu*, 1995. Heritage Music Press. 1 partitura (5 p.). Voz e piano.

MORAES MOREIRA / ABEL SILVA. *Festa do Interior*, 1981. Arranjo a duas vozes: Vivian Assis, 2002. 1 partitura (3 p.). Voz e piano.

WALDIR AZEVEDO / PEREIRA DA COSTA. *Brasileirinho*, 1949. Transcrição, 2004. 1 partitura (1 p.). Voz.

WOLFGANG AMADEUS MOZART. *Cânone: Caro Amigo*. Letra em português: Ademar Nóbrega. 1 partitura (1 p.). Voz.

ANEXO 1:

Folheto de divulgação do Projeto Cariúnas (2004)

ANEXO 2:

Encartes dos 2 CD's do Coral Cariúnas



KPCD030-2002

Sementes do Amanhã

- 1 - Xote das meninas - Zé Dantas/Luiz Gonzaga - 2'00"
- 2 - Sementes do Amanhã - Gonzaguinha - 3'06"
- 3 - Se a gente grande soubesse - Billy Blanco - 3'18"
- 4 - Coro Cobra - Thelma Chan - 1'34"
- 5 - Isso aqui, o que é? - Ary Barroso - 3'35"
- 6 - Caro Amigo - W. A. Mozart - 2'29"
- 7 - Ave Maria - Gabriel Fauré - 1'58"
- 8 - Anjos em Belém - Jussara Femandino - 4'45"
- 9 - Anunciação - Jussara Femandino - 3'39"
- 10 - José e Maria - Jussara Femandino - 2'35"
- 11 - Chegada dos Magos - Jussara Femandino - 2'17"
- 12 - Canção da Vida Nova - Jussara Femandino - 3'50"

Realização:

Sociedade Artística Mirim de BH e Fundação CDL Pro criança



Patrocínio



Apoio

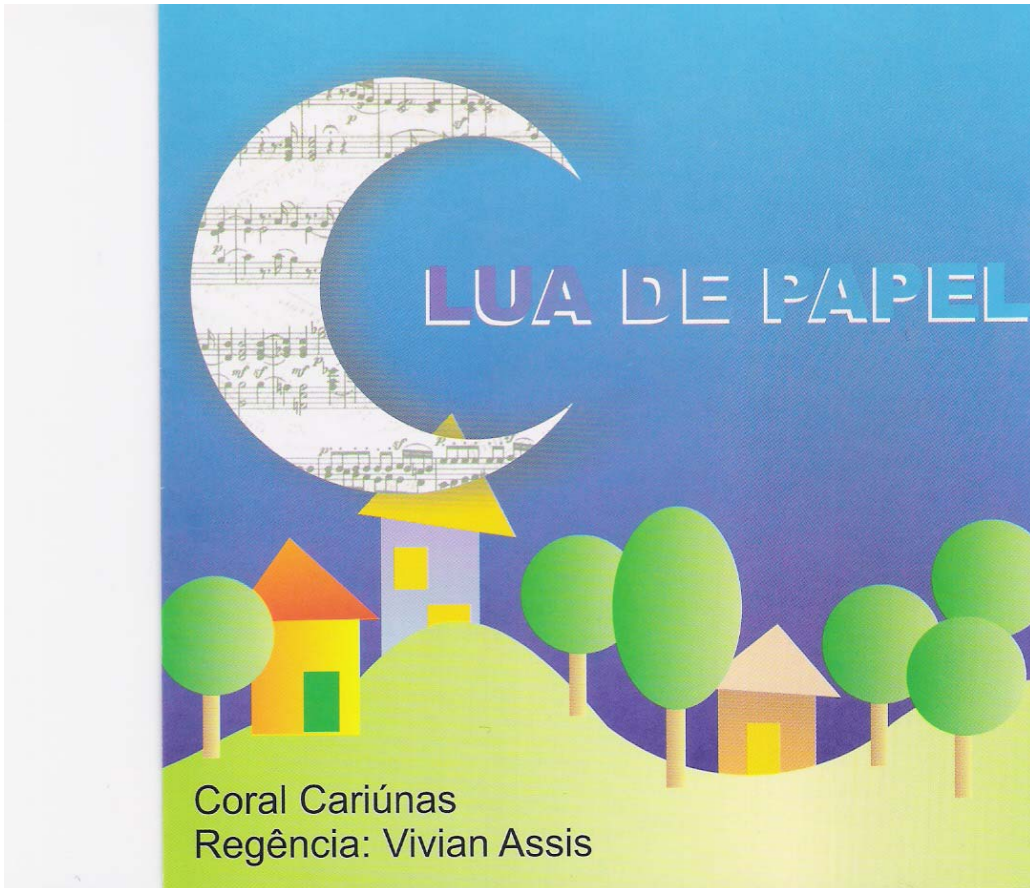


Karmim Promoções LTDA - Telefax: (0xx31) 3313-7625
 www.karmim.com - karmim@uol.com.br
 Visite nosso site: www.cariunas.com.br
 Direitos autorais reservados ao produtor.



Produção no Polo Industrial de Manaus por SONOPRESS-RIMO DA AMAZÔNIA INDÚSTRIA E COMÉRCIO FONOGRAFICA LTDA.
 Rua Ipa, 100 A - Distrito Industrial Manaus - AM
 CNPJ: 84.494.129/0001-93 - Sob acompanhamento de CRIATO.
 (31) 3273.6601 - www.criato.com.br





Coral Cariúnas
Regência: Vivian Assis

AA0001000

CORAL CARIÚNAS

- 1 - **Smile** - Charles Chaplin - 3:17
- 2 - **Clareana** - Joyce - 1:30
- 3 - **Garota de Ipanema** - Tom Jobim / Vinicius de Moraes - 3:31
- 4 - **Desafinado** - Tom Jobim / Newton Mendonça - 2:35
- 5 - **A Rã** - Caetano Veloso / João Donato - 1:40
- 6 - **Brasileirinho** - Waldir Azevedo / Pereira Costa - 2:55
- 7 - **Dindi** - Tom Jobim / Vinicius de Moraes - 2:15
- 8 - **Canções e momentos** - Milton Nascimento / Fernando Brant - 2:14
- 9 - **Pié Jesu** - Mary Lynn Lightfoot - 2:38
- 10 - **Vem Kan segla** - Folclore Filandês - Arr.: Carl-Bertil Agnestig - 3:11
- 11 - **Pedra de atiradeira** - Abner Nascimento / João Boamorte - 1:24
- 12 - **O trezinho do caipira** - H. Villa-Lobos / Ferreira Gullar - 2:24
- 13 - **Sul das Gerais** - Luiz Celso de Carvalho / Gildes Bezerra - 4:35

LUA DE PAPEL

Regência: Vivian Assis

KPCD 046/2005



KARMIM
15 anos
O selo do compromisso
www.karmim.com
karmim@uol.com.br



Produzido no Pólo Industrial de Manaus por SONOPRESS-RIMO DA AMAZÔNIA INDÚSTRIA E COMÉRCIO FONOGRAFICA LTDA. - Rua Iça, 100 A - Distrito Industrial - Manaus - CNPJ: 84.494.129/0001-93 sob encomenda de Karmim Promoções Ltda CNPJ: 22.612.592/0001-35 e acompanhamento de CRIATO: (31) 3273.6601 - www.criato.com.br

ANEXO 3:

QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____ Idade: _____

Data de nascimento: _____ Série: _____

* Por que você quis entrar no Coral? _____

* Quando você entrou no Coral? _____

* Já cantou em outro Coral? _____ Qual? _____ Por quanto tempo? _____

* Estuda algum instrumento? Se sim, qual? _____ Desde quando? _____

Se não, você já estudou algum instrumento? _____ Qual? _____

Por quanto tempo? _____

* Você tem algum instrumento na sua casa? _____ Alguém toca? _____

* Você participa de algum grupo instrumental? _____ Qual ou quais? _____

_____ Desde quando? _____

* Das músicas que você aprendeu ou está aprendendo a cantar em 2005/2006, qual música é:

- a sua favorita? _____

Por quê? _____

- a que você menos gosta? _____

Por quê? _____

- um desafio para você? _____

Por quê? _____

- a mais fácil para você? _____

Por quê? _____

- a mais interessante? _____

Por quê? _____

- a menos interessante? _____

Por quê? _____

- a mais diferente? _____

Por quê? _____

- aquela que você mais canta (às vezes sem perceber) quando você está sozinho? _____

Por quê? _____

- aquela que você acha que vai se lembrar sempre? _____

Por quê? _____

QUESTIONÁRIO 2

Nome: _____

Você irá ouvir gravações de duas músicas cantadas pelo Cariúnas na última apresentação. Enquanto as ouve, responda as questões abaixo e acrescente qualquer comentário que vier a sua cabeça. Escreva suas respostas numa folha separada. Não se esqueça de colocar seu nome. Tente escrever qualquer e todos pensamentos e impressões que tiver enquanto ouve as músicas. Por favor, seja honesto e não tenha medo de escrever o que realmente sentiu e/ou pensou enquanto ouvia.

- 1) Qual foi a primeira coisa que você pensou ao ouvir a gravação dessa música? Por quê?
- 2) Escreva sobre o que você lembra ter sentido ou pensado enquanto cantava essa música.
- 3) Conte sobre o que você lembra de ter sentido ou pensado no primeiro dia de ensaio dessa música.
- 4) Qual foi o momento mais difícil para você durante os ensaios dessa música? Por quê?
- 5) Qual foi o momento mais gratificante para você durante os ensaios dessa música? Por quê?
- 6) Qual foi o momento mais importante para você durante os ensaios dessa música? Por quê?
- 7) Que outros pensamentos e sentimentos você teve ouvindo a gravação dessa música?

ANEXO 4:

GUIA PARA DIÁRIO DOS INTEGRANTES (1)

Muito obrigada por aceitar participar desta pesquisa.
Segue o que você precisa fazer:

Assim que acabar o ensaio, escreva 3 ou 4 parágrafos refletindo sobre suas experiências com as músicas que você acabou de ensaiar. Não se esqueça de assinar seu nome.

Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, escreva qualquer coisa sobre o que sentiu. Eu estou interessada em como você, como um cantor, interage com a música que você está aprendendo.

Se você não tem certeza sobre o que escrever, seguem algumas questões para começar. Não se sinta obrigado a responder todas. Use-as como forma de ajudá-lo a escrever sobre o que você se lembra da sua vivência durante o ensaio.

- O que você mais gostou neste ensaio?
- O que você menos gostou neste ensaio?
- Conte como o tempo do ensaio foi gasto: quantas músicas ou partes de músicas você ensaiou.
- Conte suas experiências sobre sua voz durante os vocalises e durante o ensaio.
- Conte seus pensamentos e sentimentos sobre cada música ensaiada. Qualquer experiência, como o desafio da leitura da música (solfejo), a mistura das vozes, tempo, texto, fraseado musical, dinâmica, articulação, ou qualquer outra coisa que chamou sua atenção. O que chamou mais atenção na música? Em que você dá mais atenção durante o ensaio? Tente escrever o máximo de detalhes.
- Conte suas experiências com os seus colegas: que estão ao seu lado, os que cantam na mesma voz e todos do coral em geral.
- Conte suas emoções sobre os sons musicais que você criou.
- Conte sobre quaisquer emoções que você se lembra de ter sentido durante o ensaio.

GUIA PARA DIÁRIO DOS INTEGRANTES (2)

Nome: _____ Idade: _____

Série: _____ Data: _____

GUIA

Conte suas experiências detalhadas do ensaio de hoje sobre:

- o que mais gostou
- o que menos gostou
- sua voz nos exercícios e nas músicas ensaiadas
- pensamentos e sentimentos sobre as músicas
- o desafio da leitura da música (solfejo), a mistura das vozes, tempo, texto, fraseado musical, dinâmica, articulação ou qualquer coisa que chamou sua atenção
- o que mais te chamou atenção na música
- em que você presta mais atenção em um ensaio
- os seus colegas: que estão ao seu lado, os que cantam na mesma voz e todos do coral em geral
- suas emoções sobre os sons criados por você
- qualquer emoção sentida durante o ensaio
- o que é importante para você no ensaio do Coral
- suas dificuldades e facilidades no ensaio

ANEXO 5:

Tabela 1 - Repertório destacado no Questionário 1

Músicas	Favorita	Menos gosta	Desafio	Mais fácil	Mais interessante	Menos interessante	Mais diferente	Canta sem perceber	Vai se lembrar sempre	Total
Les Avions	11		4		2			13	8	38
Can you hear me?	6				5		2	2	5	20
Sul das Gerais	1	4	2	2	6	1	1	1	1	19
Ave Alegria		9		1	1	5	2			18
Trenzinho caipira		3	1	1		9	1			15
Yo le canto		2		1	4		6	2		15
Ave Maria	1		2	3				1		7
Pie Jesu	2			2	1				1	6
Antagônica	1							1	4	6
Caqui						1	4	1		6
Clareana		1		2		2	1			6
Smile				2	1			2		5
Querubim				2	1		1	1		5
Vem kan segla		1	1	1			1			4
Agnus Dei	1		1	1						3
Garota de Ipanema						2	1			3
Sementes do Amanhã	2								1	3
Brasileirinho			1	1				1		3
Pedra de Atiradeira				1				1		2
Benke								1	1	2
Som da Pessoa								1		1
Borboleta								1		1
Natal Branco				1						1
Anunciação									1	1
Mistura Brasil					1					1
Se a gente grande soubesse	1									1

ANEXO 6:

Figura 4 – Músicas mais citadas

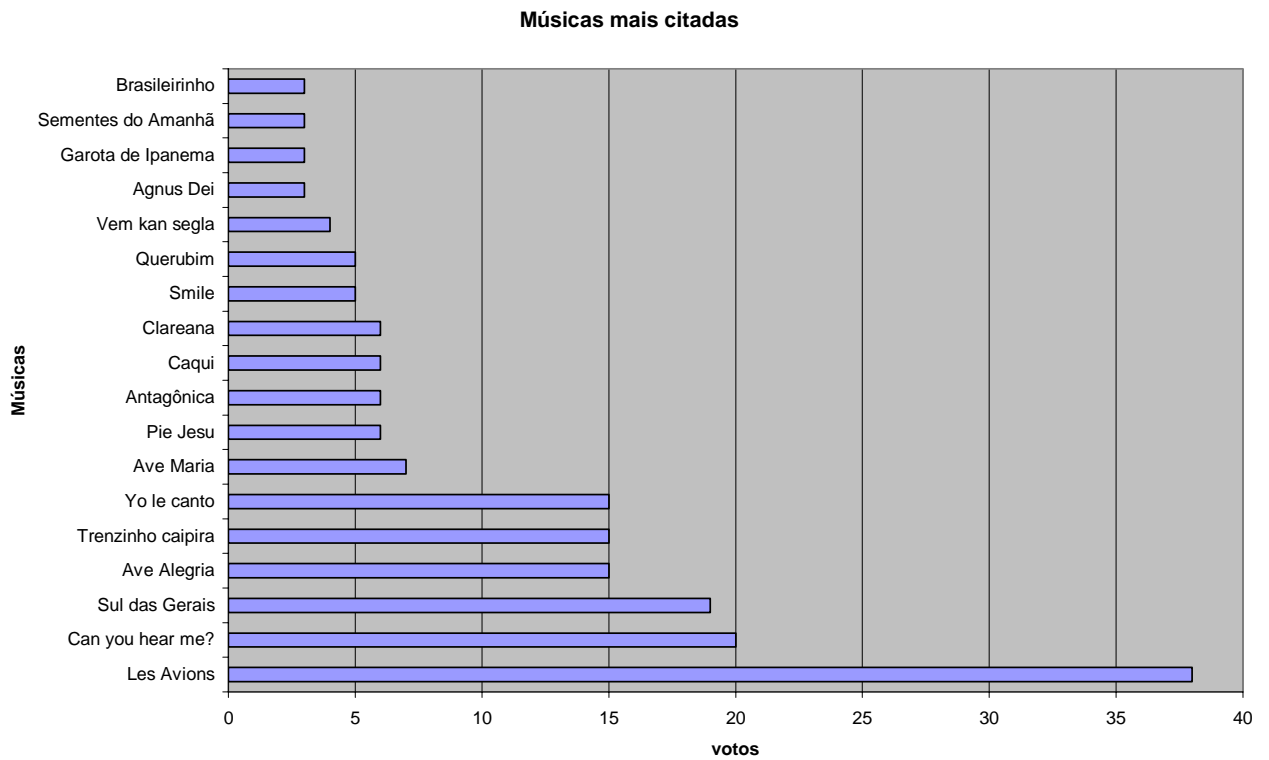
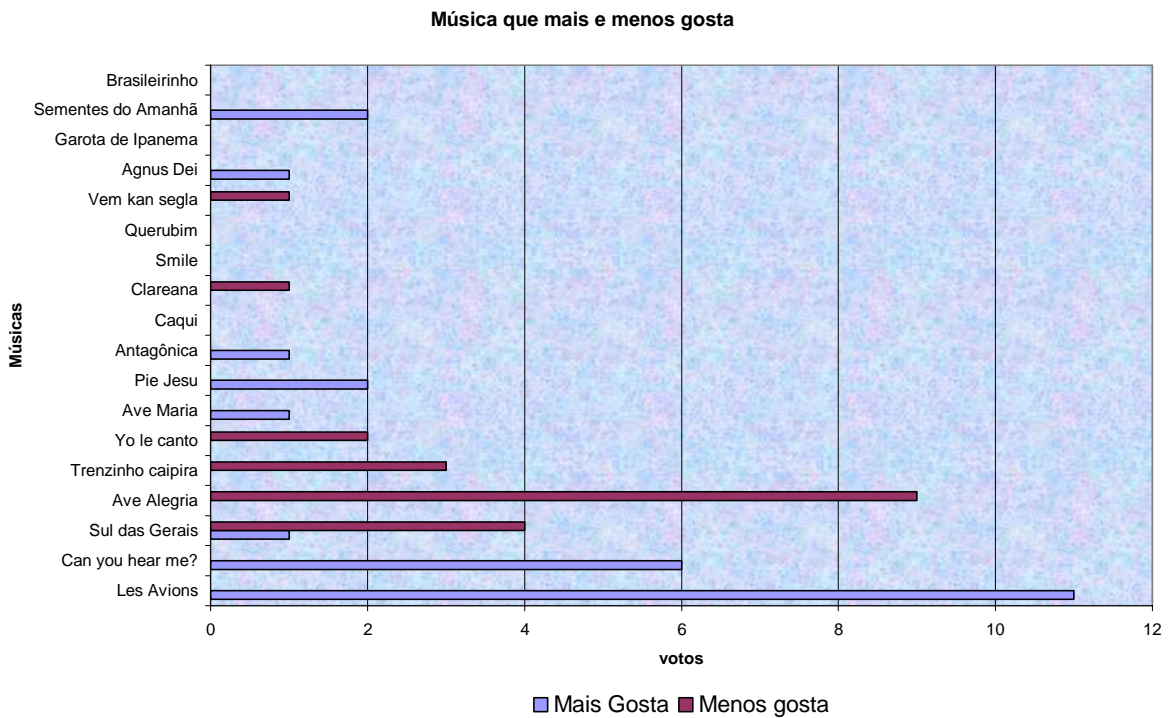


Figura 5 – Música que mais e menos gosta





Musicais Cariúnas: *O Presépio* (2001) – *Mistura Brasil* (2003) – Teatro Sesiminas – Belo Horizonte-MG



Ensaios do Coral Cariúnas - 2006



Lançamento do 2º CD Cariúnas – *Lua de Papel* – 2005 – Teatro Sesiminas – Belo Horizonte-MG



Brasileirinho – Coral Cariúnas – 2005 – Serraria Souza Pinto – Belo Horizonte-MG

