

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

LUCILE CORTEZ HORN

O canto coral na formação de atores: processos, princípios e procedimentos

BELO HORIZONTE
2014

LUCILE CORTEZ HORN

O canto coral na formação de atores: processos, princípios e procedimentos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem.

Orientador: Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta

BELO HORIZONTE
2014

Horn, Lucile.

O canto coral na formação de atores [manuscrito]: processos, princípios e procedimentos / Lucile Cortez Horn- 2014.
145 f.:il.

Orientador: Ernani de Castro Maletta

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Geais, Escola de Belas Artes.

1. Atores – Estudo e ensino – Teses. 2. Canto coral – Teses. 3. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 4. Música – Teses. 5. Teatro – Teses. I. Maletta, Ernani, 1963. II. Universidade Federal de Minas Geais, Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 792.07

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese da aluna **LUCILE CORTEZ HORN**
Número de Registro **2010753415**.

Título: " O CANTO CORAL NA FORMAÇÃO DE ATORES: PROCESSOS,
PRINCIPIOS E PROCEDIMENTOS"



Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta – Orientador - EBA/UFMG



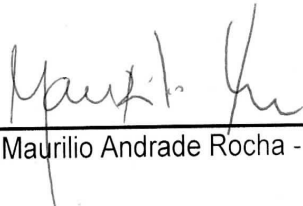
Prof. Dr. Marco Antônio Toledo Nascimento - Titular – Univ. Federal do Ceará



Profa. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes - Titular – Inst. Fed. de Educação, Ciências e
Tecnologia do Ceará



Prof. Dr. Fernando Antônio Mencarelli - Titular – EBA/UFMG



Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha - Titular – EBA/UFMG

DEDICATÓRIA

A Deus e a minha família.

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas que preciso agradecer, que tenho receio de esquecer alguma e assim ser injusta....

A minha família mineirinha em nome da minha querida “tia Neuzinha”, a Regina e Anício, recomendada pela minha graaaaaaande amiga Luiza e sua mãe D. Nazareh, que me acolheram com tanto carinho, não tenho nem palavras para dizer da importância que tiveram para mim.

Minha amiga Luiza, você realmente não existe!!!! Minha amiga queriiida, no verdadeiro sentido da amizade!!!! Sem você tudo seria além de mais difícil.

A minha querida tia Célia pela presença constante em minha vida, pela grande ajuda com as revisões tão importantes no meu trabalho.

A minha querida amiga/prima Rejane, pelas ajudas, pela presença, por tudo sempre!!!

Minha querida amiga Monica, pelas conversas tão necessárias

A minhas amigas do coração, toooodas!!!! Nossas confrarias, tão importantes e motivadoras na minha vida.

A meus filhos pela distância tão difícil e necessária neste momento das nossas vidas!!!

A meus netos queriiidos não só pela distancia e saudade tão grande, mas também pelo momento tão lindo de suas vidas, importantes para estar por perto.....

A minha querida mãe, SEMPRE tão presente e importante em todos os momentos, impulsionadora da minha vida profissional, sempre acreditando e dando sua contribuição de forma tão necessária que absolutamente eu poderia ficar sem....

A meu Zeka, meu querido companheiro, incentivador e alegria na minha vida.

Ao IFCE, pelo apoio à realização deste doutorado.

Aos colegas do IFCE, em especial à Cecília do Vale, pela doação de seu tempo e competência; ao Nonato Cordeiro (Ranocorde), pela presença amiga; ao Max, pelo apoio no Ceará e em Minas; à Sabrina pelo apoio e carinho; e a todos da Casa de Artes.

A você Ernani, pessoa maravilhosa que aprendi a respeitar, a admirar pelo seu trabalho, agradeço por tê-lo como orientador da minha pesquisa!!!

Aos professores componentes da banca de qualificação pelas preciosas contribuições.

Aos professores da banca de avaliação, pela leitura crítica e pelas contribuições no aprimoramento deste trabalho.

RESUMO

Neste trabalho identificamos os processos, princípios e procedimentos orientadores da criação de estratégias pedagógicas específicas, voltadas à prática do canto coral, que o tornam um instrumento privilegiado para a formação do ator. Essa questão surgiu em nosso percurso profissional, no qual desenvolvemos metodologias que facilitam a musicalização de não-músicos. Considerando que a maioria dos atores, no Brasil, não têm formação musical, buscamos identificar as contribuições que a musicalização por meio do Canto Coral podem proporcionar ao ator em formação. Dessa forma, o objetivo dessa tese é apresentar processos, princípios e procedimentos orientadores para a musicalização do ator por meio do canto coral. Para a consecução desse objetivo, fizemos uma revisão bibliográfica, baseada na leitura crítico-analítica do pensamento e da prática artístico-pedagógica de autores-pesquisadores que discutem a importância da apropriação de parâmetros musicais pelos atores em seus processos de formação, adequados às características do teatro e na análise crítica das estratégias desenvolvidas e aplicadas em nossa atuação artística e pedagógica, com base no pensamento e na prática dos autores que fundamentam esta tese. Ao referenciar a pesquisa no trabalho da pesquisadora, incluímos registros de músicas e partituras trabalhadas no curso de artes cênicas, onde a pesquisadora atuou, bem como, depoimentos de alunos desse curso, coletados em entrevista coletiva realizada pela pesquisadora. Nessa entrevista, os estudantes asseveraram que a prática do canto coral contribuiu tanto para a sua formação quanto para a sua atuação. Destacamos, dentre os princípios identificados, a motivação, a dialética coletividade/individualidade, a ludicidade, a relação canto-movimento, dentre outros. Dentre os processos, destacamos o desenvolvimento da percepção musical, a apropriação de elementos musicais, a aprendizagem situada. Como procedimentos, salientamos a repetição, a imitação, o treinamento auditivo, os exercícios respiratórios, deslocamentos no espaço e a criação de arranjos específicos para o grupo vocal/coral em questão.

Palavras-chave: Formação do ator. Musicalização. Canto-coral. Percepção musical. Coletividade. Polifonia.

ABSTRACT

In this study we identified the processes, principles and procedures that guide the development of specific pedagogical strategies directed to the choir practice, which becomes a privileged instrument to the actor formation. This question emerged during our career, where we developed methodologies that facilitate the musicalization of non musicians. Considering that most actors in Brazil have none musical formation, we seek to identify the contributions that the musicalization through this practice may bring to the actor in formation. Therefore, this thesis aims to present processes, principles and procedures that guide the musicalization of the actor through choir practice. To achieve this objective, we performed a bibliographic review, based on the critical-analytical lecture of the thinking and the pedagogical-artistic practice of authors-researchers that discuss the importance of musical parameters appropriation by the actors in their formation processes, adjusted to the theatrical characteristics and in the critical analysis of the strategies developed and applied in our artistic and pedagogical acting, based on the thinking and practice of the authors that fundament this thesis. In referencing the research in the authors work, we included musical records and scores in the scenic arts course, where the author acted, and testimonials of students from this course collected in collective interviews performed by the author. In these interviews, the students assert that the choir practice contributed to their formation as well as to their acting. We highlight among the identified principles, the motivation, the dialectic collectivity/individuality, the playfulness, the movement-singing relation, among others. Among the processes, we highlight the development of musical perception, the appropriation of musical elements, the situated learning. As for procedures, we stress the repetition, imitation, the auditory training, the respiratory exercises, displacements in space and the creation of musical arrangements specific for the vocal/choir group in question.

Keywords: Actor in training. Musicalization. Choir. Musical perception. Collectivity. Polyphon.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE 1	21
O CANTO CORAL E A FORMAÇÃO MUSICAL DO NÃO-MÚSICO	21
CAPÍTULO I	22
O APRENDIZADO MUSICAL COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO COMUM	22
1.1 Música e cultura: a música na formação do homem.....	23
1.2 O conhecimento musical não voltado à profissionalização do músico.....	27
1.3 Assimilação da linguagem musical: apropriação do conteúdo	29
1.4 O processamento da música no cérebro: o músico e o não-músico	36
1.5 Percepção musical: cognição.....	38
CAPÍTULO II	41
A FORMAÇÃO MUSICAL DO NÃO MÚSICO POR MEIO DO CANTO CORAL	41
2.1 Aprendizado musical: o canto coral e a apropriação.....	42
2.2 Musicalização do não-músico por meio do canto coral.....	44
2.3 Aprendizado musical do não músico no canto coral.....	47
PARTE 2	56
INTERMEZZO	56
CAPÍTULO III	57
A INTERDISCIPLINARIDADE PRÓPRIA DAS INTERAÇÕES MÚSICA-TEATRO E CANTO CORAL-TEATRO	57
3.1 Apontamentos sobre a interdisciplinaridade nas artes.....	58
3.2 A interdisciplinaridade entre a música e a cena teatral.....	59
3.3 O canto coral e o teatro – aproximação I: o coro cênico.....	63

3.4	O canto coral e o teatro – aproximação II: a polifonia cênica e a atuação polifônica.....	67
3.5	O canto coral e o teatro – aproximação III: a formação do ator.....	71
3.5.1	A voz e sua preparação como fundamentos da atuação cênica.....	71
3.5.2	O Canto Coral como estratégia pedagógica para a formação do artista cênico.....	77
	PARTE 3	83
	O CANTO CORAL PARA A FORMAÇÃO MUSICAL DO ATOR	83
	CAPÍTULO IV	84
	DESCRIÇÃO ANALÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA: EVIDENCIANDO PROCESSOS, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A FORMAÇÃO MUSICAL DE ATORES POR MEIO DO CANTO CORAL	84
4.1	A prática do canto-coral.....	86
4.2	A classificação e extensão vocais.....	93
4.3	Aprender a ouvir, a memorizar, a imitar: repetição, movimento e motivação.....	97
4.4	Voz e corpo, canto e movimento.....	102
4.5	Comunicação entre o coralista e a música: letras e textos.....	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	134

INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa que originou esta tese foi a identificação de processos, princípios e procedimentos, frutos da nossa¹ prática artística e pedagógica, que orientam a utilização do Canto Coral como instrumento privilegiado para a formação musical do ator. E, tendo em vista o caráter polissêmico desses termos, que em certos contextos se confundem, cabe esclarecer de imediato o que, neste estudo, significa cada um deles:

- Processo – método, sistema, forma de agir, o *como se faz* para alcançar um objetivo;
- Princípio – fundamento, base;
- Procedimento – ação, estratégia, *aquilo que se faz* para alcançar um objetivo.

Dois contextos foram a fonte de dados para a investigação: o primeiro se refere às observações e reflexões feitas em nosso trabalho com corais, que tinham como integrantes alguns atores em formação, e o segundo com turmas do curso tecnológico em Artes Cênicas. Tais experiências nos sensibilizaram para a problemática da formação do ator, no que se refere ao seu conhecimento musical.

Durante o exercício profissional, educadores e regentes têm o seu interesse despertado por questões que dizem respeito ao ensino e a aprendizagem da música, muitas delas baseadas em experiências pessoais como a recordação de vivências familiares com a música presente no cotidiano. No meu trabalho, isso não foi diferente. Desde a infância tive contato com a música pois, em família, a avó materna, tias, mãe, irmãs e primas estudavam piano. Nos encontros de família, nas brincadeiras das festas de aniversário e de Natal, tínhamos, ao piano, a presença da música tradicional.

¹ Nesta tese, serão utilizadas convenientemente a primeira pessoa do plural, quando se tratar de uma experiência coletiva, e a primeira pessoa do singular, quando a experiência considerada for específica da autora.

Minha carreira profissional foi iniciada ainda muito cedo, cursando a faculdade², como professora particular de piano e como professora de musicalização em uma escola particular³. A primeira experiência como regente foi em um grupo amador no último ano da faculdade com um coral empresa que estava sendo formado⁴. As pessoas que entraram no coral não tinham qualquer conhecimento musical formal, e isso me chamou a atenção, pois a razão de eles estarem ali era a vontade e o prazer em cantar. Assim surgiu o interesse inicial pelo canto coral, percebendo o bem estar e o prazer de todos os envolvidos nessa prática.

Esse bem estar proporcionado pelo canto e pelo envolvimento nos ensaios e apresentações do coral daqueles que o praticavam, foi a primeira questão que me surgiu como educadora musical, diante daquele e de muitos outros grupos corais pertencentes a diversas empresas com as quais me envolvi no decorrer da vida profissional. Por diversas vezes notei o caráter terapêutico que existia nessa busca e que era realmente este o motivo de muitos estarem integrando esses grupos. Essas questões me impulsionaram à busca de respostas e, por intermédio de uma Especialização em Musicoterapia, encontrei algumas delas⁵, o que gerou a monografia intitulada *Canto do Trabalho: uma Melodia Produtiva*⁶.

Assim, há 28 anos conduzo corais com cantores não músicos, trabalhando sua musicalização, sem que tenham ou desenvolvam, necessariamente, um conhecimento formal de música. Nesse percurso, percebi uma característica comum às pessoas que se envolviam nesses grupos vocais/corais⁷: a absoluta maioria não apresentava conhecimento musical formal, por não haver estudado música.

² Universidade Estadual do Ceará, Curso de Bacharelado em Instrumento - Piano.

³ Colégio Batista Santos Dumont – Professora de musicalização de 1981 a 1994.

⁴ Coral da Companhia Docas do Ceará - Regente de 1986 a 1989

⁵ Curso de Especialização em Musicoterapia no Conservatório Brasileiro de Música – Rio de Janeiro, de 1995 a 2003.

⁶ Monografia de Especialização em Musicoterapia. Trabalho desenvolvido em um coral empresa, que, apesar do foco ser estético e musical, visava o bem estar dos participantes que são chamados de colaboradores da empresa.

⁷ A referência a grupos vocais/corais se dá porque a maioria dos grupos é formada por pequena quantidade de pessoas, ficando melhor o nome de grupo vocal, e, no caso relacionando-o a um coral: grupo vocal/coral.

Muitos não o fizeram por falta de interesse e outros por falta de oportunidade de aprender os significados da teoria musical, em especial no que se refere à leitura e escrita. Envolviam-se com o canto coral e participavam por deleite, pelo caráter lúdico e pelo prazer que o cantar proporciona. Simplesmente aprendiam a cantar por repetição, imitação e memória – conceitos a serem abordados no decorrer deste texto – e, por causa disso, tinham muita dificuldade no aprendizado das músicas do repertório do grupo nas quais havia maior elaboração quanto a alturas, ritmos e melodias.

No desenvolvimento do trabalho, identificamos metodologias que facilitavam a musicalização de indivíduos que não se pretendam músicos. É importante salientar que uma dessas práticas é aliar à voz o movimento, fortalecendo o trabalho rítmico e proporcionando um certo relaxamento nos cantores, permitindo que dançam, batam palmas, usem instrumentos de percussão, façam coreografias, dentre outros, caracterizando o coral como um espaço também cênico.

Os grupos se formam por especificidades diversas, mas seus componentes compartilham a busca por uma aprendizagem musical que lhes proporcione melhor socialização, inserção mais efetiva em grupos culturais e, de maneira geral, melhor qualidade de vida. Dentre esses diversos grupos, um, em especial, recebe regularmente atores em formação, o que nos levou a observar mais atentamente a contribuição que o Canto Coral pode oferecer para seu aprendizado específico, ou seja, sua atuação como ator.

No ano de 2011 assumi as aulas de Canto I e Canto II dos alunos do curso Tecnológico em Artes Cênicas do CEFET – Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia (hoje IFCE – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará), respectivamente segundo e terceiro semestres do curso. A disciplina de Canto I apresentava, como objetivo, “conhecer e empregar as técnicas do canto, de respiração, projeção vocal e dicção com o intuito de propiciar melhor encenação e construção do personagem/ator”.

Na disciplina de Canto II, encontramos, como objetivo, “desenvolver a expressão artística do ator-cantor, em contextos musicais da narrativa dramática”. A partir dos objetivos postos, construímos propostas de trabalho para as turmas. Salientamos que, com as primeiras turmas, em 2011-1, tivemos maior liberdade de trabalho com a de Canto I, pois com a de Canto II tivemos que dar continuidade ao trabalho iniciado por um colega.

Destacamos que, com a continuidade do trabalho no curso de Artes Cênicas, a turma de Canto I do semestre 2011-2 constituiu-se, então, no grupo de estudos cujo trabalho de experimentação se configurou como um dos procedimentos metodológicos direcionado diretamente à pesquisa que originou esta tese, pois identificamos o potencial do canto coral para a musicalização do ator. Essa turma era formada por 20 alunos (9 mulheres e 11 homens) sendo que duas alunas tinham vivência musical e dentre os outros, alguns já haviam cantado em coral, mas não apresentavam conhecimento musical relevante. Por escolha da turma, foi feita uma apresentação ao final do semestre, em fevereiro de 2012.

Minha atuação no curso Tecnológico em Artes Cênicas colocou-me em contato com as demandas formativas dessa área. Segundo Burnier (2009, p. 20), o ator deve contar em sua formação com elementos que o preparem para a técnica, que “é emprestada de várias fontes pelo artista: da dança (moderna, clássica, sapateado etc.), do canto, de lutas marciais, da esgrima, das técnicas circenses, de acrobacia, da mímica e da pantomima”. Pavis (2005, p. 52) assevera que “o que o ator trabalha em si mesmo compreende as técnicas de relaxamento, de concentração, de memória sensorial e afetiva, assim como o treino da voz e do corpo [...]”, que são atividades necessárias para a figuração de um papel.

Ainda nessa perspectiva, podemos destacar a interinfluência presente nas manifestações artísticas das diversas formas de arte entre si. Conseqüentemente, esse imbricado acontece, ou deve acontecer, nas diversas formações artísticas. Tomando especificamente as duas áreas da arte sobre as quais tratamos, a Música e o Teatro, diversos pesquisadores têm se debruçado sobre o tema, dentre os quais destacamos a seguir aqueles cujas pesquisas, relacionadas à presença fundamental

da música na formação do ator, referenciaram o presente estudo, salientando os autores que discutem as relações entre música e teatro a partir da voz-corpo e movimento:

- Jussara Rodrigues Fernandino, autora da dissertação de mestrado *Música e cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro*, defendida em 2008, e da tese de doutorado *Interação cênico-musical: estudo nº 2*, defendida em 2013;
- Mayra Montenegro de Souza, autora da dissertação de mestrado *O Ator que canta um conto: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator*, defendida em 2012;
- Fábio Cintra, autor da tese de doutorado *A musicalidade como arcabouço da cena: caminhos para uma educação musical no teatro*, defendida em 2006, e do artigo *Voz e musicalidade na formação do ator*, publicado em 2007;
- Jacyan Castilho de Oliveira, autora da tese de doutorado *O ritmo musical na cena teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro*, defendida em 2008;
- Janaína Trasel Martins, autora da dissertação de mestrado *A integração corpo-voz na arte do ator: a função da voz na cena, a preparação vocal orgânica, o processo de criação vocal*, defendida em 2004, e da tese de doutorado *Os princípios da ressonância vocal na ludicidade dos jogos de corpo-voz para a formação do ator*, defendida em 2008;
- Ernani Maletta, cuja pesquisa acadêmica, dentre diversas questões, aborda a polifonia cênica e a relação desta com a polifonia vocal, tanto em sua tese de doutorado *A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas*, defendida em 2005, quanto em outras publicações que serão aqui referenciadas.

Nossa pesquisa se insere, da mesma forma, na confluência das duas áreas. Por um direcionamento dado pela nossa experiência, aborda, também, questões relacionadas à formação do ator, bem como a interrelação entre a polifonia vocal e a polifonia cênica. No entanto, nosso foco está nas contribuições que a musicalização, por meio do canto coral, pode trazer para o ator em formação.

Em síntese, diante desses contextos, o da nossa prática e o das discussões acadêmicas citadas, a questão central que impulsionou nossa investigação foi: de que forma o canto coral, como instrumento de musicalização, poderia contribuir para a formação dos atores?

Como desdobramentos dessa questão central, temos:

- Como a prática do canto coral pode contribuir para a consciência vocal do ator?
- A técnica vocal trabalhada no canto coral é efetiva na atuação do ator?
- De que maneira a consciência voz-corpo e movimento pode ser trabalhada com o ator no canto coral?
- De que forma o canto coral pode contribuir para a percepção polifônica do ator?
- Quais princípios devem fundamentar a prática de Canto Coral para atores?
- Que processos e procedimentos podem ser vivenciados, tendo em vista o desenvolvimento da percepção polifônica?

Tendo em vista essas questões, que se sustentam na inegável importância da apropriação de parâmetros musicais pelos atores em seus processos de formação – tema exaustivamente discutido na literatura teatral, em especial nas pesquisas acima citadas –, nesta pesquisa buscamos discutir estratégias pedagógicas, voltadas a essa apropriação, por meio do canto coral, adequadas às características do teatro. Assim sendo, o objetivo geral desta tese é apresentar processos, princípios e procedimentos orientadores da criação de estratégias pedagógicas específicas, voltadas à prática do Canto Coral, que o tornam um instrumento privilegiado para a formação do ator.

Para melhor análise das contribuições dessa interação cênico-musical para formação do ator, e como forma de explicitar os diversos elementos componentes

dos processos, princípios e procedimentos do canto coral necessários à musicalização do ator, podemos elencar como objetivos específicos:

- Identificar elementos históricos e culturais de interação da música com o teatro;
- Destacar a interdisciplinaridade como estratégia de musicalização do ator;
- Reconhecer o coro cênico como ação de integração da música com o teatro;
- Apresentar estratégias para o aprendizado musical do não-músico por meio do canto coral;
- Caracterizar e confrontar o processamento do aprendizado musical do músico e do não-músico;
- Evidenciar estratégias de ampliação da percepção musical do ator/cantor, por meio do canto coral;
- Distinguir elementos da polifonia vocal, presentes no canto coral, com vistas a desenvolver a percepção polifônica do ator.

Para a consecução desses objetivos, discutimos a prática do Canto Coral a partir das perspectivas da interdisciplinaridade e da apropriação musical. No que concerne à metodologia, dois principais procedimentos foram utilizados:

- Revisão bibliográfica, baseada em uma leitura crítico-analítica do pensamento e da prática artístico-pedagógica de autores-pesquisadores diretamente relacionados à questão central aqui tratada;
- Análise crítica das estratégias desenvolvidas e aplicadas em nossa atuação artística e pedagógica (como regente e educadora musical), com base no pensamento e na prática desses autores que fundamentam esta tese;
- Entrevista coletiva com alunos atores que participaram da disciplina de canto I do Curso Tecnológico em Artes Cênicas do CEFET em 2011.1, identificando as contribuições que o Canto Coral na sua formação geral como atores.

Dessa forma, tendo em vista o segundo procedimento acima indicado, esta é uma pesquisa qualitativa que se insere no campo da etnografia, ou da auto-etnografia (FORTIN, 2009), pois busca situar a musicalização como um diferencial formativo para o ator dentro do contexto cultural do curso de Tecnologia em Artes Cênicas. Ou seja, diante das expectativas do que seja um bom ator na perspectiva do coletivo de seu curso, pretende-se identificar as contribuições da musicalização, por meio do Canto Coral, para essa formação.

Conforme Fortin (2009, p. 78), a pesquisa sobre a prática artística, muitas vezes exige uma “bricolagem” metodológica ao integrar elementos coletados de diferentes maneiras, “pertinentemente integrados a uma finalidade particular que, muitas vezes, pelos pesquisadores em arte, toma a forma de uma prática reflexiva da prática de campo.” Nesse sentido, apresentamos os processos, princípios e procedimentos orientadores para a musicalização do ator, a partir do nosso trabalho, considerando, conforme o referido autor, a sala de aula como “campo da prática artística”, com o intuito de melhor compreender essa prática.

Portanto, no campo da prática, foi desenvolvida a observação-participante, com registros escritos, tais como: exercícios e notas de aulas, e registros visuais, como vídeos das apresentações do coral. Os princípios propostos foram validados com entrevista coletiva e depoimentos dos alunos atores. A entrevista foi realizada com cinco alunos atores, os quais reponderam sobre alguns aspectos da experiência, tais como

1. Avaliação do trabalho desenvolvido na disciplina, destacando pontos positivos e negativos.
2. Identificação das possíveis contribuições na formação geral como ator a partir do conteúdo trabalhado na disciplina.
3. Reconhecimento de elementos aprendidos na prática do canto coral utilizados de fato na prática como ator.

É importante salientar que essa técnica de coleta de dados aproxima este trabalho do contexto da autorreferencialidade. Essa estratégia tem sido usada em estudos

sobre as artes cênicas, pois, conforme Icle (2011, p. 11-12), é orientada nos Estudos de Presença⁸, sendo considerada uma atividade artístico-investigativa, iniciada na reflexão do “trabalho artístico do próprio pesquisador como o lócus de investigação” Esse caráter autorreferente, ainda segundo Icle, se explicita ao referenciar a pesquisa “na análise e reflexão do trabalho artístico do próprio pesquisador – sem que isso seja um impeditivo para uma suposta objetividade científica a ser perseguida.” (p. 4).

Vale salientar que, segundo Fazenda (2004, p. 80) é recente a tradição do educador pesquisador. Anteriormente, o educador era apenas objeto de pesquisa de cientistas sociais e psicólogos, mas, nesse contexto, entende-se que há um aprendizado docente, um aprimoramento do seu fazer quando o educador revê suas experiências sob a luz de outras perspectivas teórico-práticas. São buscas de novos enfoques metodológicos, fomentando a possibilidade da “pesquisa instrumentalizar a prática pedagógica”.

Outro aspecto destacado pela autora é que as práticas educacionais vêm sendo realizadas nos diversos espaços a elas destinados, sem que sejam feitos os devidos registros, permitindo que muitas experiências exitosas sejam perdidas. Realça, assim, a necessidade de registro e análise da prática de educadores por eles mesmos, com o intuito de reconhecerem seus trabalhos, podendo aprofundá-los e compartilhá-los, sem ter que sempre “partir da estaca zero em seus projetos de trabalho e ensino” (FAZENDA, 2004, p. 80).

Com o intuito de organizar os diferentes, porém interrelacionados, temas pertinentes à pesquisa realizada, nós a estruturamos, além desta Introdução, em três partes, que compreendem, ao todo, quatro capítulos.

Na primeira parte da presente tese, tratamos da musicalização do não-músico, destacando, no Capítulo 1, a presença da música nas diversas culturas, suas funções sociais, bem como seu potencial para o desenvolvimento do indivíduo. Em

⁸ Os Estudos da Presença [...] se circunscrevem [...] na necessidade de pensar formas, maneiras e caminhos [...] para a investigação dos processos de criação das práticas performativas (ICLES, 2011, p. 3).

seguida, focalizamos o aporte teórico da aprendizagem musical para os indivíduos não-músicos, os atores, evidenciando como acontece a assimilação e a apropriação dos elementos musicais e o que envolve esse processamento cerebral, a cognição.

Destacamos na nossa pesquisa os elementos inerentes ao aprendizado musical salientando: a musicalização do não-músico por meio do canto coral, o aprendizado musical do não-músico no canto coral – o ouvir, memorizar, imitar – a repetição, o movimento e a motivação e por fim o aprendizado da polifonia por meio do canto coral. No Capítulo 2, mostramos como o Canto Coral se apresenta como uma efetiva estratégia para a musicalização do *não-músico*.

A segunda parte, que corresponde ao Capítulo 3, representa a interação música-teatro. Inicialmente, são discutidos os aspectos relativos às interações entre a música e o teatro. A interdisciplinaridade é apresentada como teoria de ensino e aprendizagem que permite essa interrelação na formação pretendida. Apresentam-se, em seguida, três aproximações entre o Canto Coral e o Teatro – o Coro Cênico; as idéias de Polifonia Cênica e Atuação Polifônica; o Canto Coral na formação do ator –, com o objetivo de afirmar o Canto Coral como estratégia pedagógica efetiva para a formação musical para o artista cênico.

Na terceira e última parte, destacamos a musicalização do ator, fazendo, no Capítulo 4, a análise de uma experiência desenvolvida na pesquisa. Essa prática, iluminada pelas discussões dos capítulos anteriores, tornou possível a apresentação de processos, princípios e procedimentos orientadores para a musicalização do ator por meio do canto coral apresentados como contribuição pedagógica para a utilização do canto coral como instrumento de musicalização na formação do ator.

Nas considerações finais explicitamos os princípios, processos e procedimentos orientadores para a musicalização do ator por meio do canto coral, como contribuições para a musicalização do ator

PARTE 1

O CANTO CORAL E A FORMAÇÃO MUSICAL DO *NÃO-MÚSICO*

CAPÍTULO I

O APRENDIZADO MUSICAL COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO COMUM

1.1 Música e cultura: a música na formação do homem

A música, como toda forma de arte, é uma manifestação cultural, um “ato criativo repertoriado numa cultura, sustentado numa rede de estímulos, emoções e pulsões que escapam do regime lógico-formal; porque ela mobiliza potencialidades e emoções, revolve energias e pulsões” (SEKEFF⁹, 2007 apud LOUREIRO, 2010, p. 10).

Cada povo ou grupo cultural compartilha de um conjunto de crenças, tradições e saberes que os identifica entre si, diferenciando-os dos demais. Nesse contexto, as diversas formas de arte são parte da expressão dessa identidade. O indivíduo, quando usa a arte como expressão, o faz com o aporte de todo esse arcabouço cultural no qual se insere. Obviamente, essa inserção cultural não impede o intercâmbio nem a aprendizagem de aspectos de outras culturas, de outros povos, mas a base, a essência mesma das manifestações artísticas é cultural. Neste texto, explicitamos questões históricas e conceituais que corroboram com essa compreensão.

Desde a Grécia antiga, a música é considerada um instrumento importantíssimo para a formação do cidadão. O conceito *mousiké* coloca tanto a música como a ciência e a arte como fundamentais para o ser humano, contribuindo para a sua formação integral. Tomás (2002, p. 48) nos ajuda a compreender, então, que

[...] a *mousiké* engloba tudo o que constitui uma presença sonora (canto, dança, palavras, ginástica, ritmo, instrumentos musicais, matemática, física), pois o som é compreendido primeiramente como sentido e não como significado.

Nesse sentido, a *mousiké*, que pode ser traduzida por música, caracterizava-se como um conjunto de atividades integradas numa manifestação que, antigamente, não era necessariamente ligada ao som audível e sim ao pensamento artístico, filosófico e científico. Essas atividades estavam, então, voltadas para a organização

⁹ SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

do pensamento do homem, no qual, juntamente com a música, tínhamos a poesia, a dança e a ginástica. Sendo assim, fazia-se necessário para a educação e a formação de um nobre o aprendizado da lira, do canto, da poesia, da dança e da ginástica (TOMÁS, 2002, p. 39).

Pode-se dizer, então, que, desde os tempos mais antigos, a música participa de nossas vidas. Como afirma Levitin (2010, p. 12), “não temos notícia de nenhuma cultura humana atual, ou de qualquer outra época que desconhecesse totalmente a música [...] onde quer que os homens se juntem por algum motivo, lá estará a música”. Seja produzindo-a ou ouvindo-a, o fato é, como um dos vários domínios da cultura, ela está presente na vida das pessoas desde o seu nascimento. Ou, para além disso, a percepção sonora se dá ainda na vida intrauterina.

Segundo Benezon (1988, p. 13) “fenômenos acústicos, sonoros, vibratórios e de movimento surgem desde o preciso momento em que o óvulo se une ao espermatozóide para formar o princípio de um novo ser”. A experiência sonora acompanha todas as fases do desenvolvimento e do aprendizado do indivíduo, capacitando-o a manter-se em constante interação com as outras pessoas e o mundo. Desde as canções de ninar, ouvidas nos primeiros anos de vida, até às músicas que continuamos a ouvir por toda nossa vida, o som musical estará sempre presente na existência do indivíduo.

Assim sendo, o sistema musical de uma cultura é assimilado por seus membros pela exposição deles aos produtos musicais dessa cultura, constituindo-se como parte do cotidiano delas, nas brincadeiras, nos funerais, no relaxamento, no entretenimento, na guerra, nos rituais, no amor, dentre outros momentos. Pela relação intrínseca com a cultura, o sentido da música pode ser relacionado à sentença de Gembris (1997, p. 21) “Porque nós ouvimos e fazemos música? A resposta é simples: isto faz sentido em nossas vidas e adiciona significado à nossa existência.”¹⁰

¹⁰ Why do we listen to music and why we make music? The answer is simple: It makes sense in our lives and adds meaning to our existence.

Na cultura acadêmica, vários autores têm dedicado seus estudos à compreensão da relação música e cultura, tais como Sloboda, (2008), Merriam (1964), Pinto (2001), Hall (2008). Dentre os conceitos de música cunhados por esses teóricos, encontra-se o de Merriam (1964) citado por Pinto (2001).

Para o autor supracitado, a música é uma produção, ou seja,

[..] um meio de interação social, produzida por especialistas (produtores) para outras pessoas (receptores); o fazer musical é um comportamento aprendido, através do qual sons são organizados, possibilitando uma forma simbólica de comunicação na interrelação entre indivíduo e grupo (MERRIAM, 1964 apud PINTO, 2004, p. 224).

Segundo Merriam (1964), as funções da música na sociedade são de:

- expressão emocional;
- prazer estético;
- divertimento e entretenimento;
- comunicação;
- representação simbólica;
- resposta corporal e reação física;
- impor conformidade às normas sociais;
- validação de instituições e rituais religiosos;
- contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura;
- contribuição para a integração social.

Por sua vez, Hall (2008, p. 6-7) relata a função social da música, mais especificamente do canto, no séc. V, quando observa que os atenienses cantavam e interpretavam músicas de cor, tais como “hinos, cantos de congratulação a atletas e militares vitoriosos, de procissões, báquicos, de trabalho, acalantos, encantamentos médicos e mágicos, bem como cantos para indicar galanteio, casamento, nascimento ou morte”.

Dessa forma, com várias funções numa cultura, a música abriga um sentido de valor para os sujeitos. Valor esse relacionado com o uso e o julgamento que cada cultura faz dela. Como afirma Swanwick (1999) citado por Costa (2009/2010, p. 32),

o significado e o valor da música não são exclusivamente intrínsecos e universais e [...] não podem ser desinseridos de um determinado contexto social e cultural. Neste sentido, o valor da música também reside nos usos culturais específicos da música, isto é, no que é bom para a vida das pessoas. A música será boa, correcta ou oportuna, dependendo do modo como ela funciona em acção, isto é, como praxis.¹¹

Asseveramos, assim, que cada sociedade possui um conjunto de conceitos que orienta a produção de sua música e o modo como ela é recebida pelos ouvintes. Como argumenta Merriam (1964, p. 33):

[...] o produto [...] determina um efeito sobre o ouvinte, que julga tanto a competência do executante quanto a propriedade de sua performance em termos de valores conceituais. Desse modo, se tanto o ouvinte quanto o executante julgarem a conformação do produto em termos do critério cultural em relação à música, os conceitos sobre música são reforçados, reaplicados ao comportamento e emergem como som. Se o julgamento é negativo, contudo, os conceitos devem ser mudados para alterar o comportamento e produzir um som diferente, que o executante deseja que esteja mais próximo do julgamento do que é considerado musicalmente apropriado na cultura. Assim, há um contínuo feedback entre o produto e o conceito sobre música, e isso é o que explica tanto a mudança quanto a estabilidade presente num sistema musical. O feedback, naturalmente, representa o processo de aprendizagem tanto do músico quanto do não-músico, e ele é contínuo.¹² (*Tradução nossa*)

1.2 O conhecimento musical não voltado à profissionalização do músico

¹¹ Foi mantida a ortografia do texto original da autora portuguesa.

¹² The product, however, has an effect upon the listener, who judges both the competence of the performer and the correctness of this performance in terms of conceptual values. Thus if both the listener and the performer music, the concepts about music are reinforced, reapplied to behavior, and emerge as sound. If the judgment is negative, however, concepts must be changed in order to alter the behavior and produce different sound which the performer hopes will accord more closely with judgments as what is considered proper to music in the culture. Thus there is a constant feedback from the product to the concepts about music, and this is what accounts both for change and stability in a music system. The feedback, of course, represents the learning process both for the musician and for the non-musician, and it is continual.

A afirmação de Merriam (1964), que conclui o item anterior, leva-nos a compreender que o ouvinte possui um conhecimento da organização do som musical de sua cultura, sem o que ele não seria capaz de julgar a competência da performance do executante, em termos dos valores conceituais daquela cultura.

Por conseguinte, estudantes que se iniciam na educação formal de música, que tomam parte pela primeira vez num coral ou que começam a participar de algum tipo de atividade que envolva performance musical, trazem consigo certo grau de familiaridade com a música que vão começar a produzir. Vale destacar que, nas palavras de Nan, Knösche e Friederici (2008, p. 6-7).

estilos musicais de diferentes culturas diferem em muitos aspectos, tais como a estrutura de tom, regras rítmicas e métricas, e timbre dos instrumentos principais, para citar apenas alguns. A exposição implícita à música de um tom cultural particular molda a percepção musical dos indivíduos naquele ambiente. Esta inculturação começa na infância, quando as características universais básicas são adquiridas primariamente, formando a base para a aquisição posterior de aspectos específicos de sistema (*tradução nossa*)¹³

Existe, portanto, um conhecimento musical inerente à cultura, que não é inato, é aprendido. Tal percepção é corroborada pela pesquisa realizada por Nan, Knösche e Friederici (2008, p. 2), sobre as respostas neurais para limites de frases musicais em indivíduos sem formação musical formal, com ênfase especial sobre a questão da familiaridade cultural cujos resultados evidenciaram claramente que a “percepção da frase melódica é influenciada pela familiaridade cultural” (*tradução nossa*)¹⁴.

Entendemos que esse conhecimento cultural embasa uma sistematização musical não profissional. Ou seja, essa aprendizagem cultural fornece os insumos

¹³ Musical styles from different cultures differ in many respects, such as pitch structure, rhythmic and metric rules, and timbre of main instruments, to name but a few. The implicit exposure to music of a particular cultural tint shapes the musical perception of individuals in that environment. This enculturation starts in infancy, when basic universal features are acquired first, forming the basis for the later acquisition of system specific aspects.

¹⁴ The present study investigates neural responses to musical phrase boundaries in subjects without formal musical training, with special emphasis on the issue of cultural familiarity (i.e., the relation between the enculturation of the subjects and the cultural style of the presented music). [...] The behavioral data clearly showed that melodic phrase boundary perception is influenced by cultural familiarity.

necessários ao desenvolvimento de uma aprendizagem musical não profissional, mas consciente. Isto é, conforme nos diz Merriam (1964, p. 146),

[...] a aprendizagem da música é parte do processo de socialização; ela pode tomar lugar por meio da educação, como quando, por exemplo, um pai ensina seu filho como executar um instrumento musical; e a escolaridade pode ser operada mediante um sistema de aprendizagem. Tudo isto é, por sua vez, parte do processo de enculturação.¹⁵ (*tradução nossa*)

Dessa forma, quanto maior for a exposição do sujeito a essa educação musical cultural, ou social, tanto maior será a sua predisposição para a aprendizagem musical não profissional, porém formal.

Uma aprendizagem musical formal corresponde a capacidade de compreender (SHAEFFER, 1966) e executar a música, incluindo toda a sua estrutura. No entanto, com o não-músico, a aprendizagem musical dá-se em outro nível, em que o indivíduo é capaz de reproduzir a música com correção, mesmo sem absoluta consciência dos elementos envolvidos.

Segundo Gordon (2000, p. 41), “todos os alunos são capazes de aprender música”. Uns aprendem com mais facilidade e rapidez do que outros, mas todos são capazes de ter certo grau de habilidade musical.

Nesse mesmo sentido, Paz (2000, p. 14) afirma que, em relação à educação musical, “[...] seu fim não é o de criar artistas nem teóricos de música senão cultivar o gosto pela mesma e ensinar a ouvir”, ao que acrescentamos o desenvolvimento de uma habilidade que a música nos ensina com maestria: organizar e direcionar diversos elementos, na criação de uma unidade expressiva, independentemente do conhecimento de técnicas e teorias complexas.

É nessa acepção que entendemos a aprendizagem musical para o ator, destacando que é no aprender a ouvir que se dará o desenvolvimento da sua percepção polifônica.

¹⁵ Learning music is part of the socialization process; it may take place through education, as when, for example, a father teaches his son how to perform on a music instrument; and schooling may be operative in an apprentice system. All these are, in turn, part of the enculturative process.

Como se daria, então, essa forma de aprendizado musical? Para começar a abordar essa questão, apresentamos, no próximo item, dois processos que fundamentam essa aprendizagem, em especial na musicalização do não músico: a assimilação e a apropriação.

1.3 Assimilação da linguagem musical: apropriação do conteúdo

A aprendizagem musical pode ser compreendida a partir de dois processos: a apropriação e a assimilação. A apropriação e a assimilação são termos usados por educadores quando se referem ao aprendizado musical. Segundo Bechara (2011) **assimilação significa entender, compreender, adotar, incorporar**. Encontramos, na mesma fonte, que **apropriação significa ato ou efeito de apropriar-se, tornar algo próprio de si**.

Dessa forma, usaremos esses termos nas acepções dadas, compreendendo que, quando assimilamos, compreendemos mental e corporalmente¹⁶; quando nos apropriamos, tornamo-nos donos daquilo que assimilamos, ou seja, a apropriação acontece no momento em que o indivíduo coloca em prática aquilo que assimilou.

Segundo Loureiro (2010 p. 12), o processo de aprendizagem musical, pelo qual nos apropriamos do conhecimento, é complexo e abrange nossa intelectualidade, cognição, afetividade, psicomotricidade. Em suas palavras:

Considerando, pois, que a música desempenha um papel ativo na formação geral do indivíduo, o conhecimento progressivo da linguagem musical deve ter por objetivo valorizar a percepção e a expressão de elementos sonoro-musicais. O processo de aquisição e

¹⁶ Não se pretende, aqui, reforçar a dicotomia corpo e mente. Ao contrário, considera-se fundamental para o aprendizado musical a não separação desses elementos. No entanto, por uma necessidade analítica e didática, associada à inexistência de vocábulos universalmente aceitos como representantes desse conceito integrado, preferimos sua utilização desmembrada. Nesse sentido, a utilização exclusiva do termo “mente” e seus derivados não deve excluir o corpo em sua integralidade.

apropriação desse conhecimento é, portanto, intelectual, cognitivo, afetivo, psicomotor e deve ocorrer pela mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito.

Para Caspurro (2006), a apropriação de processos e fatos deverá ser desenvolvida de forma intrínseca ao indivíduo. É importante ressaltar que “a aprendizagem é um processo individual de assimilação, de adaptação e de elaboração pessoal, que não depende exclusivamente do método de ensino.” (CAUDURO, 1991, p. 64).

Essa aprendizagem depende da condição cognitiva de cada pessoa, de vivência e experimentação, de aprofundamento e conhecimento que ela traz diante de suas vivências e motivações pessoais. É importante, então, para o educador musical, conhecer como esse processo mental acontece ou como ele pode ser estimulado de maneira a promover a assimilação musical. Com efeito,

[...] o conceito de audição interior (ou de escuta) põe em destaque um problema que é essencial na aprendizagem da música – a compreensão do fenómeno sonoro. Ou seja, mais do que fazer música importa como é de facto apreendida ou assimilada pelo sujeito (CASPURRO, 2006, p. 36).

Nesse sentido, destacamos que, na aprendizagem musical do não músico, conforme nossa experiência, o seu desconhecimento formal da música não o impede de cantar corretamente. No entanto, seu aprendizado se potencializa quando são agregados ao trabalho educativo elementos como o movimento corporal. Dessa forma, a integração do movimento facilita ao estudante, a partir do que já foi assimilado, ou seja, compreendido mentalmente, a apropriação dos conteúdos musicais trabalhados.

A partir do exposto, cabe discutir como acontece o processo de aprendizagem, como aprendemos música. Analisando a aprendizagem musical, Gainza (2002, p. 141) afirma que o processo educativo musical é uma vivência e a educação musical acontece quando a pessoa se apropria do que está ouvindo, isto é, quando vai além da audição e toma posse desses conteúdos, sendo capaz de reproduzir o que ouve. A autora afirma, nesse sentido, que a apropriação do conteúdo gera aprendizado musical. Segundo ela,

um processo de formação musical envolve, portanto, uma multiplicidade de processos de apropriação, de expressão e de aprendizagem a partir da prática e da vivência musical, integrada, por um lado, assimilação de novos conteúdos e experiências, e, por outro, o desenvolvimento das potencialidades musicais e integrais, inatas e adquiridas, do educando. O educador musical, no processo de educação musical, equilibrará a intensidade, a profundidade e a direção dos mesmos, segundo requerem os diferentes níveis de aprendizagem dos educandos (*Tradução nossa*).¹⁷

Essa prática musical pode ser desenvolvida a partir de experiências musicais com o uso da voz. Como afirma Vilela (2012, p. 28):

Pedagogos como Zoltán Kodály, Emile-Jaques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, entre outros, com maior ou menor evidência, contemplam a voz e o canto como forma de construir e cimentar a aprendizagem musical e a sua prática.

A respeito da prática musical, Caspurro (2006, p. 36) destaca a importância de dar prioridade “[...] ao canto, ao movimento corporal, a actividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da leitura e da escrita musical [...]” – como veremos adiante, isso se relaciona diretamente com o nosso trabalho, desenvolvido no canto coral, uma vez que os envolvidos não têm conhecimento teórico musical, desenvolvendo o aprendizado por meio da prática musical.

Nesse sentido, Gordon (2000, p. 308) assevera que “o corpo é a fonte da aptidão musical ou do seu potencial, enquanto o cérebro é a fonte do desempenho musical”. Segundo o autor, com o movimento do corpo respondendo a um determinado ritmo, ele fornece ao cérebro a compreensão.

Ao desenvolver sua teoria sobre a aprendizagem musical, Gordon (2000) cunha o termo audição e o define como a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Segundo o autor,

¹⁷ Un proceso educativo-musical implica, por lo tanto, una multiplicidad de procesos de apropiación, expresión y aprendizaje, a partir de la práctica y la vivencia musical, integrando, por una parte, la absorción de nuevos materiales y experiencias, y por otra, el desarrollo de las potencialidades musicales e integrales, innatas y adquiridas, del educando. El educador musical, al hacerse cargo de los procesos de desarrollo musical, calibrará la intensidad, la profundidad y la direccionalidad de estos mismos, según lo requieran los diferentes niveles de la enseñanza (GAINZA, 2002, p. 141).

Não é preciso nem se deve começar por ensinar aos alunos teoria musical e leitura da notação musical; na verdade, não é mesmo nada necessário que os alunos aprendam teoria musical ou leitura musical, para terem sucesso no nível de associação verbal (GORDON, 2000, p. 82).

Esse princípio de aprendizagem deixa claro o potencial de aprendizado musical do não músico, conforme vimos defendendo ao longo do texto.

Ainda segundo Gordon (2000), existem três sequências de aprendizagem musical que são usadas para pôr em prática sua teoria. As três sequências não podem ser aprendidas ou ensinadas independentemente, pois são interdependentes e funcionam interligadas, pelo menos duas das três. São elas: sequência de aprendizagem de competências, sequência de aprendizagem de conteúdo e padrões tonais, e sequência de aprendizagem de conteúdo e padrões rítmicos. (p.120) Isto é, a aprendizagem de competências se refere ao aprender a executar música na prática. Porém, para que essa aprendizagem ocorra, o aprendente precisará desenvolver, em concomitância, uma das outras duas aprendizagens, a de conteúdos e padrões tonais ou a de conteúdos e padrões rítmicos, pois não há como executar uma música sem algum conhecimento de conteúdos musicais.

Sobre a aprendizagem musical, Gordon (2000) afirma que “aprendemos de dois modos: discriminando e inferindo.” São modos de aprendizagem que podem ocorrer juntos, não se excluem. Destacamos a aprendizagem por discriminação que, segundo o autor, prepara a aprendizagem por inferência. Elas ocorrem juntas, às vezes uma se sobrepõe à outra, mas não se excluem. “A aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstracção que ocorre na audição, na aprendizagem por inferência” – destacamos essa forma de aprendizagem, por ser característica dos cantores não-músicos em um coral, objeto deste estudo.

Segundo o autor, (p.121-122):

Quando os alunos aprendem a cantar uma canção de cor através da imitação, ou quando executam um trecho de música depois de o memorizarem a partir da pauta, procedem à aprendizagem por

discriminação, porque aprendem a discriminar entre as alturas e as durações duma dada peça.

Para o aprendizado do audiar¹⁸ precisamos aprender a discriminar, ou seja, a distinguir os sons, que por sua vez devem ser sentidos e também percebidos. Como bem enfatiza Gordon (2000, p. 123):

Sentimos, quando reagimos ao objeto que percebemos, real ou imaginário, como, por exemplo, quando emocionamos, cantamos, entoamos e movemos. Percebemos, quando recolhemos informação do nosso meio ambiente através dos sentidos, como, por exemplo, quando ouvimos executar música. Discriminamos, quando estabelecemos que duas coisas que sentimos e percebemos não são iguais, mas só audiamos quando somos capazes de evocar e compreender o que sentimos, percebemos e discriminamos.

É importante destacar que a aprendizagem da audição é almejada por músicos profissionais, que podem, conforme explicitado, compreender os conteúdos musicais sem a presença física da música. Retomando os conceitos de aprendizagem por discriminação e por inferência, Gordon (2000) afirma que tanto uma como outra apresentam níveis e subníveis de sequência de aprendizagem de competências.

Por discriminação, os níveis são: auditivo/oral, associação verbal, síntese parcial, associação simbólica (leitura e escrita) e síntese compósita (leitura e escrita). Por inferência, o autor distingue os níveis: generalização (auditiva/oral, verbal, simbólica – leitura e escrita), criatividade/improvisação (auditiva/oral, simbólica – leitura e escrita), compreensão teórica (auditiva/oral, verbal, simbólica – leitura e escrita).

Destacamos, para citar somente o nível mais elementar da teoria da aprendizagem de Gordon (2000), o nível auditivo/oral que é, segundo o autor, a base para todos os outros níveis de aprendizagem por discriminação, como também o nível que aproxima o nosso trabalho com o canto coral com não-músicos, a ser focalizado adiante.

¹⁸ Audição é a tradução proposta na versão portuguesa da obra Music Learning Theory de E. Gordon (2000b) para o termo audiation – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento (CASPURRO, 2007, p. 6).

Segundo o autor, “mover-se ritmicamente, com ou sem canto ou entoação, é considerado parte do processo oral.” Aprender a reconhecer um padrão, por exemplo, simplesmente por ouvi-lo muitas vezes seguidas, é um padrão auditivo/oral onde a parte auditiva foi ativada sem a parte oral. Ao imitar cantando ou entoando o que ouviram, ativam a parte oral do nível auditivo/oral. Segundo o autor,

É através da parte auditiva da aprendizagem auditiva/oral que um aluno adquire um vocabulário de escuta de padrões tonais e rítmicos, sendo através da parte oral dessa aprendizagem que ele adquire um vocabulário de execução de padrões tonais e rítmicos (GORDON, 2000, p. 125).

Ou seja, a parte auditiva do nível auditivo/oral prepara o aluno para a parte oral desse mesmo nível. O ouvir é parte da aprendizagem do executar. Caspurro importa-se com o fato de como a música é aprendida ou assimilada pelo sujeito. A apropriação musical para a autora significa o processo de aquisição do vocabulário musical. Por conseguinte, afirma que a audição, “sendo ela própria a manifestação de conhecimento interiorizado pelo sujeito, é por si suficiente para espelhar ou reflectir o pensamento musical – l’oreille – inclusive até às suas últimas consequências: a capacidade de criar” (2007, p. 13).

Ainda segundo Gordon (2000, p.129-130), o “cérebro é um sistema gerador de padrões” que reconhece melhor as semelhanças do que identifica diferenças. Afirma que “a aprendizagem envolve a concorrência entre os padrões “armazenados” no nosso cérebro e a realidade do que encontramos no nosso meio ambiente.” Para o autor é importante ressaltar que:

Quando os alunos imitam padrões, estão inicialmente preocupados com a semelhança dos mesmos, isto é, em reproduzir exactamente o que vêem ou ouvem, mas quando audiam padrões, estão inicialmente preocupados com as diferenças entre os padrões, como maneira de definir as semelhanças entre eles através da inferência (GORDON, 2000, p. 130).

Esse processo de aprendizado por imitação tem seu aporte na neurociência. Rizzolatti e Craighero¹⁹ (apud ROCHA; BOGGIO, 2013, p. 134), pesquisadores dessa área do conhecimento atestam que existe um sistema de neurônios chamado de neurônios espelho que “consiste num grupo de neurônios que é recrutado tanto na ação quanto na observação da mesma ação executada por outro indivíduo.” Ainda segundo os autores, os neurônios espelhos “são recrutados, também, em resposta à audição de sons relacionados à ação executada por outro indivíduo”.

Molnar-Szackacs e Overy (2006)²⁰ acreditam “que o sistema de neurônios espelho esteja relacionado ao aprendizado por imitação, tendo sido, possivelmente, responsável pela aquisição da linguagem nos seres humanos. Pesquisas de Molnar-Szackacs; Overy (2006); Overy; Molnar-Szackacs (2009)²¹; Levitin (2008)²² afirmam que “assim como a linguagem, o aprendizado de música é realizado, em grande parte, pela capacidade de imitação” (apud ROCHA e BOGGIO, 2013, p. 134).

Vale antecipar que o aprendizado no canto coral com não músicos é feito pela imitação do regente, bem como dos outros membros do grupo, em especial daqueles que detêm muitas vezes mais conhecimento musical e mais facilidade no aprendizado do repertório ou daqueles que tem experiência musical anterior.

Sabendo-se que, segundo Levitin (2010, p.15) “O ato de ouvir, tocar e compor música mobiliza quase todas as áreas do cérebro até agora identificadas, envolvendo aproximadamente todos os subsistemas neurais”, trataremos a seguir, do processamento da música no cérebro do músico, destacando o não-músico, pois nossa discussão tem como foco o indivíduo não-músico.

1.4 O processamento da música no cérebro: o músico e o não-músico

¹⁹ RIZZOLATTI, G.; CRAIGHERO, L. The mirror-neuron system. **Annual Review of Neuroscience**, v. 27, p. 169-192, 2004.

²⁰ MOLNAR-SZACKACS, I.; OVERY, K. Music and mirror neurons: from motion to e'motion. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, v.1, p. 234-241, 2006.

²¹ OVERY, K.; MOLNAR-SZACKACS, I. Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. **Music Perception**, v. 26, p. 489-504, 2009.

²² LEVITIN, D. J. **The world in six songs**. New York: Dutton, 2008.

Dentre os assuntos que envolvem a neurociência, destacamos a importância da música na organização cerebral. Hoje, graças ao desenvolvimento da ciência, existem novas técnicas de pesquisa – as neuroimagens – no qual são visualizadas as mudanças cerebrais que ocorrem durante uma atividade. Dentre os diversos assuntos que surgiram no campo acadêmico com o desenvolvimento da ciência, gostaríamos de destacar o conhecimento de como o cérebro se desenvolve com um treinamento musical.

Segundo Muszkat et al (2000), a música resulta das estruturas das vibrações sonoras, e “o processamento musical envolve integração bidirecional entre os componentes da estrutura da sintaxe musical (ritmo, estrutura, intencionalidade) e os outros componentes funcionais do cérebro”. (p. 71) Afirmando que algumas funções musicais se localizam no hemisfério direito (altura, timbre e discriminação melódica) e outras no esquerdo (ritmos, identificação semântica de melodias, senso de familiaridade, processamento temporal e sequencial dos sons). Salientam que a lateralização dessas funções “ritmos, identificação semântica de melodias, senso de familiaridade, processamento temporal e sequencial dos sons [...] pode ser diferente em músicos, o que sugere um papel da música na chamada plasticidade cerebral”. (p. 73).

A Neuroplasticidade neuronal ou Plasticidade Neural (cerebral) define a capacidade dos neurônios de poder gerar novos ramos, formar novas sinapses. São os neurônios conectados de forma diferente. Nas últimas décadas, os estudos sobre o cérebro obtiveram alguns avanços na compreensão de seu funcionamento. Oda, Sant’ana e Carvalho (2000) afirmam que os circuitos neurais – ligações - conexões sinápticas com outros neurônios – podem ser modificados pela experiência, inclusive na fase adulta e durante o envelhecimento. Definem plasticidade neuronal como “a capacidade das ligações sinápticas de um neurônio serem substituídas, aumentadas ou diminuídas em quantidade e de modificarem a atividade funcional, provavelmente influenciada por fatores químicos, liberados pelas células alvo” (ODA, SANT’ANA, CARVALHO, 2000, p. 171-172).

O nosso sistema nervoso tem a propriedade de, a cada nova experiência, apresentar modificações, reestruturações, novas conexões sinápticas e organizações nas áreas cerebrais. Estudos comprovam que o treinamento musical aumenta a quantidade de sinapses entre os neurônios, e com o estudo da música, amplia-se o desenvolvimento cognitivo e emocional. Para Muszkat (2007, p. 68), as pessoas que se desenvolvem musicalmente apresentam o cérebro modificado.

Quanto aos musicistas, estes

[...] têm melhor percepção de frequência e apresentam melhor discriminação de frequência que indivíduos não musicistas e a falta de exposição à música pode ser uma das causas de uma possível desafinação. (MORETI, PEREIRA E GIELOW, 2012, p. 372).

Segundo os autores, pessoas que são expostas à música são mais difíceis de apresentarem a desafinação, pois desenvolveram experiência musical e conseqüentemente, a percepção. Em relação à percepção e o processamento do som, Willems (1970, p. 97) afirma:

Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam; os músicos medianos ouvem o que 'tocaram'; apenas os bons músicos ouvem o que 'irão' tocar . [...] os músicos artistas ouvem como irão tocar ou cantar aquilo que eles ouvem interiormente.

Essa afirmação de Willems corrobora com a teoria da aprendizagem de Gordon visto no item anterior, quando usa o termo audiação em substituição ao termo ouvido interno, pois a audiação considera a aprendizagem musical do indivíduo, a internalização da música e de seus elementos, característica que vai além do saber de cor, além da audição interna.

Vale salientar que o público com o qual trabalhamos, os não-músicos, não tem como objetivo alcançar a audiação. Dificilmente algum deles chega a esse nível de aprendizagem, como esclarecemos anteriormente. Não por falta de capacidade ou competência, mas por não ser esse seu objetivo com a aprendizagem musical. Nesse sentido, como veremos, é fundamental, para desenvolver um bom trabalho na

formação musical do ator por meio do canto coral, reconhecer a especificidade dessa aprendizagem com o intuito de melhor preparar as sequências de exercícios nos ensaios, a escolha do repertório e a composição dos arranjos.

Nesse sentido, o próximo item destaca a percepção musical e a cognição pela relevância no aprendizado musical do não-músico.

1.5 Percepção musical: cognição

A percepção musical é a capacidade do indivíduo de ouvir a música, distinguindo-a de outras, reconhecendo seus elementos auditivamente, como o ritmo e a melodia. Por sua vez, a cognição musical se refere aos estudos desenvolvidos na compreensão dos processos mentais que ocorrem na audição, na reprodução, na produção ou mesmo na aprendizagem musical. Neste item, estudaremos a percepção musical a partir dos instrumentos fornecidos pela cognição musical. De acordo com Oliveira (2006, p. 1),

(a percepção musical é) o processo que permite adquirir, interpretar, selecionar e organizar informações sensoriais. E Cognição Musical (CM) pode ser entendida como o estudo dos processos mentais subjacentes que ocorrem quando alguém se relaciona com a música, produzindo-a ou apenas ouvindo-a.

Nesse sentido, a percepção musical é compreendida por Bernardes (2001, p.74, 75) como responsável em desenvolver ou perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música. Conforme Penna (1990) a percepção musical pode representar o início do caminho para o desenvolvimento da aprendizagem musical.

O contato com a música promove essa formação e aprimoramento dos esquemas perceptivos que, por sua vez, fundamentam a apreensão do discurso musical. O domínio dos códigos passa, portanto, pelo aprendizado dos conceitos, que permitirão uma diferenciação progressiva das estruturas musicais. Percebidas inicialmente em suas articulações mais gerais, essas estruturas ganharão gradativamente maior complexidade (PENNA, 1990, p.44). A relação existente,

então, entre a percepção musical e o aprendizado musical é que a percepção é necessária à aprendizagem, devendo, então, anteceder-la – nesse sentido, como veremos mais adiante, para que ocorra a aprendizagem musical no canto coral, o professor-regente deve preparar exercícios que desenvolvam a percepção.

Penna (1990) afirma, ainda, que indivíduos expostos à música desde a infância têm maior desenvolvimento perceptivo, mais facilidade e desempenho musical do que outros. Segundo ela,

O homem recebe a música, se alimenta, a absorve. Interioriza-a, e a música absorvida se torna diferenciada, é conscientizada e compreendida. O interiorizado se projeta, consciente e inconscientemente, ao imitar e criar. A ação pedagógica deve controlar, promover e agilizar esse processo (PENNA, 1990, p. 53).

Em nossa experiência com a aprendizagem musical nos grupos de canto coral, percebemos essa maior facilidade na percepção e aprendizagem musical das pessoas que têm contato com a música desde a infância. No entanto, destacamos que a falta desse contato não é um impeditivo para que a percepção se desenvolva.

Segundo Muszkat (2007, p. 67), estudos realizados com base na neurociência mostram que a senso-percepção musical é o nosso primeiro estágio de percepção musical. Essa fase ocorre nas áreas de projeção localizadas no lobo temporal chamado córtex auditivo ou área auditiva primária, responsável pela codificação da altura, timbre, contorno e ritmo, conectando-se ao restante do cérebro com as áreas de memória, áreas de regulação emocional – cerebelo e amígdala (áreas que atribuem um valor emocional à experiência sonora) como também relacionando-se à área do sentido de prazer e recompensa.

Como bem enfatiza Martins (1985, p. 19), “a aprendizagem musical começa com percepções e destas percepções são formados os conceitos que embasam o pensamento musical. Há uma relação de dependência entre percepção e a formação de conceitos”. Outro conceito trabalhado na neurociência é o de propriocepção que se refere à percepção inconsciente do corpo. Oliver Sacs (1997) a descreve como:

[...] o contínuo, mas inconsciente fluxo sensorial das partes móveis do nosso corpo (músculos, tendões, articulações) por meio do qual a posição e tono destas são continuamente monitorados e ajustados, porém de um modo que se mantém oculto de nós por ser automático e inconsciente (SACS, 1997, p. 52).

Sousa (2006, p. 125) descreve propriocepção como “a percepção que temos do nosso próprio corpo”. O autor se refere ao pulso rítmico como a base fisiológica onde “os sons musicais têm a capacidade de estimular [...] reações corporais similares ao estímulo”. A partir dos sons ouvidos, estabelecemos “uma ressonância com nossos ritmos corporais inconscientes”, provocando “alterações em nosso estado de percepção consciente”. Duas questões, neste ponto, se entrelaçam:

- Percebemos a importância da percepção para o aprendizado musical do não-músico;
- Nossa experiência de trabalho com grupos com este perfil permitiu-nos reconhecer a efetividade da prática do Canto Coral para esse fim.

Portanto, no próximo capítulo, destacaremos o papel efetivo do Canto Coral no processo de aprendizado musical do não-músico.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO MUSICAL DO NÃO MÚSICO, POR MEIO DO DO CANTO CORAL

2.1 Aprendizado musical: o canto coral e a apropriação

O coral se apresenta como uma manifestação cultural e, historicamente, tem sido uma prática usada na educação musical, um instrumento interdisciplinar de ação em grupo, um espaço para a musicalização de seus participantes. Dentre as práticas musicais coletivas, destaca-se por ser acessível para o trabalho de musicalização daqueles sem conhecimento musical prévio, apresentando um excelente resultado.

É também um instrumento de ação coletiva, com diversas funções, com resposta artística e musical relativamente rápida, de maneira simples, utilizando a voz como instrumento. Envolve pessoas com interesses diferentes, que buscam, além de preparo técnico, motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social. Está presente no meio musical como um instrumento pedagógico e sua prática fortalece a humanização, necessária em todas as áreas do conhecimento humano, conforme afirmam Behlau & Rehder (1997):

O canto em grupo é provavelmente um dos maiores exercícios de convívio social. Quando se canta em grupo se aprende harmonia, equilíbrio, domínio de si mesmo, trabalho em equipe, e, acima de tudo, respeito pelo outro. Além de todos esses fatores, cantar é extremamente lúdico e prazeroso.

Durante muitos anos, por não haver educação musical nas escolas brasileiras, cantar em coro representava a única experiência musical para muitos dos participantes de grupos vocais/corais, que não necessariamente direcionavam tal aprendizado para a atuação profissional na música. Segundo Fucci Amato (2007, p.75), “por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem”.

Do decorrer de nossa trajetória diante de grupos vocais/corais amadores, percebemos o desenvolvimento musical dos envolvidos nessa prática. O fato de participar de um coral e frequentar os ensaios sem qualquer pretensão em aprender música, mas sim com a intenção de cantar no grupo, faz com que, depois de algum

tempo de envolvimento nessa atividade, aquelas pessoas apresentassem desenvolvimento e conhecimento musical. Como bem enfatiza Ordine (2005, p. 8), “[...] o resultado geral e individual da simples exposição ao canto produz melhora significativa em termos de percepção musical, afinação, desenvolvimento do ouvido harmônico além do melódico”.

As pessoas envolvidas no coral não buscam somente o preparo técnico, mas também motivação, aprendizagem musical e convivência em um grupo social. O coral está presente no meio musical como um instrumento pedagógico que alcança a escola, empresas, instituições, entre outros, de uma maneira geral, com resposta artística e musical relativamente rápida, de maneira simples, utilizando a voz como instrumento. É uma prática que, efetivamente, leva-nos a alcançar os objetivos da educação musical dos indivíduos em geral, que, segundo Penna (1990, p. 43), não se refere à apropriação dos

conhecimentos técnicos de um músico, mas ao desenvolver, na situação escolar, condições para a compreensão da linguagem musical equivalentes – melhor dizendo, que substituam suficientemente – às de um “leigo culto” que, por sua situação social, desenvolveu imperceptivelmente uma familiarização com as obras, enfim, uma sensibilidade musical. Cabe à escola promover um treinamento auditivo musical tal que leve a uma capacidade de ouvir que tenha por base a posse de conceitos capazes de organizar a experiência sensorial, permitindo sua recepção/percepção em termos significativos.

Tendo em vista o objeto deste estudo, cabe salientar que, apesar de se referir à educação escolar, entendemos que essa referência se aplica diretamente à formação do ator, considerando os elementos postos como a aprendizagem musical do não-músico, a aprendizagem musical proporcionada pela cultura e a possibilidade do desenvolvimento de uma consciência musical significativa. Segundo Martins (1985, p. 43), este desenvolvimento musical deve ser através de um ensino para alcançar um desenvolvimento integrado, e que

aprender a tocar um instrumento ou a cantar torna-se mais fácil quando ocorrem condições nas quais o indivíduo experimenta uma sensação de bem-estar em conexão com a qual ele desenvolve ajustamentos pessoais e sociais satisfatórios.

Sendo o canto coral um dos caminhos para a musicalização, através de uma prática musical que antecede o conhecimento da teoria, podemos dizer ser este um ensino com base na práxis. Segundo Dias (2008, p. 231), “a prática coral tem se firmado cada vez mais em vários espaços da sociedade, desempenhando esse papel de contribuir para o desenvolvimento do ser humano através da experiência musical coletiva”.

Por ter esse papel na contribuição do desenvolvimento humano, o canto coral além de ser uma atividade musical envolvente é, conforme dito anteriormente, um trabalho em grupo de aprendizado e convivência. Dentre as suas atividades, encontramos fatores externos à música, tais como os aspectos sociais de lazer, emocionais, e no que se refere à música, que é o nosso interesse na pesquisa, relaciona-se à musicalização, ao aprendizado musical. Cabe lembrar o que foi colocado no capítulo anterior, sobre as funções da música e sua presença cultural em nossas vidas.

2.2 Musicalização do não-músico por meio do canto coral

Musicalizar é o termo usado como referência ao aprendizado musical, e que, segundo Gainza (1988, p.101), é o objetivo específico da educação musical, ou seja, “tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”. Para Borges (2007, p.5) musicalizar é dar ferramentas necessárias para a compreensão musical, na qual a emissão vocal adequada representa a ferramenta essencial. O termo, segundo Penna (1990. p. 22), relaciona-se com desenvolvimento perceptivo musical do indivíduo:

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Nessa perspectiva, a musicalização pode envolver o estudo de um instrumento ou o desenvolvimento vocal do estudante. No caso da iniciação musical de um aluno com o estudo de um instrumento, isso implica, necessariamente, no conhecimento da leitura da notação musical, nos moldes de ensino conservatorial.²³ Quanto ao estudo vocal, geralmente, não implica que o aluno inicie com a notação musical - leitura e escrita - mas que vivencie de forma prática os elementos que constituem a música: melodia, ritmo, harmonia, e ainda, afinação. Se o estudo vocal ocorrer no âmbito do canto coral, podem ser desenvolvidos também elementos não musicais, tais como motivação e trabalho em grupo, que são próprios do canto coral e do teatro, objetos de estudo desta pesquisa. Ainda sobre o processo de musicalização, conforme Igayara (2007, p. 4), nós o entendemos

[...] como um processo de descoberta das habilidades e percepções musicais dos educandos que, no contato com a música, tanto despertam potencialidades musicais, como são trabalhados em seu contato social e em outras habilidades, sejam elas habilidades motoras, capacidade de concentração, criatividade, ou tantas outras [...].

Desse mesmo modo, o desenvolvimento musical produzido nos ensaios de coral, desperta potencialidades musicais, habilidades motoras, capacidade de concentração, criatividade, entre outras habilidades. Na preparação do repertório do coral são desenvolvidos exercícios de treinamento vocal no momento de ensaio dos arranjos, pelo qual cada coralista aprende a sua voz com segurança, conseguindo ouvir as vozes dos outros, incluindo o movimento corporal, elemento importante para o desenvolvimento total do aprendizado musical.

Outro aspecto relevante na musicalização pelo canto coral é que, por ser um trabalho coletivo, os participantes se apoiam, tornando-se seguros na execução das músicas. Além disso, aqueles com maior facilidade ou conhecimento musical servem de modelo, ensinando, por repetição e imitação, àqueles que ainda não dominam a peça em ensaio. Esse processo é conhecido como aprendizagem situada²⁴.

²³ Existe uma prática de ensino de instrumento no Brasil que utiliza os preceitos escolanovistas chamada ECIM – Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais.

²⁴ LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

A respeito disso, Almeida (2012, p. 4) assevera que

a perspectiva da aprendizagem situada descreve o desenvolvimento da cognição (a aprendizagem) no contexto se apropriando de abordagens socioculturais como já mencionado anteriormente. Lave afirma que a cognição se distribui na mente, no corpo, na atividade e nos ambientes organizados culturalmente, (LAVE, 1991, p. 17) o indivíduo, outras pessoas, e vários artefatos, tais como ferramentas físicas e simbólicas (SALOMON, 1993). Assim, a aprendizagem está distribuída entre os participantes, não no ato de uma pessoa, a distribuição do conhecimento está organizada socialmente.

O processo de aprendizagem musical no coral acontece com a prática de cantar coletivo, de ouvir a pessoa que está ao seu lado, no seu naipe e, ao mesmo tempo, ouvir os outros, tendo a perspectiva da totalidade. Tem, portanto, como base, a prática de cantar em grupo, com foco nas relações entre as pessoas participantes, acontecendo com isso o aprendizado musical. Esse processo está em consonância com a teoria da aprendizagem situada, que defende que

[...] a aprendizagem depende do contato do aprendiz com outros membros de uma mesma comunidade, grupo este que desempenha as mesmas atividades. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre independentemente de um sistema estruturado e sistematizado de ensino, tendo a figura de alguém mais experiente. Isto implica em reconhecer que o aprendido não depende apenas de quem ensina, de que não somente o professor é o detentor do conhecimento. Antes, a troca de conhecimentos diferentes entre os membros que compartilham uma mesma atividade promove aprendizados distintos, e à medida que o tempo e o envolvimento na comunidade aumentam, os membros se tornam mais experientes estando aptos a auxiliarem os novos membros (ANDRADE, 2011, p. 33).

Essa é, sem dúvida, a experiência desenvolvida no canto coral. Os participantes desenvolvem a percepção musical no trabalho de aprendizado do repertório, captando-o com a repetição e a imitação do regente. Depois, buscam o apoio do grupo, cantando com os integrantes do seu grupo vocal – o naipe – para o aprendizado de sua voz e, somente depois de se sentirem seguros, retornam ao grupo maior, cantando com as outras vozes, cada um na sua melodia, formando a polifonia vocal. Andrade (2011, p. 33) afirma, ainda, que “a aprendizagem acontece mesmo sem salas de aula, avaliações sistemáticas, promoção de níveis de séries, tarefas de casa e mesmo sem escola e professor”, e acontece na prática.

Dessa forma, a musicalização no canto coral ocorre com base na prática, com o contato entre os integrantes de cada naipe, quando no aprendizado do repertório. Aprendem ouvindo os sons e percebendo a relação entre altura e duração. Cantam e memorizam as melodias, as relações intervalares entre as notas e suas durações, juntamente com o texto que acompanha cada música, cada arranjo.

No processo descrito, essa comunidade de prática, que é a denominação dada aos grupos que praticam a aprendizagem situada, prescinde da leitura formal dos símbolos musicais em sua trajetória de aprendizagem do repertório. No caso dos coros leigos, comumente encontrados no meio ao qual se restringe esta pesquisa, o aprendizado da leitura musical não acontece antes da prática, por mais que o contato com a partitura aconteça desde o início. Isso se aproxima das metodologias baseadas nas idéias do movimento da Escola Nova, nas quais “a vivência e a consciência dos elementos estruturais da música devia preceder a leitura de signos” (FERNANDES²⁵ apud PINTO, 2008, p. 2).

2.3 Aprendizado musical do não músico no canto coral

Nesse item, buscaremos compreender alguns questionamentos como os levantados por Levitin (2006, p. 25): “se aquilo que eu escuto em música é a mesma coisa que você escuta”. Como se dá o aprendizado musical de ‘ouvido’, daquele que não tem conhecimento musical formal, os não músicos? Como as pessoas percebem, classificam e lembram daquilo que ouvem?

Swanwick (2003, p. 69-70) delimita a necessidade do aprendizado da leitura e da escrita musical, situando o aprendizado “de ouvido” (grifo do autor), quando afirma que músicos pertencentes às diversas culturas distintas das tradições clássicas ocidentais têm muita consciência de que

²⁵ FERNANDES, José Nunes. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. *Revista Plural*. Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, p.47 – 58, 1998.

a fluência musical precede a leitura e a escrita musical. É precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o *jazz*, a música indiana, o *rock*, a música dos *steel-pans* [do Caribe], uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo. A notação de qualquer tipo tem valor limitado ou nenhum para *performers* do *sanjo* coreano, para o conjunto texas-mexicano de música de acordeão, ou salsa, ou para a capoeira brasileira. Esses músicos têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar “de ouvido”, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva.

Com essa afirmação, o autor certifica que é possível a musicalização, e mesmo a execução musical com o uso de instrumentos ou da voz, com a aprendizagem que identifica como “de ouvido”. Destacamos, então, o ouvir como aprendizagem básica para a musicalização. Esse ouvir, necessário à musicalização, se faz em diferentes níveis de consciência auditiva.

Conforme Willems (1970, p. 56),

três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição. Poder-se-ia dizer: *ouvir*, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; *escutar*, para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afectivamente ao impacto sonoro; *entender*, para designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou.

Percebemos a importância de desenvolver o ato de ouvir/escutar/entender para os cantores não-músicos na prática do canto coral. Nesse processo de aprendizado durante os ensaios, o ouvir/escutar/entender seria o primeiro momento de aprendizagem, entendendo que não se limita a ser essa primeira ação. Apesar de preceder outros passos necessários nesse processo, como memorizar e imitar, o aprender a ouvir perpassa todos os momentos da musicalização. Isto é, o ouvir é algo que se aperfeiçoa e se aprofunda durante todo o processo de musicalização.

É importante destacar que um dos caminhos desse aprendizado, do ouvir, é a repetição. Segundo Cauduro (1990, p. 63), “[...] a aprendizagem musical se faz por audição e repetição.” Nessa perspectiva, no canto coral são apresentadas diversas oportunidades de audição ao coralista. Sloboda (2008, p. 286) enfatiza que

outras condições gerais essenciais para grande parte do aprendizado de habilidades são a repetição e a presença de um retorno (feedback). Geralmente, as pessoas tornam-se hábeis numa tarefa quando são confrontadas com sucessivas oportunidades de envolver-se com elementos dessa tarefa.

Assim sendo, a oportunidade criada nos grupos corais/vocais de diferentes e repetidas audições da mesma frase melódica pelo aluno, seja cantada pelo professor-regente, seja pelos outros coralistas, amplia significativamente a oportunidade de aprendizagem musical desse aluno.

No entanto, é preciso estar atento ao que se ouve e a como se ouve. Cauduro (1990 p.63) afirma que “dependendo do modelo vocal do professor, os alunos tanto poderão aprender a cantar afinado como desafinado”. Segundo Moreti et al (2012, p. 369),

para uma boa reprodução do que se escuta é preciso ouvir bem, o que requer não somente uma boa detecção auditiva, mas também um processamento sensorial eficiente. Acredita-se que o processamento das informações auditivas funcione adequadamente nos indivíduos afinados e inadequadamente nos indivíduos desafinados.

Sobre as falhas na afinação vocal Moreti et al, (2012, p. 369) afirmam que

podem ocorrer por problemas de percepção, processamento, memória, linguagem e/ou produção da emissão. Tais problemas podem ter causas de natureza orgânica, cognitiva, funcional, atitudinal ou estar relacionados à combinação destes fatores. (MORETI, et al, 2012, p. 369).

Seja qual for o motivo ou a causa da desafinação, a repetição da audição de emissões musicais corretas pode contribuir para a afinação do estudante. Pois, conforme observado anteriormente, aprender a ouvir, buscando o desenvolvimento dos níveis ouvir/escutar/entender (WILLEMS, 1970), promove a audição consciente. Nessa perspectiva, cabe ao educador-regente, responsável pelo grupo coral, auxiliar os estudantes na identificação dos sons ouvidos, seja na qualidade da emissão, na afinação, nas diferenças tonais, dentre outros.

Como estratégia para a musicalização, a repetição contribuirá, além da aprendizagem auditiva, para a memorização da música. Na aprendizagem do não-músico, a memorização é fundamental, pois ele não terá a leitura de todos os elementos da partitura como apoio. Assim sendo, ouvir repetidas vezes tanto ensina a ouvir como ajuda a memorizar. É a partir da memorização que o aluno se sente seguro para iniciar a emissão de sua voz. Essa emissão se dá, inicialmente, por imitação, que se constitui o próximo passo da aprendizagem.

No canto coral, a imitação é um momento importante do processo de aprender a cantar. No aprendizado das melodias dos arranjos, o educador-regente canta para os diferentes naipes, cada um por sua vez, pequenas frases de sua melodia, despertando o ouvir. Repete a frase, contribuindo com o ouvir e visando o memorizar. Aos poucos, alguns alunos começam a repetir o que o regente canta, imitando-o. Os outros passam a imitar os colegas e as repetições vão se sucedendo, ainda com os estudantes cantando somente com o seu naipe.

Andrade (2011, p. 81) descreve esse processo de aprendizagem do repertório como um processo de aprendizado da comunidade prática, a aprendizagem situada:

O processo de ensino-aprendizagem das músicas, como narrado pelos alunos pode ser definido em três partes. Primeiro se reconhece o erro. Esta capacidade demonstra já um determinado desenvolvimento musical, pois para reconhecer a diferença entre o som produzido e o som que se deveria produzir é preciso lidar com atributos como a diferenciação de alturas e a percepção musical. O segundo passo mencionado pelos entrevistados tem a ver com a participação do outro corista. Alguém que domina aquela linha melódica a canta para você. Em seguida, você repete o correto, fixando o que lhe foi repetido.

Nessa trajetória, o aluno adquire, aos poucos, melhor percepção musical e, conseqüentemente, há uma facilitação do aprendizado musical proporcionado pela maior sensibilidade, ou percepção, musical.

Por fim, ao identificar que os naipes já estão seguros em suas melodias, o educador-regente promove a execução do arranjo da música como um todo. Essa reunião dos naipes é mais um momento de aprendizado, no qual serão desenvolvidos o ouvir, o

memorizar e o imitar, no contexto da diferenciação das vozes. Na verdade, ocorre uma nova aprendizagem, no qual o aluno irá ouvir vozes que não imitará. É um outro ouvir, o ouvir da polifonia, que gera nova consciência auditiva, ou seja, a possibilidade de ouvir e fazer diferente daquilo que ouviu.

Como estratégia de aprendizagem, os exercícios de musicalização podem ser associados ao movimento. Segundo Pavis (2010), a voz está associada ao corpo como um prolongamento e sua atividade (principalmente a produzida no palco) revela um estado emocional. Oliveira (2004, p. 3) destaca que

a dinâmica vocal baseia-se na íntima relação que existe entre os dois meios de expressão do ser humano: o corpo e a voz. O desenvolvimento da acuidade auditiva, bem como das sensações corporais são imprescindíveis à formação de sua imagem vocal-corporal. O instrumento vocal precisa ser descoberto a partir do próprio corpo: a voz em resposta a uma atitude/movimento corporal, mas cuidando para que não haja esforço à fonação.

Ao associarmos movimentos à execução da música, possibilitamos ao aluno um maior envolvimento com o ato de cantar, porém reduzindo a tensão característica do fazer algo novo. Além disso, a participação do corpo como um todo fornece mais elementos para a memorização de cada frase.

Nessa perspectiva, Gordon (2000) assegura que o movimento associado à música intensifica a apropriação de seus elementos pelo cérebro. Isto é, ao ouvirmos uma música e acompanharmos o ritmo com o corpo, forneceremos elementos ao cérebro para a compreensão e a apropriação desse componente. Dessa forma, o movimento potencializa o aprendizado musical ao fornecer elementos concretos aos conteúdos musicais abstratos.

Vilela (2012, p. 29), afirma que

os exercícios em que Dalcroze põe em prática a sua pedagogia consistem numa série de movimentos e deslocamentos no espaço que, em última instância, pela representação sensorial e cinestésica, facilitam a compreensão de elementos sonoros e abstratos, como a organização de alturas e durações, harmonia, métrica, forma, dinâmica, etc. O simples caminhar sentindo a pulsação da música que se ouve pode constituir por si só a base de desenvolvimento

para todo um conjunto de movimentos associados à altura, à dinâmica e à forma, sem que no entanto o aluno se aperceba que o exercício tem uma funcionalidade e um objetivo.

Percebemos que com o não-músico os exercícios auditivos vocais com ou sem movimento devem ser direcionados ao desenvolvimento da percepção destes. O treinamento musical do cantor não-músico em um coral tem como ação: o ouvir, depois o memorizar e em seguida o imitar, por intermédio da repetição, do movimento e da motivação no fazer musical.

Dessa forma, a nossa atenção como responsáveis por grupos vocais/corais deve estar voltada para o desenvolvimento da percepção dos nossos alunos, no sentido de conduzirmos o processo de educação musical, a fim de que possamos alcançar o crescimento musical de todos os envolvidos no grupo. Segundo Gordon (2000, p. 123) a “percepção, auditiva ou de qualquer outro tipo, funciona como uma preparação para estabelecer discriminações.” Ou seja, os alunos são conduzidos a sentir o som, depois o percebem, aprendendo a distinguir esses sons sentidos e percebidos.

Segundo Godoy (2005), no processo de aprendizagem musical do canto coral os regentes são responsáveis por esta formação, e são também os grandes motivadores do grupo. Para Figueiredo (1990), o ensaio é o responsável pela construção do conhecimento musical, por ser o momento de aprendizado em que o regente é o educador musical. Borges (2007, p. 3) afirma que “o foco deve ser direcionado ao objetivo do trabalho coral: aprender a cantar e desenvolver-se musicalmente, além de preparar um repertório.”

Vale salientar que, conforme os autores citados, há um principal responsável pela formação musical no canto coral, que é o regente. Ele deve conduzir o trabalho, valorizando o ensaio como espaço de construção do conhecimento e conduzindo o grupo para a aprendizagem musical. No entanto, o processo de aprendizagem, segundo nosso entendimento, é uma responsabilidade compartilhada com todos os membros do grupo. É o que observamos no processo de condução de grupos corais/vocais, referendado pela teoria da referida aprendizagem situada.

Segundo Andrade (2011, p. 33), devemos

reconhecer que o aprendizado não depende apenas de quem ensina, de que não somente o professor é o detentor do conhecimento. Antes, a troca de conhecimentos diferentes entre os membros que compartilham uma mesma atividade promove aprendizados distintos, e à medida que o tempo e o envolvimento na comunidade aumentam, os membros se tornam mais experientes estando aptos a auxiliarem os novos membros.

Nessa perspectiva, a teoria da aprendizagem situada vai além, ao reconhecer que a prática não só promove a aprendizagem. Na verdade, a aprendizagem é parte integrante da prática. Destaca-se, dessa forma, que há grande importância para o aprendizado em grupo, como no caso do canto coral, no qual o aprendizado musical compõe a prática. Esse processo recebe o nome de “participação periférica legítima”.

Segundo Andrade (2011, p.33-34),

em um segundo momento, Lave e Wenger julgaram necessário acrescentar ao termo “aprendizagem situada” o conceito de “participação periférica legítima”. Segundo os autores (1991, p. 35 – tradução nossa): “participação periférica legítima foi proposta como uma descrição do engajamento na prática social que implica aprendizagem como um componente integral”. Desta forma, a aprendizagem não está meramente situada na prática, ela é parte desta. Neste sentido, sempre que fazemos, aprendemos. A partir desta perspectiva, o aprendizado no coral estaria ligado à prática, ou seja, às atividades relacionadas ao canto em grupo.

Reiteramos que a educação musical, em especial quando trabalhada compartilhando responsabilidades, como citado, participa na formação geral do cidadão, trazendo benefícios para aqueles que participam desta ação de aprendizagem musical, envolvendo todos no convívio social e, conseqüentemente, no desenvolvimento da musicalidade. Brito (2001, p. 41) afirma que para Koellreutter a educação musical

[...] tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como por exemplo, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe [...] discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança,

a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Asseveramos que todo esse trabalho desenvolvido no e com o grupo promove uma efetiva aprendizagem, mas é necessário que o regente observe como desenvolver o trabalho de modo a que não fique monótono ou cansativo. Nesse sentido, os trabalhos motivacionais com o grupo devem ser desenvolvidos e valorizados. Sloboda (2008, p. 286) enfatiza que “[...] a habilidade de formar e sustentar objetivos parece ser condição essencial da aprendizagem. Tal habilidade é frequentemente chamada de motivação.”

Bechara (2011) define motivação como “fatores psicológicos de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, que agem entre si, determinando a conduta de uma pessoa”. Nessa definição fica claro o caráter individual e intrínseco da motivação. Ou seja, o indivíduo é que está, ou não, motivado para esta ou aquela ação. A motivação não é dada, pode, no máximo, ser despertada.

Segundo Araújo (2010) “a motivação está presente em quase todo tipo de atividade humana, direcionando as ações e escolhas dos sujeitos”. A origem da palavra, segundo a autora, é do latim *movere*, que origina o substantivo *motivum*, ou ‘motivo’: “a motivação é um elemento que gera uma ação, que move a pessoa na realização de uma função específica.” Sobre esta função, quando relacionada ao desempenho musical, Hallam “sugere que a qualidade do desempenho musical parece depender de uma complexa rede de ligações destacando o conhecimento prévio, motivação, esforço e eficácia como fatores importantes.”²⁶ (apud CUERVO, 2009, p. 38)

Entre aqueles que se envolvem com o canto coral, percebemos uma motivação no fazer musical e na realização do repertório. Como bem enfatiza Martins (1985, p. 39),

²⁶ HALLAM, S. Musicality. In: McPHERSON, G. E. (Org.). **The child as musician: a handbook of musical development.** New York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.

[...] quando a pessoa que aprende é motivada para alcançar um determinado objetivo, ocorre um envolvimento do ego. [...] Assim sendo, os professores de música, os regentes de corais e os regentes de orquestras de estudantes deveriam adaptar suas exigências a um nível de dificuldade que fosse adequado para suscitar esforço, ao mesmo tempo suficientemente simples e atraente para motivar os alunos.

A capacidade de estimular e proporcionar ao indivíduo um estado de motivação é de grande importância para aqueles que estão à frente de trabalhos vocais com os corais. O crescimento estético musical de um coral, tanto individual quanto coletivo, muitas vezes, pode estar relacionado a situações que envolvam pessoas integradas, que busquem a realização musical como resultado, ou com o reconhecimento por parte do regente.

Diante do exposto, entendemos que, para o não-músico, o canto coral é um excelente recurso para a aprendizagem musical. Considerando o ator como um não-músico, a formação musical, em particular por meio do canto coral, constitui-se, também para ele, num caminho imprescindível. Para além disso, o canto coral promove a aprendizagem do trabalho em grupo, característica do teatro, bem como da percepção e do exercício da polifonia.

Nesse sentido, destacaremos, mais adiante, esse aprendizado pois, segundo Maletta (2008), polifonia ensina polifonia. Contudo, para particularizarmos o trabalho com os atores na terceira e última parte desta tese, como um grupo específico contido no conjunto dos não-músicos, e construirmos esse raciocínio com o merecido cuidado, propomos a seguir uma segunda parte, correspondente ao Capítulo 3, na forma de *intermezzo*, como a ponte que aproxima não apenas a música do teatro, mas, especialmente, o canto coral da cena teatral.

PARTE 2

INTERMEZZO

CAPÍTULO III

A INTERDISCIPLINARIDADE PRÓPRIA DAS INTERAÇÕES MÚSICA-TEATRO E CANTO CORAL-TEATRO

3.1 Apontamentos sobre a interdisciplinaridade nas artes

Segundo Santos (1999, p. 4) “a interrelação de áreas diferentes na educação está baseada na teoria da interdisciplinaridade, com princípios aplicáveis às artes.” Para Luck (2013, p. 46) a interdisciplinaridade

corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas de conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos como a resolução de problemas, de modo global e abrangente.

Entendemos que, apesar de em outras áreas a interdisciplinaridade se apresentar como uma nova consciência, nas artes representa a retomada de uma situação inicial, quando historicamente as artes eram integradas e, por necessidade de aprofundamento e especialização, elas foram desmembradas.

Segundo Wilson (2008, p. 45), “o teatro grego antigo era fundamentalmente uma experiência musical”, de forma que, até Platão, a mousiké era considerada como uma “unidade integral de poesia, música e dança cujas muitas manifestações constituíram uma das formas básicas de socialização na sociedade grega.” Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade nas artes não tenciona o fazer artístico de cada uma delas, pelo contrário, potencializa suas expressões aos complementá-las com conhecimentos a elas inerentes, apesar de específicos das outras linguagens.

É importante salientar que um aspecto relevante da interdisciplinaridade nas artes se configura na complementaridade entre a teoria e a prática. Segundo Lück (2013, p. 46), “a interdisciplinaridade também se estabelece a partir da importância e necessidade de uma contínua interinfluência de teoria e prática, de modo que se enriqueçam reciprocamente”. Portanto, como veremos, além da integração da música com as diferentes linguagens artísticas, a interdisciplinaridade prevê a integração teoria e prática, que se estabelece como um caminho significativo para a aprendizagem musical do não músico.

3.2 A interdisciplinaridade entre a música e a cena teatral

Na contemporaneidade, em algumas culturas como a nossa, a música está cada vez mais presente no dia a dia. A facilidade de acesso a diversos meios de reprodução musical permite que os espaços de familiaridade das pessoas com a música se ampliem. Essa realidade promove, ainda, que a relação do cidadão com os diversos âmbitos da vida social e principalmente, com as outras artes, como a dança, o teatro e o cinema, torne-se mais próxima.

Esse contexto retoma, no nosso entender, uma situação historicamente anterior, em que as artes eram integradas, tanto em sua produção como em sua expressão. Nesse sentido, observamos a complementaridade entre elas e, em especial, da música e do teatro, objetos de nosso estudo. Para melhor entender essa relação, detalharemos alguns dos aspectos que consideramos serem de aproximação entre essas áreas.

Como manifestações da nossa humanidade, as artes se diferenciam nas suas linguagens, mas não necessariamente se separam em suas expressões. Histórica e culturalmente, o uso dessas diferentes linguagens tem permitido ao ser humano encontrar o meio de desvelar seus mundos, interior e exterior e, muitas vezes, é na confluência das linguagens da arte que está a expressão mais fiel desses mundos. É importante destacar que, no teatro, a música, em diferentes formas, dá vida ao espetáculo e muitas vezes integra o papel dos atores, como no caso dos musicais em que os atores demonstram seu potencial em canto para representar seu personagem.

Segundo Pavis (2005, p. 133-134) a música utilizada na encenação ocidental preenche várias funções, tais como: “criação, ilustração e caracterização de uma atmosfera introduzida por um tema musical [...]. Às vezes, a música é apenas um efeito sonoro cujo objetivo é tornar uma situação reconhecível.” Muitas vezes é usada como pontuação, pausas de atuação, para mudança de cenário, dentre outras funções. Ernani Maletta chama também a atenção para a diferença que existe entre considerarmos as relações entre música e teatro, como artes autônomas, e a

inegável presença de um discurso musical que é intrínseco ao teatro – discussão bastante interessante, mas que vai além dos limites deste estudo.²⁷ (informação verbal).

Segundo Maletta (2011, p. 99-100), a importância do discurso musical como organizador da cena teatral tem sido evidenciado por diversos pensadores e criadores do teatro. A respeito desse tema, destaca o pensamento e as práticas de grandes criadores teatrais do século XX, como Meyerhold, Stanislavski, Brecht, Artaud, Grotowski, Kantor, Bob Wilson, Barba e Lepage²⁸, e cita Fernandino, que “mapeou os fundamentos da interação Música-Teatro, apresentando o pensamento de inúmeros criadores teatrais que utilizaram a Música como elemento ativo na construção cênica”. (Ibidem, p. 100) Nas palavras dessa autora, no trabalho desses grandes mestres é evidente a

contribuição musical agindo em funções fundamentais em cada uma das poéticas. Como exemplo, destaca-se o *Tempo-ritmo*, em Stanislavski; a *Leitura Musical do Drama*, em Meyerhold; a pesquisa de sonoridades e as *Dissonâncias* em Artaud; a *Música-gestus*, em Brecht, o *Dinamoritmo*, em Decroux, a atuação dos cantos vibratórios nas técnicas performáticas de Grotowski, a sintonização ator-plateia, em Brook, realizada com a utilização dos sons e do silêncio; as conquistas cênicas alcançadas pelo *Odin Teatret*, por meio dos instrumentos, em Barba; e a ambientação psicoacústica, em Wilson. (FERNANDINO, 2008, p. 136).

Maletta (Ibidem, p. 99) esclarece que o discurso musical ao qual se refere

vai muito além de sua explicitação concreta por meio do canto ou da execução instrumental, incluindo todos os princípios próprios do universo musical, que muitas vezes estão implícitos nas ações cênicas, sem perder, por isso, a sua significativa importância para a cena.

Nesse mesmo sentido, Fernandino (2008, p. 136) completa:

²⁷ Aula ministrada pelo Prof. Dr. Ernani Maletta no Programa de Pós-Graduação em Artes Dinter da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 23 a 28 de maio de 2011, em Fortaleza.

²⁸ Para maiores informações, ver Maletta (2005).

O conhecimento e a percepção musical no Teatro se fazem necessários, como comprovado pelas estéticas estudadas, tanto para práticas musicais exercidas em cena (cantar, tocar, interagir com as composições, trilhas e sonorizações), bem como para práticas onde a musicalidade está implícita (escuta interacional, ritmo do texto e dos movimentos, sonoridades da fala, musicalidade das personagens, etc).

Dentre os educadores musicais, Swanwick fala explicitamente das similaridades entre música e teatro, o que contribui para reafirmar a importância da formação musical para o ator. Segundo ele,

eventos teatrais se assemelham à música de várias maneiras como ao tocar em conjunto, em trazer um trabalho no tempo certo, nos riscos da performance, ao relacionar a imaginação dos atores e diretor com as intenções do autor, e na necessidade de ganhar a atenção de, bem como se relacionar com, o público²⁹ (SWANWICK, 1979, p. 40). (*Tradução nossa*).

Conforme afirma Cintra (2006, p. 27), a musicalidade é inerente a toda cena e nela estão incluídos todos os seus elementos musicais, que “se articulam numa grande composição, que pode ser lida do ponto de vista (ou de escuta) musical, incluindo som, silêncio e movimento no espaço”. Nesse mesmo sentido, Burnier (2009, p.18) afirma que

O fato de o ator estar vivo diante dos espectadores, executar, sentir, viver e fazer sua arte, introduz questões de difícil captação, referentes a um universo subjetivo, de sentimentos, sensações, emoções, ou seja, um conjunto de elementos que Eugenio Barba (1989, p. 21)³⁰, chama de dimensão interior, ao diferenciá-los de uma outra dimensão física e mecânica do trabalho do ator, e Stanislavski (1972, p. 223)³¹, denominou de “plano interior e plano exterior”.

Observa-se que a formação musical representa uma inegável contribuição para o ator – tanto no que diz respeito à presença da música na cena quanto para as

²⁹ Music shares its problems of being a time-dependent art, though not its difficulties of abstraction, with drama and the theatre. Theatrical events resemble music in many ways; in ensemble playing, in bringing a work ‘off in time, in the risks of performance, in relating the imagination of actors and director to the intentions of the author, and in the need to win the attention of and rapport with audiences.

³⁰ BARBA, E. “La fiction de la dualité”. Le théâtre qui dance. lecture, bouffonneries, n. 22/23, 1989.

³¹ STANISLAVSKI, Constatini. **A criação de um papel**. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

diversas atividades que envolvem o seu trabalho –, da mesma maneira que uma formação cênica poderia contribuir significativamente para preparação do músico. No entanto, Fernandino nos alerta que

a atuação de músicos e atores sempre é direcionada de maneira desconexa: preparação musical e preparação cênica. Na realidade, considerando o contexto brasileiro, a fragmentação da experiência ocorre desde a formação básica, tanto do músico como do ator, pois, mesmo quando há um trabalho ou disciplinas específicas para tal fim, estas ficam distanciadas da prática e das especificidades do campo artístico em questão. (FERNANDINO, 2008, p. 11)

A autora fala, então, da importância de se pensar em “uma pedagogia que estabeleça interações e que ultrapasse a aplicação de atividades musicais pré-estabelecidas no contexto teatral, e vice-versa”. Nesse sentido, Cintra (2006, p. 26) comenta que

as novas poéticas cênicas necessitam meios para a elaboração de convenções, de novos sistemas de signos, adequados a seus objetivos; e também novos instrumentos para a formação do ator, para que este, por sua vez, adquira conhecimentos e habilidades pouco ou nunca utilizados até então.

Fernandino, acima, se refere à interação música e teatro como uma via de mão dupla, isto é, da mesma maneira que a formação musical é fundamental para o artista cênico, uma formação cênica é fundamental para o músico, que, ao se apresentar ao público ao vivo, constitui necessariamente um ação cênica.

Neste ponto, é muito oportuno lembrar que uma das intervenções da cena na música mais explícitas está diretamente relacionada com o objeto deste estudo, isto é, o Canto Coral. Trata-se do Coro Cênico, sobre o qual dedicaremos o próximo item.

3.3 O Canto coral e o teatro: aproximação i: o coro cênico

Historicamente, o canto coral e o teatro têm sua relação tecida e bem tramada, no Brasil, a partir da segunda metade do séc. XX. Na década de 1960, surge o Coro-Cênico, cuja proposta começou a ser assimilada na década de 1970 mas só foi mesmo disseminada a partir de 1980. Oliveira (1999, p. 73) situa o Coro-Cênico como composto por duas principais correntes:

uma corrente baseada nos conceitos estéticos do concretismo, de tradição formalista, e de aspecto internacionalista, vanguardista, urbano, que tem uma produção bastante exígua; e uma outra corrente advinda da música popular, baseada no visceral, no emocional que, embora com percalços e sem se desenvolver de forma orgânica, continua a produzir.

Segundo Oliveira (1999), a corrente cancionista surgiu do trabalho do maestro Samuel Kerr. A corrente vanguardista – corrente de música contemporânea de vanguarda, composicional, erudita, seguidora dos conceitos estéticos do movimento concretista, pode ser chamada, segundo o autor, de precursora do Coro-Cênico de linhagem vanguardista, ainda que denominadas por Gilberto Mendes de ‘teatro musical’, ou peças de ‘ação musical’. Foi uma corrente que, segundo Oliveira (1999, p. 55) “praticamente não teve continuidade”. Como exemplo, podemos citar as seguintes obras e autores: (OLIVEIRA, 1999, p. 53)

Damiano Cozzella considerado por Rogério Duprat como o precursor do movimento com a composição da peça Ruidismo dos Pobres (outros títulos da mesma peça: Homenagem ao gravador; Inácio, toma um analgésico; Homenagem ao jornal; podendo ser escolhido qualquer um deles) exemplo de abertura às experimentações cênicas; Gilberto Mendes com a peça Nascemorre, baseada no poema de Haroldo de Campos. Moteto em Ré Menor (Beba Coca-Cola), com o poema de Décio Pignatari; Asthmatour, sobre uma agência de viagens; Marco Antonio da Silva Ramos com a peça Noigandres; e Raul do Valle com a peça Quadrilha (OLIVEIRA, 1999, p. 50-56).

Mudanças no repertório coral também começaram a acontecer durante essas duas décadas. Segundo o autor, o repertório coral mudou lentamente do folclore para o popular clássico e depois para o popular de massa. Cozzella foi um dos maiores

responsáveis por essa mudança, tendo escrito uma grande produção de arranjos para coro. (OLIVEIRA, 1999, p. 56)

Outro fator de influência no movimento coral foi o surgimento da Bossa Nova, fornecendo “incontáveis peças para arranjos coral”, segundo o autor. Os arranjos de canções populares trouxeram maior liberdade corporal, advindas dos ritmos dessas canções. Com isso, jogos e exercícios teatrais do diretor Augusto Boal, Stanislavsky e Brecht “técnicas de relaxamento e exercícios de soltura” começaram a ser utilizadas como forma de aquecimento no início dos ensaios dos coros (OLIVEIRA, 1999, p. 56-57).

A corrente Cancionista foi criada por Samuel Kerr utilizando seus próprios arranjos. O Movimento Cancionista surge como um novo método de Kerr, onde após várias experiências dele com corais, afirma que o repertório coral tradicional é inadequado à cultura do país, sendo assim necessária uma nova linguagem coral com a utilização do lúdico e do espontâneo no processo criativo. O importante é o criativo, o emocional o vivencial, o pessoal, excluindo o que antes estava em vigor, que seria o consagrado, o técnico, o codificado (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

Oliveira (1999, p. 63) afirma que Kerr, como regente e líder, tinha agora sua atenção voltada para os cantores do coral, pois para ele o importante eram as atitudes, as escolhas e a opinião dos integrantes dos grupos. Uma grande característica dos arranjos de Kerr a partir de então, ainda segundo Oliveira “é a construção de sonoridades, auxiliando no preenchimento de possíveis vazios sonoros ou fornecendo a base harmônica da peça”.

Outra característica seria uma estrutura simples dos arranjos tornando uma fácil assimilação por parte dos cantores. A preocupação do arranjador e regente estaria na construção da personalidade do grupo, e, segundo o próprio arranjador e regente, em “trabalhar vibrações, trabalhar emoções, fazer sair para fora as emoções através da música e mais, fazer com que as pessoas estabeleçam relações que não só emocionem no momento que fazem música, mas no momento em que ela fala, em que ela age, em que ela interage na classe.”

Assim surge no movimento do canto coral o coro-cênico, tornando-se necessário que outros profissionais atuassem no trabalho, tanto com o teatro, como com a expressão corporal e cenário, conforme afirma Oliveira (1999, p. 67):

A introdução de canção popular brasileira nos coros (com os códigos a ela vinculados), somados ao processo da prática da criatividade nos ensaios, propiciou aos cantores uma natural informalização da postura cênica no ato interpretativo.

Oliveira (1999) afirma que, na década de 1970, essa proposta chamada de Coral-Cênico seria lentamente assimilada, onde nos anos 1980 começaria então a se disseminar. Vale à pena destacar os seguintes nomes que participaram do movimento:

Samuel Kerr com o grupo Coral da UNESP apresentou no TUCA – Teatro da Universidade Católica de São Paulo o espetáculo “Praça da Sé”. Marcos Leite, Nestor de Hollanda Cavalcanti (diretor e arranjador do grupo) e Hamilton Vaz Pereira, em 1981, com o grupo “Cobra Coral” e a composição de Cobras e Lagartos conquistaram o prêmio de Pesquisa e Criatividade no Festival MPB-Shell, e em seguida apresentaram uma série de trabalhos com coros-cênicos. Marcos Leite, Regina Lucatto e Nestor de Hollanda Cavalcanti criaram a “Orquestra de Vozes A Garganta Profunda”. Do repertório, o grupo esteve em temporada com o espetáculo “Pacote Musical” com direção cênica de Hamilton Vaz Pereira, os Shows “Yes, nós temos braguinha” e “Garganta canta Beatles. Thiago Pinheiro com o grupo CORALUSP, apresentou trabalho cênico durante muito tempo. Hermelino Neder foi responsável pela concepção de um projeto que teve direção artística de William Pereira, regência de Samuel Kerr e arranjos de Marcos Leite, com o grupo Companhia Coral, no espetáculo cênico “Elsinore: variações sobre o tema Hamlet de W. Shakespeare”. Este trabalho, segundo Oliveira, pode ser considerado como “o mais bem acabado resultado artístico da proposta cênica” apresentado. O grupo também apresentou um espetáculo “em homenagem a João Pacífico, famoso cancionista do interior de São Paulo” (OLIVEIRA, 1999, p. 73-77).

Uma característica fundamental no trabalho do Coro-Cênico seria o trabalho do cantor no palco, como diz Costa “o enriquecimento da experiência coral e da comunicação entre cantor e plateia”. São elementos de cena utilizados pelos corais na interpretação dos mesmos, além da “comunicação musical” já esperada. Sabe-se que os coros, mesmo sem ter pretensão cênica ensaiam as entradas e saídas no

eventos, proporcionando assim mais segurança no momento das apresentações de repertório. (COSTA, 2009, p. 65).

Magno Bucci diz que as expressões “canto coral” e “teatro”, combinadas, geram um produto artístico que, muito embora não seja novo, é diferenciado. Um produto que não se confunde com a ópera, nem se aproxima da “ilustração” da música. A canção é lida, também, do ponto de vista “dramático”, o que amplia as possibilidades de interpretação. (BUCCI, s/d, s/n)

Dessa forma segundo Oliveira (1999, p.81-82), as áreas de canto e teatro estariam interligados com uma nova linguagem coral conforme o que o autor chama de método Samuel Kerr, tendo como uma das técnicas “a conscientização do estado/movimento corporal e como objetivo o estabelecimento de uma comunicação no ato da performance”.

Nesse sentido, vale salientar que, no decorrer do nosso percurso profissional com não-músicos principalmente se eles forem atores em formação, percebemos que a associação ao discurso musical, proposto pelo canto, de um discurso cênico, expresso pela criação de imagens ou mesmo pelo simples movimento, contribuía significativamente para que aqueles jovens, além de se sentirem melhor como cantores e artistas, desenvolvessem não apenas a sua expressividade, mas também a sua habilidade musical, ajudando-os a aprender mais facilmente as melodias mais elaboradas, uma vez que o discurso cênico dava-lhes um sentido mais concreto que a abstração própria do discurso musical.

Porém, como citamos anteriormente, a interação canto coral-teatro é uma via de mão dupla. Assim, se por meio do Coro Cênico vimos que um discurso cênico se mostra um grande facilitador da performance musical, discutiremos, a seguir, a ação efetiva da polifonia coral como uma grande facilitadora da atuação cênica, tendo em vista a natureza polifônica do teatro.

3.4 O Canto coral e o teatro: aproximação II: a polifonia cênica e a atuação polifônica

No decorrer de sua experiência artístico-pedagógica na formação do artista cênico, Maletta (2011, p. 100-101) percebeu que se evidenciou

um importante princípio para a formação do artista cênico no que diz respeito à incorporação e à apropriação dos conceitos fundamentais das múltiplas formas de expressão artística. Uma vez que o Teatro se apropriou conceitos que foram desenvolvidos e sistematizados por outros campos do conhecimento, se faz necessário encontrar uma estratégia pedagógica, própria do discurso cênico, que confira a esses conceitos novo significado [...] e que estejam em relação com as diversas formas de expressão artística, cujos fundamentos estão presentes na polifonia cênica [...].

A ideia de polifonia cênica aqui tratada se baseia na concepção de Maletta (2005, p. 20) sobre o teatro ser uma arte que compreende discursos que se referem às outras artes. Cabe, pela sua importância para este estudo, focalizar neste ponto o conceito de polifonia.

A palavra polifonia vem do grego e significa várias vozes. Roman (1992, p. 210) nos lembra de que a palavra surgiu em oposição ao canto monódico da igreja, o canto gregoriano. Zahar (1985, p. 295) define polifonia como sendo a combinação contrapontística na música vocal ou instrumental, significando, em sua origem, vários sons. Sabemos que o termo polifonia se refere a mais de uma voz ou uma melodia, seja ela cantada ou tocada. É, portanto, uma técnica onde duas ou mais vozes se desenvolvem melódica e ritmicamente, “uma multiplicidade de vozes independentes, imiscíveis e superpostas cantando textos variados”.

Segundo Maletta (2005, p. 46), esse conceito, apesar de ser comumente relacionado à música é considerado metafórico quando sua utilização não se refere ao fenômeno sonoro, foi legitimamente apropriado por outros campos do conhecimento, uma vez que, em sua origem, o termo voz não exige necessariamente a presença sonora. Esse autor elabora sua própria definição de polifonia por meio do entrelaçamento das abordagens musical e bakhtiniana do termo. Em suas palavras:

Bakhtin é quem, de início, vai aplicá-lo à Literatura, focalizando especialmente a obra de Dostoievski, cujos romances têm como peculiaridade fundamental “a multiplicidade de vozes e consciências

independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes”.³²

Segundo Maletta (Ibidem, p. 46), Bakhtin elabora sua ideia de polifonia a partir do conceito de *dialogismo*, entendido num sentido mais amplo. Para Bakhtin, o dialogismo “é o elemento constitutivo de qualquer discurso, pois, mesmo que este emane de uma única pessoa, ele será dialógico tendo em vista que a palavra de um interlocutor sempre será perpassada, condicionada pela palavra do outro”.

Com base nisso, Maletta (2011, p. 98) então define:

De modo geral, entende-se a polifonia como característica de discursos que incorporam dialogicamente pontos de vista diferentes. O autor do discurso pode fazer falar várias vozes. Vale dizer, a polifonia refere-se à faculdade de um discurso incorporar e estar tecido por outros discursos, apropriando-se deles de forma a criar um discurso polifônico.³³

O autor descreve o conceito de polifonia como entrelaçamento de vozes, por meio do qual não necessariamente exista interrelação entre elas. Cada voz pode ou não incorporar elementos das outras. Quando isso ocorre, resulta no que ele chama de “polifonia de polifonias”.

Apoiado nessas definições, Maletta (2011, p. 99) afirma a “natureza polifônica do teatro”, que, na medida em que “coexistem várias *instâncias discursivas* que dialogam na cena teatral”, isto é, “o discurso teatral é composto por diversos discursos artísticos simultâneos e equipolentes”. Com base nisso, ele apresenta o conceito de atuação polifônica, que compreende os

múltiplos discursos artísticos dos quais os atores se apropriam para construir o seu discurso de atuação. O artista cênico, tendo **incorporado** os princípios fundamentais desses diversos discursos artísticos, é capaz de **se apropriar** das várias vozes autoras desses discursos – isto é, das proposições de todos os profissionais criadores do espetáculo – e atuar polifonicamente.

³² A citação Bakhtin, feita por Maletta, encontra-se em: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 4.

³³ Tradução do texto escrito originalmente em italiano, realizada pelo próprio autor.

Vale observar que Maletta se refere exatamente aos processos de incorporação/assimilação e apropriação, apresentados no Capítulo 1 desta tese ³⁴, o que nos faz perceber as consonâncias entre as propostas aqui apresentadas.

A percepção da natureza polifônica do teatro determina que as diversas vozes presentes na cena teatral, seja o cenário, a iluminação, o figurino – entendidos como instâncias discursivas –, o texto verbal, a atuação dos atores, diretores, preparadores corporais, vocais, musicais, bem como a resposta do público sejam entendidos como criadores de um discurso polifônico.

A aprendizagem da atuação polifônica se refere, portanto ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de estar atento e consciente de um todo múltiplo e diverso, sem perder o foco de sua ação nesse todo. Com essa complexidade presente na atuação cênica, é exigido do ator que incorpore os diversos discursos que integram essa criação.

A respeito disso, Castilho, (2010, p. 3-4) comenta que

o intérprete ainda se vê às voltas com a expectativa de que se torne, cada vez mais, um artista completo, capaz de dar conta das múltiplas e interdisciplinares tarefas que o teatro contemporâneo lhe impõe: lidar com a palavra em verso e prosa; conquistar uma organização corporal fluida e equilibrada, dotada de resistência e flexibilidade; ter formação musical e boa versatilidade vocal; ser detentor de uma cultura geral ampla; converter-se em cidadão consciente e responsável pelo equilíbrio social; conhecer e se possível dominar uma gama diversa de tradições e convenções teatrais, etc. etc.

Contudo, Maletta (2005) ressalta que atuação polifônica não exige que o ator deva ser tecnicamente virtuoso em todas as artes, mas que se aproprie de parâmetros que, mesmo sendo teatrais, muitas vezes são identificados ou foram mais profundamente sistematizados pelas outras linguagens artísticas. Nesse mesmo sentido, Castilho também destaca a diferença entre adquirir habilidades técnicas e imbuir-se dos elementos essenciais que cada disciplina artística – a literatura, a música, artes circenses, artes corporais, as artes plásticas – oferece, no sentido de formar artistas múltiplos, não artistas multi-virtuosos. (CASTILHO, 2010, p. 3-4).

³⁴ Ver item 1.3, p. 27.

A incorporação de diversos fundamentos artísticos permitirá ao personagem ter voz própria, dada .pela capacidade do ator em compreender a multiplicidade de linguagens presentes no papel. No entanto, nem sempre sua formação desenvolve essa capacidade. Segundo Maletta (2005, p. 244), baseado em sua longa experiência pedagógica na formação de artistas cênicos, nos currículos dos cursos voltados às Artes Cênicas

é muito rara a proposição de disciplinas cujo objetivo principal seja a prática de exercícios que habilitem o ator a interrelacionar as inúmeras ações cênicas próprias das diversas linguagens, facilitando-lhe a incorporação consciente de múltiplos discursos.

Como forma de integrar a preparação dos atores em formação, as disciplinas de musicalização necessitam estar voltadas para uma prática musical, em função das necessidades de atuação, do desenvolvimento da consciência do som (altura, intensidade, duração, timbre), do ritmo, como também das suas possibilidades vocais.

Maletta (2005, p. 84) se refere ao fato de que, ao incorporar e apropriar-se dos fundamentos do discurso musical, o ator estaria preparando o seu corpo e voz para as atividades próprias necessárias à cena através do desenvolvimento dos padrões musicais: ritmo, altura e intensidade. Devemos reiterar a importância do ato de musicalizar o ator com elementos voltados à sua necessidade, no sentido do desenvolvimento de sua musicalidade, sensibilidade e percepção polifônica, e não necessariamente no que tange a cantar ou a tocar um instrumento com a performance que se espera dos músicos.

3.5 O canto coral e o teatro: aproximação iii: a formação do ator

A interação música e teatro deve ser vista a partir das necessidades de formação para o ator e não um estudo das funções musicais de maneira isolada. Sabemos da

importância para o ator em conhecer música, saber perceber os sons, os parâmetros (altura, duração, intensidade e timbre), aplicado ao desenvolvimento da sua musicalidade. Nesse sentido, os argumentos que serão aqui trazidos visam contribuir para o alcance dos objetivos deste estudo, isto é, afirmar o Canto Coral como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento musical do artista cênico, representando o elemento central para os processos interdisciplinares fundamentais para a integração entre a formação em teatro e em música.

Contudo, antes de nos dedicarmos ao canto coral propriamente dito, cabe aqui uma breve exposição sobre a importância da preparação vocal, como fundamento para a atuação cênica, em particular no que se refere à prática do Canto Coral como estratégia de musicalização do ator.

3.5.1 A voz e sua preparação como fundamentos da atuação cênica

A nossa voz, seja falada ou cantada, depende da intenção do que queremos transmitir, estando, portanto, relacionada ou ligada à emoção. Conforme Dinville (1993, p. 3),

nenhum instrumento é comparável à voz, ela é a única que tem o privilégio de unir o texto à música. Mas, só emociona dependendo da sensibilidade e da musicalidade do intérprete. Pois, além das notas e palavras, existe algo invisível, impalpável, que é preciso adivinhar, sentir, expressar e que não está escrito.

A fala é uma das formas de expressão de nossos pensamentos, sentimentos, de nos comunicarmos com o mundo à nossa volta, de nos afirmarmos como pessoas, através de nossas questões e opiniões sobre tudo e todos ao nosso redor. Por sua vez, por meio da música, do canto, nós também expressamos nossos pensamentos e emoções, tanto com a emissão dos sons, como com o uso das letras das canções. A voz e o canto têm sua produção em bases comuns, como a respiração, o aparelho fonador, o ressonador integrado ao ouvido e a percepção de cada um na sua própria voz. Para Rocha (2013, p. 51), a diferença entre a voz cantada e a falada poderia estar na utilização desses elementos relacionados “à respiração (volume de ar e sustentação), impostação (postura do trato vocal), duração dos fonemas (ritmo), frequência do som (melodias e afinação, e certamente, a expressividade)”.

A autora, citando Mário de Andrade³⁵, afirma que

quando a palavra falada se aproxima do canto vai deixando aos poucos de ser instrumento oral para se tornar instrumento musical” e que, “a voz humana quando oral ou musical, tem exigências e destinos diferentes” que “põem em conflito a voz falada e a voz cantada”. Para o autor, neste conflito a voz cantada quer “a pureza e a imediata intensidade fisiológica do som musical” enquanto a voz falada quer “a inteligibilidade e a imediata intensidade psicológica da palavra oral. (Ibidem, p. 51).

É importante destacar que, em sua ação, tanto o ator quanto o cantor têm por objetivo, fundamentalmente, a comunicação de algo, e um dos principais instrumentos para essa comunicação é a voz. “E, se a voz é seu instrumento de comunicação, somos levados a concluir que o canto é a primeira forma de expressão, através da qual o ser humano exterioriza seu mundo sonoro interior”. (CAUDURO, 1990, p. 66).

Como bem enfatiza Wagner (apud WILLEMS, p. 28)

o canto, o canto e ainda o canto. O canto é de uma vez para todas a linguagem pela qual o homem se comunica aos outros musicalmente... O órgão musical mais antigo, o mais verdadeiro, o mais belo, é a voz humana; e é só a este órgão que a música deve a sua existência.

Sobre considerarmos a voz como instrumento, depreendemos que a nossa voz tem grande importância e valor. Da mesma forma, Chouard (2009, p. 153) declara:

Eu não queria ceder à vontade clássica de considerar o sistema fonatório humano como um instrumento de música entre outros. É preciso, em efeito, defender-se, mesmo se, dos lábios aos pulmões nós temos meios de criar muito mais sonoridades que o órgão mais imponente. Pois o cantor não toca um instrumento: ele toca a si próprio. Ele vibra com os músculos de sua garganta ou de seu diafragma, tanto que ele percebe o tremor sedoso de suas cordas vocais. Ele se escuta duplamente. Naturalmente que pelo som de sua voz, e por seus ouvintes - mais bem antes eles- vem aos seus ouvidos. Mas os sons que ele emite fazem também vibrar os seus músculos, seus ossos, sua caixa craniana principalmente, e estimula

³⁵ ANDRADE, Mário de. **Aspectos da música brasileira**. Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

assim em primeiro lugar seu ouvido interno, algumas frações de segundo antes que o ar vibrado de seu canto, que uma vez saído de sua boca, poderia comprometer seu tímpano e seus ossículos (CHOUARD, 2009, p. 153)³⁶.

Gayoto e Silva (2014, p. 2), em estudo sobre a voz do ator, afirmam que

a constituição de uma voz teatral passa por dimensões que a colocam em diálogo permanente com o corpo, com a psique, com o manejo das emoções, com as tradições do uso vocal em cena, com os jogos teatrais, com a diversificação dramaturgica de textos a serem trabalhados, bem como com o estudo de teatrólogos que alavancam perspectivas artísticas fundamentais: Antonin Artaud, Eugênio Barba, Jean-Jaques Roubine, Jerzy Grotowski, Meyerhold, Stanislavski, Eugênio Kusnet, entre outros.

É possível identificar, a partir da pesquisa das referidas autoras, a complexidade do fazer teatral e sua relação com o fenômeno vocal. Souza (2012, p. 14) cita, em sua pesquisa, Constantin Stanislavski (1863-1938), Vsevolod Meyerhold (1874-1940), Jerzy Grotowski (1933-1999), Peter Brook (1925), Eugenio Barba (1936) e Robert Wilson (1941) como autores encenadores do século XX que falam da voz teatral como música. Tais estudos fortalecem a nossa concepção de que o teatro pode utilizar elementos musicais implícitos nos diversos espaços cênicos. Para tanto, é importante a preparação vocal do ator, não só da voz falada, como também da voz cantada.

Concordamos com Cintra (2007, p. 47) que, por sua vez, ressalta que:

[...] o ator precisa conhecer e usar a voz adequadamente, dentro de suas possibilidades, adquirindo fluência no uso da voz em todas as situações com as quais se defronta. [...] o ator deve ampliar e acumular competências vocais, de modo a constituir um corpo de conhecimento de característica plural, espontânea e diversificada, chegando a construir um repertório vasto de experiências sobre recursos corporais e vocais. Isso significa conhecer o aparelho vocal

³⁶ Je ne voudrais pas céder à l'envie bien classique de considérer le système phonatoire humain comme un instrument de musique parmi d'autres. Il faut, en effet, s'en défendre, même si, des lèvres aux poumons, nous avons les moyens de créer beaucoup plus de sonorités différentes que l'orgue le plus imposant, fût-il de Barbarie que l'ailleurs. Car le chanteur ne joue pas d'un instrument: il joue avec lui-même. Il vibre avec les muscles de sa gorge ou de son diaphragme, autant qu'il perçoit le frémissement soyeux de ses cordes vocales. Il s'entend doublement. Bien sûr, par le son de sa voix, qui comme pour ses auditeurs – mais bien avant eux – parvient à ses oreilles. Mais les sons qu'il émet font aussi vibrer ses muscles, ses os, sa boîte crânienne surtout, et stimulent ainsi en tout premier lieu son oreille interne, quelques fractions de second avant que l'air vibré de son chant, une fois sorti de sa bouche, ait pu ébranler son tympan et ses osselets.

e suas possibilidades, somar experiências diversas no plano da atuação, que exijam diferentes maneiras de utilização da voz. Significa explorar, experimentar e inventar com a voz.

Ainda segundo esse autor, a técnica para adquirir a autonomia de encontrar seus caminhos para o desenvolvimento de sua atuação vocal seriam atividades cotidianas, o estudo das bases físicas do funcionamento da voz, o treinamento da memória rítmica muscular, a prática musical através do canto, e, se possível, de um instrumento, a prática da dança e a pesquisa (Ibidem, p. 48).

Por meio das palavras de Bourscheid (2011) afirmamos que

a preparação vocal de atores para o canto pode ser uma interessante forma de intercâmbio entre cursos superiores da área de artes, tais como teatro e música. É uma oportunidade de trabalhar aspectos – fala e canto – como algo que emana de um corpo em movimento, o que, por sua vez, possibilita a expressão vocal. (apud MANGINI 2012, p. 4 e 5)

Nesse aspecto, Mangini (2012) destaca o valor do preparo vocal do ator, como também nos remete à interdisciplinaridade, teoria educacional discutida no item 3.1. Cabe, por enquanto, salientar que, apesar de haver essa confluência de ideias com relação à necessidade de preparação vocal do ator para o canto, poucas são as iniciativas nesse sentido – mais uma vez, justifica-se nossa afirmação de que a inserção do canto coral como elemento formador cumpriria bem esse papel.

Segundo Maletta (2010, p. 5), a artista, pedagoga e pesquisadora italiana Francesca Della Monica – renomada especialista em estudos sobre a voz –, afirma em sua pesquisa o caráter interdisciplinar de sua proposta de preparação vocal e ressalta a sua característica etnomusicológica, na medida em que, em seu trabalho,

são afrontados temas e práticas intimamente correlatos à exploração da matéria vocal, voltados ao desenvolvimento da capacidade perceptiva acústica e sinestésica, à aquisição da habilidade de formalização dos fenômenos vocais e à apresentação das experiências peculiares da voz em âmbito etnomusicológico, experimental e artístico.

É importante destacar que a autora defende a necessidade da incorporação e apropriação dos princípios do discurso musical, por parte do ator, a serem desenvolvidos com o uso da voz.

No que se refere ao trabalho desenvolvido com o Canto Coral para os não-músicos/atores, a falta de preparo vocal é um grande complicador, pois se torna difícil o preparo destes para a passagem nos registros vocais³⁷. Esse aspecto interfere na escolha do repertório e na composição dos arranjos, exigindo que as extensões das músicas direcionadas a esse público não ultrapasse uma oitava, evitando assim, no início do trabalho, as mudanças de registro.

Vale ressaltar que, depois de algum tempo, com o treinamento, a tessitura vocal se torna ampla, como também os músculos que envolvem o trato vocal apresentam uma resposta mais rápida aos exercícios vocais, possibilitando melhor desenvolvimento no uso da voz. Assim se o ator conseguir cantar as melodias dos arranjos, próprios do canto coral, com a precisão e unidade necessárias, com todos os elementos que naturalmente estão inseridos nessa prática, ele estará mais preparado para as exigências das diversas ações vocais que o seu personagem traz.

Para alcançar a precisão vocal desejada, no entanto,

o treinamento vocal isolado ou apenas a compreensão dos mecanismos fisiológicos envolvidos no canto, contudo, não podem garantir ao indivíduo a precisão necessária dos ajustes vocais para cantar. O desenvolvimento das habilidades para o canto só se torna possível por meio do estudo sistemático e da conscientização.

³⁷ Para a voz cantada, existem diferentes registros vocais, diretamente relacionados com a extensão e com a ressonância. Basicamente, da região mais grave da voz até uma determinada altura sonora, os sons são emitidos com a laringe baixa, o que determina uma vibração peitoral – daí, vem o nome “registro de peito”. A partir desse ponto, a laringe tende a subir e a vibração dirige-se do peito para a cabeça, definindo o “registro de cabeça”. Uma vez que os grupos musculares que atuam na fonação são distintos para cada registro, define-se uma “região de passagem”, de um registro a outro, na qual a emissão vocal geralmente se fragiliza e, por isso, o cantor depende de um preparo vocal que evite a perda da qualidade sonora.

Cantar pressupõe, ainda, a expressividade. (PAPAROTTI; LEAL³⁸, 2011 apud MANGINI, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, o canto coral se coloca como uma prática coletiva, no qual o treinamento vocal deve ser sistemático e sistematizado, para que se alcance o aprendizado pretendido. Durante os ensaios, as atividades de orientação vocal são desenvolvidas, a fim de trabalhar a voz dos cantores e participantes dos grupos corais, em busca da qualidade sonora vocal, tanto dos naipes, quanto do grupo coral, desenvolvendo o potencial musical dos seus integrantes. Como bem enfatiza Maletta (2010, p. 3).

Por fim, vale destacar que a prática e o treinamento vocais não podem ser, de forma alguma, concebidos como uma ginástica inconsciente ou predominantemente muscular, mas devem oferecer a possibilidade de ver, sentir e, enfim, incorporar a realidade dessas grandes categorias, em vez de apenas pensá-las.

A voz do ator funciona como um dos principais instrumentos para o exercício de sua profissão, exigindo uma preparação que vai além dos exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal, sendo necessário o conhecimento e desenvolvimento de habilidades musicais, preparando assim o profissional da área para performances de interpretação, equilíbrio e harmonia no papel do personagem.

Como afirma Stanislavski (1982, p. 44-45),

a fim de exprimir uma vida delicadíssima e em grande parte subconsciente, é preciso ter controle sobre uma aparelhagem física e vocal extraordinariamente sensível, otimamente preparada. Esse equipamento deve estar pronto para reproduzir, instantânea e exatamente, sentimentos delicadíssimos e quase intangíveis, com grande sensibilidade e o mais diretamente possível.

A seguir abordaremos o Canto Coral como estratégia pedagógica para a formação do ator.

³⁸ PAPAROTTI, Cyrene; LEAL, Valéria. **Cantonário**: guia prático para o canto. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2011.

3.5.2 O canto coral como estratégia pedagógica para a formação do artista cênico

Para Cintra (2006), o Canto Coral é uma das

práticas fundamentais para a musicalização do ator, na medida em que envolve todo o corpo e pode integrar a voz ao movimento e ao espaço. Pensamos aqui em uma abordagem ampla do conceito coral, que necessariamente envolve a pessoa como um todo (p.82-83).

Diante da multiplicidade de elementos musicais presentes em cena, seja de forma intencional, explícita, seja de forma implícita, é fundamental ao ator desenvolver o ouvir, a percepção musical. Assim sendo, como experiência interdisciplinar, a interface música e teatro proporciona o desenvolvimento musical para o ator, capacitando-o diante das necessidades de encenar.

A percepção musical habilita-o a entender melodias, frases musicais, ter experiência harmônica além da rítmica. Para tanto, o Canto Coral significativamente desenvolve essa percepção de maneira prática e com o envolvimento de todo o corpo. Promove a experiência do trabalho em grupo, desenvolvendo habilidades de percepção e escuta do(s) outro(s), da voz do outro, possibilitando assim o aprendizado da polifonia vocal.

A prática de ouvir uma voz, uma melodia, e cantar outra diferente, por meio do treinamento auditivo, permite-nos desenvolver e alcançar a independência vocal desejada. Com a prática do canto em grupo, o indivíduo desenvolve a habilidade da *percepção polifônica*, ou seja, a capacidade de ouvir, ter consciência da voz do outro sem se perder da sua própria melodia. Podemos, então, definir o ouvido polifônico como a capacidade de perceber uma ou mais melodias em uma determinada música, assim como poder cantar uma voz, enquanto escuta uma outra diferente.

Além disso, o desenvolvimento dessa prática de conviver com múltiplas vozes, gerando a independência vocal, promove a habilidade de executar várias tarefas simultâneas, pois entendemos que a polifonia é uma postura diante da realidade. Isto é, o aprendizado de uma polifonia prepara o indivíduo para vivenciar outras polifonias. Conforme Maletta (2005, p. 155), “a prática da polifonia vocal, desenvolvendo a habilidade de conviver com várias vozes musicais”, contribui para a

aprendizagem da polifonia cênica. Isto é, o canto coral instrumentaliza o ator para a percepção das diversas vozes que existem no teatro, estimulando a sensibilidade e a disposição para uma atuação polifônica.

Nessa perspectiva, Maletta (2008) salienta a facilidade e habilidade que as pessoas que fazem o canto coral apresentam diante da polifonia cênica. Segundo o autor

[...] a polifonia vocal, a princípio alimentada por outras experiências polifônicas vividas pelos atores, poderia permitir a compreensão do teatro como uma polifonia, facilitando a atuação polifônica. Ou seja, polifonia ensinaria polifonia (MALETTA, 2008, p. 5).

Entendemos, portanto, que para os artistas cênicos em formação, o exercício, proporcionado pelo canto coral, de ouvir, memorizar e imitar várias vozes próprias dos arranjos musicais, por mais simples que sejam esses arranjos, faz com que esses artistas possam escutar, compreender outras vozes não só no que diz respeito ao canto, com o aprendizado da melodia do seu naipe enquanto escuta os outros napes com melodias distintas, mas na cena como um todo, porque será desenvolvida a percepção polifônica dos envolvidos nessa prática.

Os integrantes de um coro – coristas –, os atores assimilam e se apropriam de diversos parâmetros musicais imprescindíveis ao exercício de sua profissão: altura, duração, intensidade, ritmo e timbre, dentre outros. O canto coral, através dos processos de aprendizado musical desenvolvidos durante os ensaios de repertório, conduz ou prepara seus integrantes à apropriação de padrões musicais: noção de altura e duração do som vocal, articulação das palavras, memorização das melodias e dos textos, percepção corporal do som, performance cênico-musical.

Santos (1999, p.1), por sua vez, assevera que, a prática do canto coral em conjunto a outras linguagens artísticas – no nosso caso, o teatro –, “pode trazer resultados significativos para a expressividade e interpretação musical, proporcionando ao indivíduo o conhecimento das suas potencialidades e limitações”.

Segundo Cintra, (2007, p. 49), a música coral

se caracteriza por ser, provavelmente, a maneira mais fácil de o músico amador (caso da grande maioria dos estudantes de Artes Cênicas no país) entrar em contato com os conceitos e mecanismos básicos da composição musical [...] É obrigatório ressaltar que a idéia de coro aqui proposta envolve essa vontade de unir as experiências musical e teatral, sugerindo uma atuação coral ampliada para as ações do corpo e da voz no espaço – características necessárias da formação do ator.

Esse autor, em sintonia com Swanwick, citado anteriormente neste capítulo, afirma a importância do canto coral como instrumento de musicalização, também como uma atividade adequada para o ator e que, o teatro e a música são atividades que possuem qualidades em comum. Em suas palavras:

Há ainda outros motivos que fazem do canto coral uma atividade adequada para a musicalização no teatro. O primeiro é o fato de ser uma atividade de grupo, indo assim ao encontro da natureza coletiva do trabalho teatral. A música coral depende de um acordo sonoro coletivo para acontecer (ainda que para produzir um único som em uníssono, mas que jamais poderia ser produzido por um só indivíduo). O segundo é o fato de a música coral se apoiar basicamente na produção sonora do corpo humano; seu material de trabalho é, portanto, o mesmo que o do ator. Um terceiro motivo é justamente a relativa facilidade com que se pode dominar o instrumento vocal no canto coral (acrescido da segurança proporcionada pelo grupo), abrindo a possibilidade de se trabalhar a improvisação musical num contexto que favorece a interseção com eventuais propostas de improvisação teatral. (Ibidem, p. 49)

Reconhecemos, na afirmação do autor, todo o trabalho descrito com o canto coral na musicalização do não músico e suas interfaces com a formação do ator. Isto é, o trabalho desenvolvido de forma coletiva, o uso do corpo e a aquisição da consciência no uso da voz. Em especial sobre o trabalho em grupo no âmbito cênico, encontramos interseções, inclusive, com a aprendizagem situada,³⁹ sendo esperada como atitude do ator

acompanhar, sempre, o desempenho do colega, seus esforços, seu êxito, seus tropeços, crescer com ele, errar com ele, cansar com ele é o grande momento do crescimento humano, legítimo, mais do que a habilidade no uso da voz pelo ator, é a busca de, juntos, se transformarem em seres humanos ricos de qualidades, tolerantes, compassivos, colaborativos, em sua capacidade de integração e permanência. Se surgir uma graça no tropeço do colega, o riso

³⁹ Cf. item 2.2, p. 46 e 47.

espontâneo, tolerado, pode ser um bom momento crítico para todos, sob controle, aprenderem a conviver com o fazer-desfazer, refazer. (ZARATIN, 2012, p. 6)

Esse esforço coletivo de crescimento está presente na prática do canto coral, como foi identificado por uma das estudantes entrevistadas por nós, conforme depoimento transcrito a seguir:

No meu caso, como na época da disciplina eu tinha voltado do Festival da Ibiapaba, então “tava” com a memória fresca, tinha feito aula de canto lá, e tal, então “tava” bem empolgada em trabalhar isso e tal. E aí, é tanto que eu e a Naira, na época, a gente ficou como monitora da disciplina, e aí eu acho que foi um dos maiores aprendizados da disciplina que eu tive, que eu pude contribuir com o pouco que eu sabia pra turma... eu pude contribuir e também melhorar muito da minha parte, “né”? Também como atriz que canta se pode dizer assim, algo assim. Eu lembro que a Naira ficava ajudando as meninas e eu ficava ajudando os meninos, e é muito engraçado que eu tentava contribuir e aí às vezes a gente via que dava certo, que o que a gente tava fazendo realmente tava dando certo... e acho que isso foi muito relevante, acho que um dos maiores aprendizados que eu tive na disciplina foi isso de poder contribuir... – repassar com os colegas, isso, e aprimorar o pouco que eu já sabia junto com a professora e os colegas também (*grifo nosso*).

Distinguimos, nesse depoimento, o prazer implícito ao aprendizado relatado. A estudante deixa transparecer, quando afirma que a sua intervenção “dava certo”, o quanto isso é motivador, mesmo para ela, que já trazia algum conhecimento musical.

Com o intuito de identificar outros elementos de confluência da musicalização do ator pelo canto coral e a sua atuação, reiteramos, no fazer coletivo, a presença dos diversos discursos. Para Zaratín (2012, p. 6), ressalta-se a importância no coletivo de “sentir o prazer de ouvir as vozes juntas, a energia e beleza que já se percebe em simples vocalizes e silabações, como num jogral”.

A autora afirma que este é o princípio da atuação. Como já explicitado, o canto coral traz essa experiência de ouvir as vozes juntas, acrescido do desenvolvimento da percepção polifônica, ou seja, da capacidade de executar a voz ou melodia de seu naipe ouvindo as vozes/melodias dos outros naipes, em um processo dialético que contrapõe a individualidade e a coletividade.

Conforme já afirmamos anteriormente, segundo Maletta (2005), aqueles que vivenciam o canto coral experimentam uma preparação para atuar cenicamente, em função das similaridades entre as polifonias coral e cênica. No ensaio, os integrantes participam de atividades de voz e corpo e aprendizado de repertório, desenvolvendo a percepção musical. Isso promove a elaboração interna dos elementos componentes da linguagem musical, assim como o preparo técnico vocal, rítmico e harmônico para uso da voz em cena e, por consequência, a apropriação desses elementos, alcançando a já referida independência de vozes.

No entanto, algumas condições se apresentam ao professor-regente que podem guiá-lo no processo de ensino de seus alunos, neste caso, dos atores em formação. Mesmo sabendo que o processo de aprendizagem tem seu lugar no indivíduo que aprende, o processo de ensino pode contribuir mais, ou menos, com essa aprendizagem, de acordo com a metodologia usada. Entendemos, então, que para o público para o qual nosso trabalho se direciona, um dos meios facilitadores da aprendizagem é a memorização adquirida a partir da repetição, além de outras estratégias apresentadas no Capítulo 2 desta tese – e que serão novamente abordadas na Parte 3 que se segue.

Em síntese, entendemos ser o canto coral uma estratégia exemplar, na direção anteriormente apontada por Fernandino e Maletta, a ser usada na formação musical dos atores, na medida em que:

- É plenamente adequada e acessível ao cidadão que não necessariamente pretenda se tornar um músico – por exemplo, os artistas cênicos, que, com base no exposto, precisam de atividades musicais específicas, que os preparem para a manifestação teatral, a atuação em cena de maneira integrada;
- Como espaço formativo para o ator, o canto coral apresenta a característica dialógica da polifonia cênica; portanto, a musicalização feita por esse meio não apenas trabalhará a musicalidade do artista

cênico, como também dará consistência à sua percepção da encenação e da sua atuação como discursos polifônicos.

É nesse sentido que defendemos que a musicalização do artista cênico pode efetivamente se dar por meio do canto coral, pois sendo a polifonia uma de suas principais características, desenvolve-se, com a sua prática, a capacidade de ouvir e interagir com diversas vozes/instâncias discursivas sem perder o foco da própria atuação.

Com base na compreensão da aprendizagem musical para os não-músicos – grupo no qual se inserem os artistas cênicos –, mostrada pelos diversos autores anteriormente apresentados, bem como do nosso trabalho com grupos vocais/corais e na experiência como professora de atores em formação, destacaremos os princípios e procedimentos orientadores da criação de estratégias pedagógicas específicas voltadas à prática do canto coral que podem contribuir para a formação de atores. É o que discorreremos na terceira e última parte deste trabalho.

PARTE 3

O CANTO CORAL PARA A FORMAÇÃO MUSICAL DO ATOR

CAPÍTULO IV

**DESCRIÇÃO ANALÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA:
EVIDENCIANDO PROCESSOS, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS
PARA A FORMAÇÃO MUSICAL DE ATORES POR MEIO DO CANTO
CORAL**

Com base nas discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, sobre as possibilidades de aprendizagem musical do não músico, dada pelo caráter cultural da música, da importância de uma formação musical para o ator, considerado um não músico em particular, bem como das características que aproximam a polifonia vocal da polifonia cênica, buscamos, por meio da descrição analítica de um experiência metodológica, explicitar os processos próprios do Canto Coral, bem como os princípios que os fundamentam e os procedimentos que podem ser realizados, com o objetivo de orientar a aprendizagem musical do ator.

Em conformidade com a metodologia proposta para a pesquisa realizada, usaremos como referências para essa análise a literatura estudada e a nossa trajetória como regente de corais, pois, como destacamos, essa pesquisa se aproxima da autorreferencialidade. (ICLE, 2011) Além disso, segundo Fazenda (2004), o registro de experiências educacionais exitosas permite ao pesquisador-educador aprofundar e compartilhar sua prática.

Nesse sentido, como o objetivo de entrelaçar todas as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, focalizaremos a experiência referida na Introdução deste trabalho, realizada com a Turma de Canto I do Curso Tecnológico em Artes Cênicas do IFCE, cujo êxito pudemos comprovar nas falas dos estudantes durante a entrevista coletiva, realizada após três anos de término da disciplina, com o intuito de verificar sua percepção quanto à contribuição da disciplina, assim desenvolvida, tanto em sua formação como em sua atuação.

A seguir, discorreremos sobre ela, destacando os caminhos usados no trabalho de desenvolvimento musical do grupo, como também os processos, princípios e procedimentos apontados no decorrer desta tese e que se evidenciaram no decorrer da experiência.

4.1. A prática do canto-coral

No primeiro contato com os alunos, mostrou-se importante fazer uma introdução às atividades que iriam acontecer, explicando para aqueles que nunca participaram de nenhum grupo/coral o trabalho vocal a ser desenvolvido. Consideramos a introdução como um importante momento do trabalho do professor/regente, pois favorece uma compreensão e engajamento dos futuros atores com o grupo/coral, dando-lhes segurança diante do novo.

Procurei manter-me atenta à questão de que os primeiros encontros com o grupo devem ser motivadores, pois nos diversos anos de trabalho com o canto percebi a necessidade de haver a confiança dos integrantes, tanto entre si, como no dirigente do grupo vocal/coral. Para isso, o regente ou educador musical deve despertar nos coralistas-atores o interesse pelo trabalho e também a confiança necessária para seu objetivo final, que é a formação do grupo de cantores.

Ainda no primeiro encontro, falei das qualidades que o trabalho vocal proporciona àqueles que se dedicam a esta prática, os benefícios do canto, as características do canto coral e qual objetivo a atingir com aqueles encontros semanais – resalto que se mostrou bastante oportuno e importante fazê-lo nesse momento. Além disso, é fundamental citar quais os exercícios serão feitos no decorrer dos ensaios, para chamar a atenção para a questão da necessidade de preparo da voz através da técnica vocal, para o porquê de praticar os exercícios, mostrando, assim, o trabalho que iríamos ali desenvolver e, também, esclarecer os objetivos a serem alcançados, como uma forma de motivação.

Nos primeiros encontros com o grupo de atores a prioridade foi conhecer os integrantes e suas possibilidades vocais naquele primeiro momento, para, a partir daí, decidirmos sobre o repertório a ser trabalhado. Iniciamos o trabalho dessa forma porque conhecer os participantes e avaliar seus níveis musicais durante os primeiros momentos de prática vocal é fundamental para o estabelecimento de uma relação de respeito e afeto em todos do grupo, indispensáveis aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como para evitar que sejam exigidos de alguns integrantes uma

resposta imediata muito além das suas possibilidades momentâneas, o que pode gerar constrangimento ou desestímulo.

A cada encontro, iniciamos a parte prática do trabalho com alongamentos de braços e pescoço, próprios das aulas de canto. Em seguida, conduzimos o grupo com alguns exercícios de respiração com o objetivo de, além de iniciar o trabalho coletivo – que todos inspirem e expirem juntos –, iniciarmos um trabalho de respiração direcionada à emissão, sabendo-se que a respiração é importante como sustentação e apoio para uso da voz tanto na fala como no canto.

Como bem enfatiza Dinville (2001, p. 258-259), a sustentação do sopro é necessária para a “solidez, a estabilidade e a facilidade da emissão vocal”, estando ligada ao sustento da frase musical e ao trabalho da musculatura abdominal. Foi bastante conveniente e favorável aproveitar esse tipo de exercício para priorizar, nesse momento, o trabalho coletivo, pois desenvolve-se a noção de unidade e a dialética do indivíduo que serve ao coletivo, mas sem perder sua autonomia e identidade, fundamental para a polifonia do Canto Coral e para a polifonia da cena teatral.

Após esse primeiro momento mais voltado à base do trabalho técnico vocal, passamos vocalizes⁴⁰ com o canto em uníssono⁴¹, de maneira a poder unificar as vozes dos participantes de cada naipe, no sentido de aproximar os seus timbres, além de despertar para o uso da voz no canto, sempre coletivo. O coral, como se sabe, caracteriza-se pela diferenciação das vozes e de seus naipes – a polifonia vocal. Entretanto, no início do trabalho, deve-se desenvolver a consciência do ator sobre sua própria voz. Esse conhecimento de si mesmo o prepara para a possibilidade de escuta da voz do outro, sem que isso interfira na sua própria voz.

Já de início sugerimos algumas frases musicais para que todos as repetissem, enfatizando a importância da imitação e também da concentração pedindo a todos para repetir ou imitar o que estavam ouvindo. Em seguida essas frases mudam de

⁴⁰ Exercício vocal ou quaisquer melodias cantadas sem texto, sobre uma ou mais vogais (SADIE, 1994, p. 1005).

⁴¹ Trata-se da “execução simultânea de uma parte polifônica por mais de um intérprete ou grupo de intérpretes, seja em altura idêntica, seja à 8ª (“em uníssono”).”(SADIE, 1994, p. 973).

tom, exercício muito utilizado nas aulas de canto e no aquecimento vocal. De início são usadas apenas sílabas, e também consoantes como brrr, rrrr, vvvv, ffff sonorizadas melodicamente como exercícios de aquecimento.

Vibração

Vocalise

Lucile Horn

Br - rr br - rr br Br - rr br - rr br Br - rr br - rr

6
br Br - rr br - rr br Br - rr br - rr br

Depois de alguns vocalizes, podemos escolher uma melodia que todos conheçam, normalmente do repertório infantil ou regional, isso como uma estratégia para a motivação que se encontra no ato de cantar. Outras melodias conhecidas, que não sejam do repertório infantil ou regional, também são possíveis se forem simples e de fácil execução. Uma das músicas que foi, então, utilizada neste momento, do repertório de cantigas infantis, foi *O meu Chapéu Tem Três Pontas*, que se mostrou bastante adequada para os primeiros encontros pois, além de tornar o trabalho lúdico, trabalha também a memória, a concentração, dentre outras coisas. Segue sua partitura.

O Meu Chapéu Tem Três Pontas

Cantiga Infantil

Anônimo

O meu cha-péu tem três pon-tas tem três pon-tas o meu cha -

5
peu se - não ti - ves - se três pon-tas não se - ri - a o meu cha - péu

Esta música pode ser cantada como uma brincadeira, mas na verdade foi usada como um importante exercício para o ouvir. Como nas músicas regionais existem variações devidas à ampla divulgação popular, é necessário salientar que a versão utilizada seja aprendida por todos. Depois de aprendida a canção em uníssono, trabalhando assim a unidade tímbrica, a memória, a percepção das alturas e a afinação, foi sugerido que eles cantassem, a partir de então, sem emitir a palavra chapéu, que deveria ser somente pensada. Assim, a música deveria ser cantada várias vezes sem a emissão ou vocalização da palavra “chapéu”. Em seguida sugerimos a omissão da palavra “pontas” e, então, eles deveriam cantar várias vezes sem as duas palavras.

Observa-se que, dependendo do grupo – que foi o nosso caso –, podemos sugerir a omissão de mais uma palavra: “três”. O grupo deve cantar várias vezes sem as palavras que foram tiradas. A nossa intenção é desenvolver a concentração no ato de cantar, como também desenvolver o ouvir. Há outra característica clara neste exercício: o fato de pensarmos nas palavras e não cantá-las traduz-se como um exercício para o *audiar* melodia e ritmo com o não-músico, pois estamos pensando no som sem a presença dele. A audição, como vimos, é considerada a aprendizagem musical do indivíduo, além do aprender de cor, além da audição interna, conforme afirmamos na primeira parte deste estudo.⁴² (GORDON, 2000).

Em todos os encontros/aulas/ensaios, além de exercícios de respiração, desenvolvemos, dentre outros, o canto em uníssono, os vocalizes – aos quais foi acrescentado o trabalho com as dinâmicas vocais (o forte e o fraco) – e alguns exercícios voltados ao aprimoramento da articulação, para definir a clareza do som e da palavra. Dentre os vocalizes usados no início do trabalho, destacamos *Gosto de Cantar*, apresentado na partitura que se segue.

⁴² Cf. Item 1.3, p. 27.

Gosto de Cantar

Vocalise

Lucile Horn



Apesar do conceito de “vocalize” determinar o não uso de texto, observamos no decorrer de nossa trajetória profissional que, no início do trabalho com iniciantes no canto, é importante cantar melodias sempre com associação de letras, não usando simplesmente vogais, pois quando colocamos letra estamos atribuindo um significado ao canto e ajudando os iniciantes com relação à segurança no canto, conforme destacaremos mais adiante. Na execução do exercício acima, pudemos já introduzir o movimento corporal, da seguinte maneira:

- no 2º compasso, em vez de sustentar uma única nota – no caso, a nota “mi” – sugeri que improvisassem com a voz cantando individualmente duas notas (melódicas) para o seu colega do lado;
- no 4º compasso, todos deveriam dar um pulo;
- no 6º compasso, todos deveriam trocar de lugar, dançando.

Outra estrutura musical muito adequada ao início do trabalho com o Canto Coral é o cânone⁴³. Na experiência aqui focalizada, usamos *O Sineiro da Matriz* (anônimo), cuja partitura mostramos a seguir.

⁴³ Trata-se de uma “composição polifônica de alto rigor contrapontístico, em que a melodia inicial é reproduzida pelas outras partes do coro em intervalos fixos, ou, às vezes, variáveis em altura e tempo” (BECHARA, 2011, p. 378).

O Sineiro da Matriz

Cânone

Anônimo

Vi - va o si - nei - ro da ma - triz vi - va o si - nei - ro da ma - triz To - do di - a

8 to - ca con - ten - te e fe - liz es - se mu - si - cal e sa - gra - do som dim dim dim dim

16 dim dim dim dom dom dom dim dim dim dim dim dim dim dim dom dom dom

Viva o sineiro da matriz
 Viva o sineiro da matriz
 Todo dia toca contente e feliz
 Esse musical e sagrado som
 Dim dim dim dim dim,
 Dim dim dom dom dom
 Dim dim dim dim dim,
 Dim dim dom dom dom

Esse exemplo de cânone é muito interessante, pois sua melodia, por ser predominantemente em graus conjuntos ou em intervalos próprios da escala diatônica sobre a qual foi construída – no caso, escala diatônica de Ré maior⁴⁴ –, foi composta de maneira tal que facilita o aprendizado e sua memorização. O ritmo também é fácil, bastante regular e sem grandes alterações. A letra foi construída de maneira simples e também de fácil memorização.

O formato de cânone pode ser construído de várias maneiras: a mais indicada para um grupo de não-músicos iniciantes no Canto Coral – que foi por nós usada naquele momento – é com o início da segunda voz no compasso de número 7, pois isso evita confusões quanto às alturas das melodias das duas primeiras frases do início da música.

⁴⁴ Escala diatônica é aquela baseada em uma 8ª dividida em cinco tons (T) e dois semitons (S), como, por exemplo a escala de Ré maior do exemplo acima, formada pela seguinte sequência de tons e semitons: T-T-S-T-T-T-S.

A dificuldade que pode surgir, quando o início da segunda voz é no compasso 4 – que também seria uma possibilidade –, é a de que, normalmente, isso gera confusão para os iniciantes, pois, por terem a mesma letra (“viva o sineiro da matriz”) eles confundem a altura das melodias das duas primeiras frases musicais.

Essa estratégia se baseia na ideia de que deve haver sempre um equilíbrio entre propor, sim, desafios, para que o trabalho seja instigante, mas que respeitemos certos limites de dificuldade, para evitar que esta torne a experiência desestimulante. Ou seja, devemos evitar dificuldades desnecessárias, que não sejam desafios que realmente seja importante vencer.

Outro exemplo interessante de cânone que utilizamos é *O Baião*, em especial porque nos traz um ritmo regional e muito conhecido:

Esse Baião eu inventei pra ninar
O meu amor em berço feito de raio de luar
Baião é de ninar, baião é de ninar

O Baião

Cânone

Anônimo

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains the first line of the melody with lyrics: "Es-se bai - ão eu in-ven - tei pra ní - nar o meu a - mor em ber - co". The second staff starts at measure 7 and contains the second line of the melody with lyrics: "fei - to de rai - o de lu - ar bai - ão é de ní - nar bai - ão é de ní - nar". The notation includes treble clefs, a key signature of one flat (B-flat), and various rhythmic values such as quarter, eighth, and sixteenth notes.

Com esse cânone, podemos trabalhar com o ritmo característico do baião por meio de palmas e, além de dividir as vozes em função da melodia, podemos dividir o grupo entre aqueles que cantarão e os que marcarão o ritmo com as palmas. O cânone de início poderá ser dividido a partir do compasso 5, pois dessa forma a execução é facilitada. Mais adiante, quando a turma estiver mais segura, podemos dividi-lo logo a partir do compasso 2. Uma dificuldade que foi encontrada neste

exemplo, mas que se tornou um interessante desafio a ser enfrentado, foi a melodia conter um salto intervalar de 7ª menor ascendente:



Como o restante da melodia, a letra e o ritmo são bastante simples, na maioria das vezes conseguimos superar essa dificuldade encontrada, que, dessa forma, se torna um estímulo para o grupo. Após alguns encontros e a partir desse trabalho com aquecimento corporal/vocal exercícios de respiração, vocalizes e músicas em uníssono, com base na motivação, na repetição e na associação do movimento corporal, tornou-se possível iniciar a classificação vocal dos alunos.

4.2 A classificação e extensão vocais

Sobre a classificação das vozes dos coralistas, como os alunos são iniciantes, esta não deve ser definitiva, devendo ser uma classificação aproximada, como bem enfatizam Bexiga e Silva (2009, p. 6), “Sabemos que a classificação vocal inicial não é a determinante para o coralista com pouco tempo de treinamento, pois a sua capacidade vocal estará em pleno desenvolvimento a partir do frequente treinamento”.

Segundo Behlau e Rehder (1997, p.16), existem critérios a serem considerados na realização da classificação das vozes de um grupo vocal/coral, tais como: a estrutura corporal do falante, características anatômicas da laringe, características funcionais da emissão e características da personalidade. Outro elemento a ser observado, nesse momento, é a extensão vocal de cada um, que é definida como “o conjunto de notas que um indivíduo pode emitir, da mais grave à mais aguda [...] não

importando a qualidade vocal conseguida e o nível de esforço necessário para atingi-los”. (BEHLAU e ZIEMER, p. 79).

Porém, para o público com o qual trabalhamos, na classificação vocal, as vozes dos cantores/atores são divididas conforme a possibilidade de sua emissão, não sendo levado em conta a extensão, e sim o conforto e a qualidade da emissão dos sons, pois como salientamos em pesquisa anterior – que focalizou corais de empresas – sobre a extensão vocal,

não podemos nos guiar por estas extensões vocais citadas na literatura, porque elas não retratam a realidade do trabalho que nós, regentes de corais empresa, na maioria das vezes lidamos. São extensões maiores e com outras características, com pessoas que estudam música, diferente daquelas pessoas que encontramos nas empresas. (HORN, 2010, p. 33)

A tessitura vocal de cada um, portanto, deve ser avaliada no sentido de aproximarmos as melodias dos arranjos a cada integrante dos grupos vocais/corais, a fim de que alcancem a entoação desejada. A tessitura vocal (relacionada à voz cantada) é definida por Behlau & Ziemer (1988, p. 79) como todos os tons em que o emissor apresenta “uma qualidade vocal musical, balanceada, emitidos com facilidade e de sonoridade agradável ao ouvinte”.

Sobre a tessitura da voz falada, afirmam que “abrange as notas que utilizamos na conversação sem gerar fadiga vocal, correspondendo aproximadamente a um terço da faixa potencial” (BEHLAU & ZIEMER, 1988, p. 79). Nesse sentido, a tessitura vocal dos arranjos pode e deve facilitar a execução desses, diante das dificuldades de entoação do cantor não-músico.

Consideramos que os arranjos direcionados a esse público – os não-músicos – devem promover o conforto vocal dos participantes, no sentido da tessitura de sua voz, devido à necessidade da clareza e expressão das letras próprias das músicas do repertório do cancionário popular, como também das músicas regionais, além da qualidade dessas vozes, que não têm experiência vocal nem musical.

Ao direcionar o trabalho para a formação do ator, esse aspecto também contribuirá na preparação de sua dicção, pois permitirá melhor articulação das palavras no canto. Destacamos, ainda, que, se no arranjo o aluno encontrar uma melodia que vai além da sua tessitura de conforto e qualidade, além de constituir um esforço, ele não conseguirá entoar essa melodia, e conseqüentemente afinar com o seu naipe.

Com o grupo em questão, trabalhamos dentro da região média, dividindo-o entre vozes femininas e vozes masculinas, não chegando ao uso nem de registro agudo nem de grave. Porém, já era do nosso conhecimento quais os alunos que conseguiam cantar na região mais aguda e quais os que cantavam na região mais grave. Conforme Schoenberg (1996, p.126),

o registro mais agudo da voz é “vulnerável” e seu uso sempre se constitui em um esforço para o cantor; mas se usado com prudência, realmente produz um clímax, para o qual ele deve estar reservado (e esta é uma questão estrutural). O registro grave é mais forte do que o médio, mas não se deve sobrecarregá-lo de muita expressão dramática. O registro médio não é capaz de grandes voos expressivos e não oferece grandes gradações dinâmicas, mas, dentro de seus limites, é o registro mais conveniente para a utilização vocal.

Os cânones ensinados possibilitam a formação de pequenos grupos de naipes, assegurando a primeira experiência na técnica de cantar em coral, ou seja, com a realização do cânone, o cantor tem a primeira experiência de independência vocal e harmonia das vozes. É importante ressaltar que no início, as divisões dos cânones devem privilegiar grupos com o maior número de pessoas, com a finalidade de garantir a segurança dos cantores, e que estes não passem para cantar com os do outro grupo. Por isso, os alunos da turma da pesquisa foram divididos em dois grupos: vozes masculinas e vozes femininas, conforme afirmado acima.

Sugerimos que eles cantassem de frente uns para os outros, de costas uns com outros, com movimentos corporais para frente e para trás, com o intuito de que memorizassem a melodia juntamente com o movimento corporal, pois, como já afirmamos, citando Gordon (2000), o cérebro entende o ritmo quando se associa ao movimento corporal, e na nossa concepção, associando também ao canto.

Após o trabalho com o uníssono e os cânones, iniciamos os arranjos a 2 vozes, mantendo a divisão do grupo pelo critério das vozes masculinas e femininas. Esse exercício tem por meta alcançar a unidade de cada grupo, visando o objeto do canto coral, que é o cantar em várias vozes. Ensinamos uma melodia a duas vozes criada por dois regentes da cidade de Fortaleza, CE, o Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos e o regente Luis Carlos Prata, que serve como um bom exercício para o início do trabalho com divisão de vozes⁴⁵. Vejamos:

O Sol

Elvis Matos e Prata

Mezzo-Soprano
Se hoje o sol não quer brilhar esteja onde estiver

Baritone
Se hoje o sol não quer brilhar esteja onde estiver

Mezzo
ver a nos-sa voz o nos-so-a-mor te a com-pa-nhar

B
sin-ta nos-sa voz ou-ça.o nos-so.a-mor e-les vão te.a-com - pa - nhar

Soprano/Contralto

Se hoje o sol não quer brilhar
Esteja onde estiver
A nossa voz, o nosso amor, te acompanhar,
A, a nossa voz, o nosso amor, te acompanhar.

Tenor/Baixo

Se hoje o sol não quer brilhar
Esteja onde estiver
Sinta a nossa voz, ouça o nosso amor
Eles vão te acompanhar
Sinta a nossa voz, ouça o nosso amor
Eles vão te acompanhar

Nessa atividade, a duas vozes, recomendamos o uso de melodias que tenham como característica notas longas com um pequeno movimento, formando uma melodia com pequenos intervalos e com pequenos movimentos rítmicos, como no caso do exemplo anterior. Como bem enfatiza Schoenberg (1996, p. 125),

é difícil que uma melodia possa apresentar elementos não-melódicos, pois o que é melodioso está intimamente relacionado

⁴⁵ O Prof. Dr. regente Elvis compôs a música e o regente Luis Carlos Prata a letra.

àquilo que pode ser cantado. A natureza e o caráter do instrumento vocal mais antigo – a voz – determina aquilo que pode ser entoado.

Com base na citação, entendemos que as melodias possíveis de serem entoadas pelos participantes não-músicos são melodias que têm como características a facilidade de memorização e de afinação dos participantes, não precisando ser um músico cantor para executar. Nesse sentido, destacamos a necessidade dos exercícios de imitação e repetição, que possibilitam melhor memorização, como também de uma letra agradável que serve como estratégia para a motivação.

Conversando com o grupo, que já se sentia bastante motivado e envolvido com o canto coral, esse sugeriu a preparação de um repertório específico para uma apresentação final. Durante algumas semanas conversamos sobre esse repertório escolhido por eles, o de músicas infantis, e selecionamos algumas, dentre um número de mais ou menos 30 músicas sugeridas.

Iniciamos os arranjos (ou adaptações) das músicas escolhidas usando elementos musicais básicos, visando o aprender a ouvir. O repertório que foi escolhido era formado por músicas com melodias sem grandes saltos, e já memorizadas por eles, ou seja, de seu domínio e vivência. Nos arranjos, feitos de forma personalizada, isto é, com base nas características, habilidades e limitações daquele grupo específico, usamos a imitação, conforme a técnica dos cânones; usamos a repetição das melodias como segunda voz; inserimos movimentos corporais, importantes para a apropriação dos arranjos e, conseqüentemente, para realização do repertório. Com essa estratégia, pudemos observar a motivação dos participantes na realização dos arranjos. No próximo item apresentaremos os princípios e procedimentos que destacamos como importantes no desenvolvimento e aprendizado da polifonia vocal.

4.3 Aprender a ouvir, a memorizar, a imitar: repetição, movimento e motivação

Quando nos referimos ao aprendizado musical, devemos levar em conta que o escutar deve ser considerado um elemento relevante. Muitas vezes, aqueles que

estão envolvidos nos ensaios dos corais não conseguem emitir determinado som porque não o perceberam auditivamente. Susie Becker (2008) trata da voz contemporânea, voz de cantores e atores do século XX.

Para ela, a nossa voz significa uma realidade artística e expressão musical, numa relação chamada de ‘unidade corpo-voz-escuta’, onde o corpo e a voz se encontram vinculados à escuta. Segundo Forquin e Gagnard (1982, p.40), “Não basta escutar: quando não se dispõe dos instrumentos de percepção que permitam ao indivíduo ‘situar-se’, a música permanece sendo um ruído monótono ou aborrecido [...]”. Conforme relatou o aluno-ator, participante do coral da nossa disciplina:

é uma questão de saber ouvir até mais do que cantar, é saber mesmo se escutar e entrar no outro, acompanhar, porque quando tá junto a gente nem sente quem é desafinado e quem não é, porque fica uma coisa tão bem acabadinha, bem feita.

Sendo assim, é importante destacar como ouvimos música: o músico e o não-músico, conforme já abordamos no capítulo anterior. Segundo Levitin (2006, p.26) “quando ouvimos música, estamos, de fato, percebendo sete atributos ou ‘dimensões’ diferentes: a altura, o ritmo, o andamento, o contorno, o timbre, o volume e a localização espacial”, separáveis e independentes uns dos outros. Porém, a audição do músico e do não-músico trilham caminhos diferentes.

Shaeffer (1966, apud FERRAZ, 1998)⁴⁶ classifica o modo como ouvimos em quatro categorias, partindo de uma síntese do pensamento: ouvir, escutar, entender e compreender. Ouvir, segundo descreve Ferraz (1998, p. 138) “não significa o simples contato com o som, mas sim um contato em que já exista uma reação do ouvinte”, mesmo que não seja a nível consciente. Segundo esse autor,

este é o caso do ruído de fundo, que embora não seja um objeto relevante faz com que se tome posição de defesa frente a sua presença; elevar a voz quando um ruído qualquer se apresenta sem que dele se tenha total consciência. Seria um nível pré-representativo da percepção, mas já relevante para o pensamento, e que pode ser resgatado pela memória se necessário.

⁴⁶ SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux** . Paris: Seuil. 1966, p. 98.

Entendemos que é nesse primeiro nível de audição que se encontra a maioria dos coralistas iniciantes. Conforme o autor, é um nível que antecede a percepção. Nesse sentido, o aluno, nesse estágio, deve merecer a atenção do professor-regente para o desenvolvimento de uma maior consciência desse ouvir, realizando exercícios que o sensibilizem, treinando-o para uma audição mais consciente, à qual Shaeffer (1966) denomina escuta. Nesse sentido, o depoimento de um participante da entrevista coletiva exemplifica bem essa afirmação:

Desde a época da aula que eu fico observando mais a questão do tom, é, eu acho também que por estar tanto ouvindo todo mundo, tendo que ouvir o coro e a gente tentar ali ajudar a disciplina eu acho que isso melhorou o ouvir, eu acho que o ouvir. O ouvir pra mim foi a coisa que mais mexeu mesmo com o meu aprendizado, eu acho que ouvir mais, ouvir melhor, sabe, e é isso, a nossa turma eu acho que ficou tão empolgada que até tempos atrás a gente queria fazer a montagem que tivesse canto, porque a gente queria cantar.

Ferraz (1998, p.161) afirma que

(a escuta) é uma repetição não apenas do som no observador, mas do som e do pensamento sonoro: não existe o som sem que este seja configurado pelo ato de escuta, que chamamos aqui provisoriamente por pensamento sonoro e esta configuração só se torna possível quando da singularidade da escuta, quando da presença da diferença na percepção. Queremos dizer com isso que não basta colocar alguém diante de uma onda sonora, mesmo que esta provenha de uma Sinfonia de Beethoven, para que se dê a escuta musical. A escuta constrói-se junto com o próprio objeto percebido no movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que caracterizam a repetição, o ritornelo da coisa sobre o pensamento e vice-versa.

Ainda nesse sentido, Ferraz (1998, p. 33) afirma que “de um modo geral, quando pensamos em repetição musical pensamos na reiteração de um som ou no retorno de um acontecimento qualquer (uma sensação, uma imagem, uma idéia) associado a uma experiência sonora e musical passada.” Consideramos, dessa forma, que a escuta, na conceituação de Ferraz (1998), aproxima-se do que a neurociência trata como senso-percepção, ou estágio inicial da percepção musical, conforme destacamos no capítulo 1 desta tese.⁴⁷ É nesse primeiro estágio da percepção que

⁴⁷ Cf. item 1.5, p. 37.

o ouvinte demonstra reações emocionais, vinculadas à memória. (MUSZKAT, 2007, p. 67). Essa possibilidade de memorização proporcionada pela música tem, segundo Tomaz (2002, p. 2), uma facilitação dada pela estrutura da própria música, pois

a linguagem musical se caracteriza principalmente pelo fato de haver recorrências e regularidades, o que facilita a memorização. O próprio som é antes de tudo onda, ciclo. Se não houvesse um mínimo de regularidade, nosso ouvido não distinguiria uma nota afinada de um ruído caótico.

Assim sendo, é necessário que o ator passe de um nível de simplesmente ouvir, para o início da percepção musical, ou senso-percepção. Essa passagem ou aprendizado surge com o treinamento auditivo, com exercícios de memorização e imitação, tendo como estratégia a repetição. A partir daí é possível, ao ator, alcançar níveis mais conscientes de percepção musical que permitam a formação de conceitos (MARTINS, 1985, p. 19) já no nível de compreensão (SHAEFFER, 1966), nesse caso, de compreensão musical.

O repertório utilizado como ferramenta no trabalho com a turma da pesquisa (atores em formação), teve como base justamente esses exercícios, e os arranjos trabalhados durante o semestre e apresentados ao final, tiveram essa estrutura, a facilidade na memorização das melodias, a imitação, isso com repetição, movimento e motivação. Conforme relata uma das alunas entrevistadas: “cantar em coro você tem que saber muito mais ouvir do que cantar”.

Como todo aprendizado, para aprender a ouvir é necessário lançar mão de métodos que promovam esse processo. Nesse sentido, sugerimos exercícios que despertam, nos atores, a sensibilidade do ouvir, encaminhando o aprendizado da percepção musical. São exercícios de audição associados ao movimento, desenvolvidos individualmente, pois visam à interação da pessoa com a música.

Efetivamente, os exercícios são simples: caminhar, de olhos abertos, visualizando os outros, mas atento ao seu caminhar e à música. Sua atenção deve estar voltada para seguir o ritmo e para as sensações corporais que a música desperta. Ao longo dos exercícios a música deve ser trocada, alternando ritmos. Esses exercícios

devem iniciar os primeiros encontros, à guisa de aquecimento, mas com o intuito de sensibilizar o grupo para a música, contribuindo para o desenvolvimento da percepção musical.

Para o aprendizado do arranjo da música Peixe Vivo sugerimos um movimento corporal visando a memorização da melodia do arranjo. A movimentação sugerida foi que a voz que estivesse com a melodia principal da música deveria dar um passo à frente no momento em que a estivesse cantando. No momento em que mudasse para outra melodia do arranjo eles deveriam dar um passo para trás.

Peixe Vivo

Soprano/Contralto

Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô
 Como pode um peixe vivo viver fora da agua fria
 Ô ô ô ô ô Como poderei viver
 Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô
 Sem a tua, sem a tua,
 Sem a tua, companhia

Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô
 Os pastores dessa aldeia fazem prece noite e dia
 Ô ô ô ô ô Como poderei viver
 Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô
 Sem a tua, sem a tua,
 Sem a tua, companhia
 Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô

Tenor/Baixo

Como pode um peixe vivo viver fora da agua fria
 Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô
 Como poderei viver Ô ô ô ô ô
 Sem a tua, sem a tua,
 Sem a tua, companhia
 Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô

Os pastores dessa aldeia fazem prece noite e dia
 Ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô
 Como poderei viver Ô ô ô ô ô
 Sem a tua, sem a tua,
 Sem a tua, companhia

Peixe Vivo

Musicas Infantis

Cantigas de Roda
 Arr. Lucile Horn

♩ = 70

Mezzo-Soprano

Baritone

6

Mezzo

B

11

Mezzo

B

17

Mezzo

B

Os pas
 A mi

A associação do aprendizado musical ao movimento corporal potencializa o aprendizado. Em especial, quando o trabalho é realizado com atores, essa parceria pode ser o diferencial entre cantar e não cantar. Conforme assevera Maletta (2005, p. 189-190)

[...] a habilidade do canto pode depender de uma disponibilidade corporal. Mais ainda, o gesto e o movimento podem tornar-se impulsos para o trabalho vocal, retirando o foco de um virtuosismo técnico que, muitas vezes, leva o ator a considerar-se inapto para a prática do canto, impedindo-o de experimentá-la.

Dessa forma, no próximo ítem, destacamos a importância da integração da voz ao corpo e ao movimento para o aprendizado musical do ator no canto coral.

4.4 Voz e corpo, canto e movimento

Nesse ítem, destacamos a importância de associar ao aprendizado vocal um trabalho de movimento corporal. De acordo com Davini (2008, p. 313-14), a “voz habita corpo e linguagem” sendo, portanto, um prolongamento do corpo. Nesse sentido, a autora a define “como um fenômeno acústico que se dá na conjunção das dimensões visual e acústica da cena”. Ainda nesse sentido,

[...] o movimento e o corpo são inseparavelmente integrados ao fazer musical e, por extensão, ao fazer artístico. Reflexões e pesquisas desta ordem contribuíram na construção do corpo, do pensamento e de uma visão modernas, ressaltando a noção de que o que nós registramos na cabeça é sempre uma informação sobre uma experiência; é a experiência corporal que forma a consciência. (SILVA, 2008, p. 124)

Silva (2008), ao analisar a obra de Dalcroze, afirma que a “música é movimento, e movimento é música”, destacando a importância do movimento e da experiência corporal para o registro da consciência. Compreendemos, dessa forma, no nível da individualidade, a importância de trabalharmos o corpo e o movimento daqueles que participam do coral, pois a experiência corporal corrobora com a consciência do movimento e conseqüentemente com o aprendizado vocal.

Segundo Gordon (2000), para o cérebro reconhecer um significado musical, os alunos devem cantar e andar, movimentar-se. O canto e o movimento constituem, então, a base para a assimilação e a apropriação musical. O autor afirma que os alunos devem cantar, porque na audição tonal, inconscientemente, cantam em silêncio, e devem mover-se ritmicamente, porque na audição rítmica movem-se inconscientemente.

Os que sobrevivem à formação instrumental que não inclui o ensino do canto, do movimento e da audição, tornam-se pouco mais do que artesãos. Aqueles, porém, cuja formação musical instrumental inclui o canto, movimento e audição podem vir a ser artistas. (GORDON, 2000, p. 58)

Apesar de não tratarmos da formação do músico, o autor mostra a dimensão da importância do movimento na formação musical, asseverando, ainda, a preponderância da musicalização a partir do canto, o que corrobora com nossa tese de musicalização do ator por meio do canto coral.

Além da esfera individual, é importante salientar o papel sociocultural do corpo e do movimento no fazer musical. Como discutido no capítulo 1 deste trabalho, não somente a música, mas as diversas expressões artísticas têm suas raízes na cultura dos povos. Dessa forma, ao expressar-se artisticamente, o indivíduo carrega consigo toda a sua cultura. E essa manifestação cultural se reflete na maneira como ele integra ao canto os movimentos corporais. Nesse sentido,

se em geral se fala das propriedades formais do corpo, ele também deve ser considerado como agente que reage, que se movimenta e que faz movimentar. Da mesma forma como determinado ornamento na pintura corporal traz informações sobre a cultura, é a reação deste corpo a dados estímulos que irá denotar a inserção do corpo e, portanto, da pessoa no seu espaço sociocultural. A reação a estímulos sensoriais é um assunto que chama a atenção durante os mais variados ensejos: observe-se como diferentes povos acompanham música com batidas próprias de palmas, como diferentes corais se apresentam em palco – da performance imóvel até aquela cheia de swing – ou como audiências reagem de forma “culturalmente marcada” a diferentes músicas (PINTO, 2001, p. 232).

Entendemos, com isso, que a associação voz-corpo-movimento é um forte elemento de identificação do indivíduo com seu grupo cultural e, portanto, consigo mesmo. E

também que o movimento representa uma importante estratégia no trabalho do aprendizado musical no canto coral.

Sabemos que a educação musical usa o movimento com as crianças para a assimilação musical. Cauduro (1990, p.60) declara que “há uma reciprocidade muito grande entre o movimento e o canto. Ou seja, a criança pequena canta (ou vocaliza) mais livremente quando está em movimento ou quando está jogando sozinha com seus brinquedos” (FRIDMAN⁴⁸, 1974, apud CAUDURO, 1990, p. 60):

A interação do corpo humano – com suas possibilidades fisiológicas de movimento – e a morfologia do instrumento exercem grande influência sobre a estrutura musical, canalizando a criatividade humana por vias previsíveis e musicais. Detalhada por uma análise interna, a técnica de execução de um instrumento vai levar às regras específicas dos padrões de movimento que, por sua vez, constituem uma importante base do fazer musical. (PINTO, 2001, p. 235)

A proposta de aliar práticas corporais ao ensino da música, criada pelo pedagogo suíço Jacques-Dalcroze, visa à consciência do som e à consciência do ritmo corporal, gerando o conceito de audição interior, conforme abordamos em capítulo anterior.⁴⁹ O autor alcançou seu objetivo substituindo “um aprendizado mecânico e teórico pela experimentação sensorial dos fenômenos sonoros”, (segundo ele “o eu sinto substitui o eu sei”) a fim de alcançar melhorias na percepção auditiva musical. Com isso, consolidou o conceito de audição interior e, posteriormente, criou a Pedagogia Dalcroze que institui princípios e métodos para o ensino de música com base no conceito citado (FERNANDINO, 2008, p. 22-23).

Ao nos inserirmos nessa mesma discussão, mas no âmbito das artes cênicas, destacamos igual, ou maior, relevância nessa integração voz-corpo-movimento. Para Zaratin (2012) é ‘vital’ (grifo nosso) o auto-conhecimento do corpo e da voz para o ator, pois no caminho para a representação teatral faz uso constante da voz, expressão corporal, canto, dança, expressividade, improvisação, interiorização e textos. Segundo ela, o ator precisa de treinamento, educação e fortalecimento tanto

⁴⁸ FRIDMAN, Ruth. **Los comienzos de la conducta musical**: del primer vagido al lenguaje entonado y articulado. Buenos Aires: Paidós. 1974, 61p.

⁴⁹ Cf. Item 2.3, p. 45.

da voz falada, quanto da cantada para a interpretação, citando a dicção, a impostação e o canto como os principais elementos a serem trabalhados.

Diante do exposto, reafirmamos que o movimento corporal tem grande importância no aprendizado dos arranjos no canto coral. A função do corpo em movimento faz com que dentre outras características positivas, o aluno possa confirmar, ou seja, assegurar a melodia que aprendeu do seu naipe para que assim possa ouvir a melodia do outro, sem passar para a outra voz. A associação do movimento corporal ao aprendizado vocal dos arranjos no ensaio do coral contribui para a apropriação da melodia desses arranjos pelo cantor não-músico.

Conforme afirma Dinville (1993, p. 4): “entre o corpo e a voz existe uma íntima relação. É com eles que o cantor exterioriza sua afetividade e desempenha o papel intermediário entre o público e a obra musical.”. Becker (2008) corrobora essa ideia quando ressalta a unidade corpo-voz-escuta, onde o corpo e a voz se encontram na escuta de seu próprio canto.

Essa íntima relação entre o corpo e a voz como meio de expressão do ser humano, não se aplica somente à voz cantada, ou falada ou à expressão cênica. A movimentação no canto coral e a marcação de ritmo são questões corporais importantes, tanto no aprendizado musical de suas melodias individuais, quanto em permitir o aprendizado da polifonia vocal, própria dos arranjos. Mais ainda, a introdução de elementos corporais amplia a polifonia da ação, contribui para seu desenvolvimento psicomotor e para a percepção da totalidade pelo indivíduo.

O aprendizado musical apóia-se bastante no aprendizado psicomotor, que combinado à resposta psicológica resulta num tipo de performance. Passo a passo, o autor estabelece quatro degraus para ensinar um processo psicomotor: 1) o professor oferece um modelo ou estímulo; 2) o estudante percebe e decodifica o modelo; 3) o estudante imita o modelo; 4) o estudante analisa seu próprio esforço. (PHILLIPS 1996⁵⁰ apud ORDINE, 2005, p. 13)

⁵⁰ PHILLIPS, K. H. **Teaching kids to sing**. New York: Schirmer Books, 1996.

Como se observa, é de grande importância o movimento, o ritmo e o corpo integrados à voz, ao canto. No que se refere à nossa pesquisa, é fundamental no trabalho com o ator. Della Monica (2010 *apud* MALETTA, 2010, p. 4), conforme abordamos no capítulo anterior, afirma a importância dos movimentos corporais, especialmente dos braços, com a expansão das costas para a projeção da voz no espaço cênico.

Oliveira (2004), citado no capítulo anterior, ressalta a necessidade da formação de uma imagem vocal-corporal, desenvolvida a partir da dinâmica vocal que tenha por aporte a relação corpo e voz. Destaca, ainda, que a voz deve ser descoberta a partir do próprio corpo, como resposta a uma atitude/movimento corporal.

Assim sendo, é coerente que o ensaio seja iniciado com o preparo do corpo, com o uso de alongamentos, de exercícios que trabalhem conscientização e apoio da voz por meio da respiração e aquecimento vocal, mesmo porque é próprio do trabalho com atores o movimento. Devemos associar aos vocalizes movimentação, que pode ser simples troca de lugares ou mesmo a associação de alguns movimentos, conforme sugerimos e destacamos em um exemplo anterior.

Durante os ensaios, podem ser propostos exercícios para ressonância vocal, para ampliação da tessitura vocal, para articulação vocal, que são próprios das aulas de canto e, dependendo do grupo, podem ser adequados. Se o grupo é iniciante, no que diz respeito ao canto, esses exercícios são dispensáveis, pois a sua realização não será possível devido à dificuldade encontrada pelos cantores sem experiência.

Vocalizes melódicos e rítmicos podem e devem ser usados conforme já afirmamos, pois promovem movimento durante o preparo vocal. É necessário que os exercícios tenham também o caráter lúdico, pois, sem isso, podem ficar cansativos e monótonos.

É de bom grado deixar o momento agradável, com partes lúdicas, a fim de tornar o encontro prazeroso e produtivo. Sabemos que, no trabalho de treinamento vocal de um grupo vocal/coral, esses exercícios de alongamento, respiração e preparo vocal

coletivo são de extrema importância para unidade e formação da sonoridade de um grupo. Isto é o que nos afirma a bibliografia sobre o trabalho de técnica e preparo vocal para o uso e bom funcionamento da voz do cantor e conseqüentemente a sonoridade do coral:

Cantar em coro exige alguns pré-requisitos. O resultado vocal deve apresentar boa sonoridade para agradar e transmitir a essência da música e, nesse sentido, a educação e a preparação vocal ajudam a conduzir o coro à sua própria identidade. (BEHLAU & REHDER, 1997, s/n)

Nesse aspecto, um dos alunos entrevistado afirma que:

Eu sinto que pra além do canto, o maior conhecimento aprendido nessa disciplina, fora o que as meninas já falaram: exercício de imitação, de respiração, dos exercícios que até hoje a gente pratica. Até mesmo pra entrar em cena, pra falar o texto, acaba praticando os exercícios que a gente aprendeu na disciplina. Mas acho que, além disso, foi a questão de trabalhar em grupo porque pra cantar é em coro, aí precisava estar todo mundo ali junto. E eu acho que isso influenciou muito o nosso trabalho enquanto turma, de poder se entender melhor, se escutar não só na questão de ouvir a voz do outro, mas de se sentir mesmo pra poder construir alguma coisa. Acho que isso é muito válido também (Aluno 2).

Ressaltamos que os momentos de ensaio devem ser prazerosos e capazes de manter uma organização de afazeres importantes para o grupo. Segundo Silva (2010) “o ensaio é a etapa mais importante de todo o fazer coral, porque nele formam-se conceitos e desenvolvem-se habilidades motoras, que atuarão diretamente no ato interpretativo musical”. Cada ensaio deve ser programado, estudado e organizado, tendo objetivos bem definidos (SILVA, 2010, s/p).

Nos ensaios, o futuro ator convive com a prática musical inerente ao canto coral, pela qual o aprendizado de repertório conduz à necessidade de afinação quando na emissão da altura de sons vocais, controle de pulso nas melodias dos naipes, duração de sons, divisão do tempo, desenvolvendo-se melódica e harmonicamente. Ressaltamos o relato de uma aluna em relação à importância do canto coral para a afinação: “eu acho o canto coral meio mágico assim, porque junta um monte de gente desafinada e acaba saindo afinado de alguma forma”.

E, por fim, é nos ensaios que o grupo se constitui como tal, constrói sua identidade, desenvolvendo a unidade necessária à execução das obras em suas apresentações. Conforme conclui uma das entrevistadas:

eu lembro o resultado que foi muito interessante, achei que muita gente que nunca tinha cantado na vida, acho que todo mundo ultrapassou seus limites, achei isso muito bacana, e achei também que como foi uma das primeiras disciplinas que a gente fez, afirmou nosso trabalho em grupo, isso também foi muito importante trabalhar em conjunto, de se ouvir, acho isso muito importante na prática como ator (Aluno 3).

No entanto, é necessário manter em foco que o grupo não é profissional. Para o aprendizado e execução de novas músicas e arranjos, necessita de algum tipo de registro dessa obra, para apoiar o aprendizado. Conforme nossa experiência, a partitura nem sempre atua como esse apoio necessário, por isso sugerimos e preparamos para os cantores não-músicos a letra do arranjo de cada voz em separado. Sobre isso, discutiremos no próximo item.

4.5 Comunicação entre o coralista e a música: letras e textos

No aprendizado musical do não-músico, como já destacamos, a situação inicial do aluno deve ser considerada em todos os aspectos. Conforme Horn (2010), para o não-músico, as partituras representam, muitas vezes, obstáculo para o aprendizado da melodia no canto coral, pelo fato de o coralista não dominar esse conhecimento específico. Ao passo que a letra própria do arranjo de cada naipe é uma leitura de seu campo de conhecimento.

Ao entregarmos uma partitura durante o ensaio, alguns cantores memorizam logo a letra, para não precisarem dela, pois encontram dificuldade na sua compreensão. Outros cantores escrevem algumas palavras da letra do arranjo no verso da partitura com algumas 'setinhas', mostrando as alturas de algumas palavras em especial. Essas setinhas, no seu entendimento, significam como devem cantar determinadas

notas nas frases dos arranjos. Dessa forma, apresentar a melodia de cada naipe, a partir de sua letra, proporciona uma via de comunicação entre o coralista e a música.

Dentre todas as músicas apresentadas e sugeridas pelo grupo do repertório de cantigas infantis, conforme já abordamos anteriormente, escolhemos: Lavar as Mãos, Marinheiro Só, Fome Come, Peixinhos do Mar, Minha Canção, Peixe Vivo, Meu Galinho, Todos Juntos e Ursinho Pimpão. Como não houve tempo para trabalharmos todas, só apresentamos sete das músicas escolhidas.

Os arranjos dessas músicas foram criados com base na divisão em dois grupos de vozes (femininas e masculinas), e escritos com base na imitação. Os alunos-atores-cantores não receberam as partituras, e sim a letra de cada música e dividida em vozes masculinas e femininas, conforme o exemplo abaixo:

Marinheiro só

Músicas Infantis

Cantigas de Roda
Arr. Lucile Hom

The musical score is written for two voices: Mezzo-Soprano (Mezzo) and Baritone (B). It consists of four systems of music, each with a vocal line and a bass line. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 2/4. The lyrics are written below the notes.

System 1:
 Mezzo-Soprano: Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro
 Baritone: Eu não sou da-qui eu não te-nho a-mor

System 2:
 Mezzo: só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só
 B: eu sou da Ba-hia de São Sal-va-dor eu não sou da-

System 3:
 Mezzo: só Ô Ma-ri-nhei-ro Ma-ri-nhei-ro Oi quem te-en-si-nou a na-dar
 B: Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro

System 4:
 Mezzo: Ou foi o tom-bo do ná-vi-o ou foi o ba-lan-ço do mar
 B: só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro

2 Marinheiro só

Mezzo 18 1. 2.
 1. Ô Ma-ri-nhei-ro Ma-n - Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro
 2. só Lá vem lá vem e-le vem fá - cei-ro

B 1. 2.
 1. só Lá vem lá vem e-le vem fá - cei-ro
 2. só Lá vem lá vem e-le vem fá - cei-ro

Mezzo 23 1.
 só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

B 1.
 to-do de bran-co com seu bo - ne - zi-nho lá vem lá

Mezzo 28 2.
 só Ô Ma-ri-nhei-ro Ma-ri - nhei-ro Oi quem te, en - si - nou a na - dar

B 2.
 Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro

Mezzo 32
 Ou foi o tom-bo do na - ví-o ou foi o ba-lan-ço do mar

B
 só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro

Mezzo 36 1. 2.
 1. Ô Ma - ri - nhei - ro Ma - n

B 1. 2.
 1. Ô Ma - ri - nhei - ro Ma - n
 2. Ô Ma - ri - nhei - ro Ma - n

Marinheiro Só

Tenor/Baixo

Eu não sou daqui
 Eu não tenho amor
 Eu sou da Bahia
 De São Salvador
 Marinheiro só (4 vezes)

Soprano/Contralto

Marinheiro só (4 vezes)
 Ô Marinheiro Marinheiro
 Ôi quem te ensinou a nadar
 Ou foi o tombo do navio
 Ou foi o balanço do mar

Um aspecto importante a ser considerado, a partir dessa constatação de que nem sempre a partitura apoia a execução da música, é que a linguagem na qual o arranjo será apresentado ao coralista é fundamental. A introjeção da melodia específica de seu naipe pelo coralista se faz pela escuta e pela leitura. Dessa forma,

para que a música seja considerada como uma representação mental específica, sua identificação cerebral e sua interferência no processamento linguístico devem ser conhecidas. A música está muito ligada às funções da linguagem, pelo próprio envolvimento dos dois hemisférios cerebrais na sua compreensão. A melodia e a harmonia estão vinculadas ao hemisfério direito enquanto a produção e a compreensão da linguagem falada e do ritmo musical são tarefas do hemisfério esquerdo. (MORETI, PEREIRA e GIELOW, 2012, p. 369)

Nesse sentido, para o não-músico, a letra da música tem um significado, diferentemente da partitura que é uma linguagem que ele não domina. Entendemos, então, que trabalhar com a letra facilita a aprendizagem e a confirmação da melodia de seu naipe no arranjo. Um exemplo da letra do arranjo da música Meu Galinho recebida pelos alunos da turma de teatro:

Meu Galinho

Soprano/Contralto

Faz três noites que eu não durmo, ola lá!

Pois perdi o meu galinho, ola lá!

Coitadinho, ola lá! Pobrezinho, ola lá!

Eu perdi lá no jardim.

Ele é branco e amarelo,

Tem a crista ver...

Ola lá, ola lá,

Ele faz qui-ri-qui-qui.

Já rodei em Mato Grosso, ola lá!

Amazonas e Pará, ola lá!

Encontrei, ola lá! Meu galinho, ola lá! No sertão do Ceará!

Tenor/Baixo

Faz três noites que eu não durmo,

Pois perdi perdi

Ola lá, ola lá,

Eu perdi lá no jardim.

Ele é branco e amarelo, ola lá!

Tem a crista vermelhinha, ola lá !

Bate as asas, ola lá ! Abre o bico, ola lá!

Ele faz qui-ri-qui-qui.

Já rodei em Mato Grosso,

Amazonas e

Ola lá, ola lá,

No sertão do Ceará!

Meu Galinho

Músicas Infantis

Cantigas de Roda
Lucile Hom

Mezzo-Soprano
Faz três noi-tes que.eu não dur-mo pois per - di ó meu ga - li - nho coi-ta -

Baritone
Faz três noi-tes que.eu não dur-mo pois per - di per-di

Mezzo
di -nho.ô lá lá po-bre - zi-nho.ô lá lá eu per - di lá no jar - dim E -le é

B
ô lá lá ô lá lá eu per - di lá no jar - dim E -le é bran -co.e a - ma -

Mezzo
bran -co.e a - ma - re-lo tem a cris - ta ver - ô lá lá ô lá lá e -le

B
re-lo tem a cris - ta ver - me -lhi-nha ba-te-as a-sas.ô lá lá a-bre.o bi-co.ô lá lá e -le

Mezzo
faz qui-ri qui qui Já ro - dei em Ma - to Gros-so A - ma - zo - nas e Pa -

B
faz qui-ri qui qui já ro - dei em Ma - to Gros-so A - ma -

Mezzo
rá en - con - trei ô lá lá meu Ga - li - nho.ô lá lá no ser - tão do Ce - a - rá

B
zo - nas e ô lá lá ô lá lá no ser - tão do Ce - a - rá

Lucile Hom

A música *Meu Galinho* foi elaborada também com base na imitação. Em primeiro lugar a melodia se encontra com as vozes femininas e a imitação com as vozes masculinas. Na segunda letra a proposta é de troca, ou seja, as vozes masculinas fazem a melodia e a imitação com as vozes femininas. Na terceira letra, a melodia volta para as vozes femininas.

Asseveramos que um aspecto a ser destacado é a realização de arranjos próprios, direcionados a cantores não-músicos sejam eles atores ou não. Os arranjos que encontramos na literatura coral diferem daqueles que efetivamente alcançam resultado positivo com cantores não-músicos ou atores, pois a maioria desses arranjos apresentam elementos musicais acima do nível cognitivo musical de grupos dessa natureza. Devemos, então, procurar músicas para fazer arranjos com melodia e ritmo simples conforme já comentado, isto é, músicas com melodias fáceis, sem grandes dificuldades rítmicas, para que eles possam repetir a partir da compreensão musical que possuem, como foi o caso das músicas escolhidas e realizadas pelo grupo de atores. Enfim, a maneira como é feita a condução das vozes no arranjo de cada naipe pode facilitar ou dificultar o seu aprendizado. Segundo Schoenberg (1996, p.125-126) as melodias vocais devem ter

notas relativamente longas, a suave concatenação dos registros, o movimento ondulatório que progride mais por graus que por saltos; implica, igualmente em evitar intervalos aumentados e diminutos, aderir à tonalidade e às suas regiões vizinhas, empregar os intervalos naturais de uma tonalidade, proceder à modulação gradualmente e, enfim, tomar cuidado na utilização da dissonância.

Ainda no que concerne aos arranjos que concebemos para esse perfil, a melodia principal de cada música não permanece com o mesmo naipe, mas passa de um naipe para o outro, dependendo das tessituras vocais, conforme o arranjo da música Peixe Vivo. Essa melodia principal vem destacada em negrito conforme visto nos arranjos preparados para essa turma da pesquisa, na letra de cada naipe entregue aos alunos atores coralistas. Muito mais que um estilo, o deslocamento da melodia entre os napes democratiza o canto coral, além de proporcionar o crescimento de todos os napes no sentido de permitir que todos escutem parte da melodia principal a partir da voz do outro.

A música Minha canção foi preparada para o grupo da mesma maneira, destacando a melodia principal com o negrito, que, além de democratizar os arranjos no canto coral, proporciona o ouvir o outro quando seu naipe não está com a melodia principal da música.

Minha Canção

Chico Buarque
Arr Lucile

Mezzo-Soprano

Baritone

Mezzo

B

Mezzo

B

Mezzo

B

Mezzo

B

Lucile Hom

Letra do arranjo:

Minha Canção

Soprano/Contralto

Ú, u, u, u, u. u, u, u. u, u.

Ú, u, u, u, u. u, u, u. u, u

Dorme a cidade,

Resta um coração

Misterioso,

Faz uma ilusão

Soletra um ver – so.

A melodia, u, u, u. u, u, u.

Do-ce, u, u, u, u,

O meu pei - to, u. u, u, u, u,

Faz-se certe – za minha canção

Réstia de luz onde dorme o meu irmão

Tenor/Baixo

Ú, u, u, u, u, u, u. u,u.

Ú, u, u, u, u, u, u. u, u.

Dor - me, can – ção.

Misterioso uma canção

Soletra um verso,

Lavra a melodia

Singelamente.

Dolorosamente.

Doce a música

Silenciosa,

Larga o meu peito,

Solta-se no espaço,

Certeza, de luz.

O meu irmão.

Um dos objetivos a ser alcançado diante de um grupo vocal/coral é a sua estética, isto é, a realização dos arranjos com a clareza das melodias dos naipes e com afinação. Um dos elementos facilitadores para alcançar essa clareza é o acompanhamento instrumental harmônico das músicas, durante os ensaios e apresentações. Como bem enfatiza Schoenberg (1996, p. 126),

é quase indispensável a sustentação da entoação através da harmonia, especialmente no início: o cromatismo, os intervalos aumentados (ou sucessões deles) e as notas extra-harmônicas – especialmente, se as estranhas à tonalidade - oferecem dificuldades.

O acompanhamento harmônico é, pois, importante e necessário para o apoio das vozes, assegurando muitas vezes a afinação do grupo e a pulsação necessária durante a execução musical. Sobre o acompanhamento, Teixeira (2008, p. 206) declara que

Alinardo⁵¹ não se preocupa com a questão de o coro cantar seu repertório, na maior parte das vezes, com acompanhamento, pois está mais interessado em “que o resultado seja bonito, e não que seja a capella ou que seja difícil”. Porém, segundo ele, “essa questão de acompanhamento é uma questão polêmica” e remete à tradição do curso superior de música de privilegiar o coro a capella. Ele diz

⁵¹ O artigo de Teixeira, Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto, traz trechos de entrevistas com profissionais – regentes de corais de empresas a fim de observar questões institucionais sobre a atividade coral. Os profissionais regentes dos corais receberam os nomes fictícios de Joana e Alinardo.

que as pessoas estão aprendendo a afinar, por isso devem cantar com acompanhamento.

E ainda que, “além da possibilidade de servir como apoio para a afinação, permite a realização de músicas vocalmente menos elaboradas com o grupo, podendo tornar os ensaios mais dinâmicos e menos cansativos”. Todos os vocalizes, exercícios e também as músicas do repertório escolhido tiveram o acompanhamento harmônico de um teclado tanto durante os ensaios como no dia da apresentação.

Na verdade, o que sabemos sobre a voz (BEHLAU; REHDER 1997, BEHLAU; ZIEMER 1988, DINVILLE, 1993 e 2001, KYRILLOS 2002) é que ela é nossa personalidade, nosso eu mais profundo, a marca da nossa individualidade e, à medida em que nós a apresentamos, revelamos a nossa maneira de ser, nossa cultura, educação e temperamento:

A dimensão psicológica fornece-nos informações sobre as características básicas da personalidade de um indivíduo e sobre seu estado emocional no momento da emissão. Embora ainda existam controvérsias sobre a confiabilidade da correlação entre os dados obtidos pela análise da dimensão psicológica e uma determinada qualidade vocal, é irrefutável o argumento de que ocorrem variações vocais nos diferentes estados emocionais. A maneira como um indivíduo usa sua voz reflete sua psicodinâmica. (BEHLAU & ZIEMER, p. 74)

Por isso, ao cantarmos, temos receio em dividi-la com os outros, caracterizando uma exposição de si mesmo, o que faz com que muitas vezes nos sintamos tímidos. A grande maioria das pessoas apresenta timidez e, conseqüentemente, isso se reflete no ato de cantar. Segundo Dinville (1993, p. 4),

É também verdade que o cantor expressará de modos diferentes esse canto interiorizado e sentido, segundo sua concepção da obra a ser interpretada e das infinitas nuances da sua voz. Seu poder expressivo refletirá tanto seu temperamento como sua personalidade. A voz e a personalidade estão estreitamente relacionadas e são inseparáveis já que traduzem o ser humano na sua totalidade.

Em consequência disso o trabalho com a voz deve ser conduzido de forma a atenuar esse obstáculo. Uma das ferramentas que usamos diante disso é a

estratégia da repetição de pequenos trechos das melodias individuais, de maneira que o cantor se sinta seguro da sua execução. O fato de se tratar de um trabalho coletivo também é muito significativo. Sobre isso, Zaratin (apud MANGINI, 2012, p. 2) nos diz:

A Educação vocal em grupo favorece sobretudo a desinibição. Ao acompanhar a realização dos exercícios pelas vozes dos colegas, o aluno conquista a segurança necessária para fazer diferentes usos da própria voz, sentindo-se plenamente integrado ao grupo. Para tanto, os exercícios introdutórios – aquecimento, sensibilização e motivação e o encerramento das aulas devem ser vivenciados em conjunto. Com o passar do tempo, o professor poderá individualizar o trabalho, ainda no contexto grupal.

Nesse sentido, ao ensinar uma música nova ao grupo, devemos repetir, quantas vezes forem necessárias, os pequenos trechos das melodias dos arranjos de cada naipe, destacando a melodia principal que deve passar por entre esses naves. Essa estratégia permite que o cantor sempre esteja cantando com os integrantes do seu naipe e tenha segurança quanto à execução da sua melodia, interações conforme as comunidades de prática, da teoria da aprendizagem situada.⁵² Em seguida, podemos ensaiar simultaneamente pequenos trechos com duas vozes apenas, uma em que se encontra a melodia principal, e outra a melodia do arranjo correspondente a um dos naves, e assim sucessivamente até que os cantores se sintam seguros e consigam entoar a sua melodia e ouvir a do outro, sem passar para ela ou se desviar da sua voz. Quando passamos com eles uma parte da melodia da música um pouco mais longa, muitas vezes a memória não ajuda na realização desses trechos musicais, exatamente por serem longos.

Como afirmado anteriormente, os arranjos usados com o grupo foram feitos especificamente para ele, sobre músicas infantis. O tema foi escolha da turma, como também a vontade de apresentar um trabalho final. Dentre as músicas sugeridas, selecionamos aquelas que poderiam ser trabalhadas com a estrutura que descrevemos no decorrer do capítulo, tendo a polifonia vocal como princípio formativo do canto coral para o aprendizado do ouvir, memorizar e imitar, por meio da repetição, do movimento e da motivação como procedimentos, nos processos de

⁵² Cf. Item 2.2 , p. 42.

assimilação e apropriação da linguagem musical no canto coral. Foi feito uso de cânone nos arranjos divididos em duas vozes (grupo feminino e grupo masculino), como já foi citado anteriormente, para facilitar o aprendizado e proporcionar aos cantores o ouvir, o escutar resultando no aprendizado polifonia vocal. Podemos constatar isso no relato de um dos entrevistados:

Acho que tem muita coisa, desde a respiração, a se escutar, escutar não só o canto mas na cena como um todo, porque a gente só pode ter um bate-bola se estiver escutando o colega em cena. E a experimentar o canto, ver onde ele cabe, vê se dá certo sabe, eu acho mais é isso. Na verdade um canto de tentar, de ser certos e erros, e eu acho que é isso. Vai de tudo, vai de afinação, vai da respiração, do ouvido, de tudo um pouquinho.

Além disso, conforme afirmado anteriormente, no nosso trabalho, percebemos que o uso da letra no lugar da partitura proporciona maior apoio aos coralistas para que ultrapassem sua timidez. Portanto, recomendamos que o trabalho vocal seja fortalecido com o apoio da letra, possibilitando, assim, a prática com duas linguagens, a musical e a escrita. Em nossa experiência, essa relação entre as duas linguagens é fundamental para transmitir segurança ao cantor não-músico. A importância dessa relação é corroborada por Aguiar (s/d, p. 127-128), quando afirma que,

a música e a linguagem aparecem ligadas por grandes laços de afinidade entre si. Ambas têm características da espécie humana, diferenciando-se dos sons e dos ruídos produzidos pelos animais, bem como do seu modo de comunicar; são capazes de gerar um sem número de sequências novas e originais, uma vastidão de frases ou de melodias distintas; demonstram ser espontâneas ao longo do crescimento das crianças, que entre o um e os dois anos começam a falar e a cantar os seus primeiros sons; podem ser expressas oralmente e por escrito, uma vez que temos uma forma de linguagem oral e de música vocal, (a canção), e que ambas se podem registrar mediante a utilização de sinais previamente convencionados para o efeito; permitem o desenvolvimento da capacidade de as manipular, dado que à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo as suas potencialidades, vai também amadurecendo a sua forma de falar ou de cantar; diferem de acordo com as culturas nas quais se inserem, recebendo influências do meio envolvente; podem dividir-se em três componentes: fonologia, sintaxe e semântica.

Na sequência, um exemplo de música do trabalho final da disciplina. Apresentamos a partitura do arranjo e em seguida a letra do arranjo recebida pelos coristas:

Lavar as Mãos

Castelo Ra Tim Bum

Arnaldo Antunes
Lucile Horn

Mezzo-Soprano

La - va ou - tra la - va u - ma la - va ou - tra la - va u - ma la - va ou - tra

Baritone

Mão mão mão

Mezzo

la - va u - ma la - va ou - tra la - va u - ma 1. De pois de brin - car no chão de a - rei - a tar - de in - tei - ra
3. Na se - gun - da ter - ça quar - ta quin - ta e sex - ta fei - ra

B

mão

Mezzo

an - tes de co - mer be - ber lam - ber pe - gar na ma - ma - dei - ra La - va ou - tra la - va u - ma la - va
a be - ir a da pi a tan - que bi - ca ba - ci - a ba - nhei - ra

B

Mão mão

Mezzo

ou - tra la - va u - ma la - va ou - tra la - va u - ma la - va ou - tra la - va u - ma FIM

B

mão mão

Mezzo

2. A do - en - ça vai em - bo - ra jun - to com a su - jei - ra ver - me ba - c - té - ria man - do em - bo - ra em - bai - xo - da tor - nei - ra

B

Lucile Horn

Lavar as Mãos

Tenor/Baixo

Refrão:

Mão
Mão
Mão
Mão

**2. A doença vai embora junto com a sujeira
Verme, Bactéria, mando embora embaixo da torneira**

Refrão:

Mão
Mão
Mão
Mão

Soprano/Contralto

Refrão:

Lava a outra, Lava uma
Lava a outra, Lava uma
Lava a outra, Lava uma
Lava a outra, Lava uma

**1. Depois de brincar no chão de areia a tarde inteira
Antes de comer, beber, lamber, pegar na mamadeira**

Refrão:

Lava a outra, Lava uma (4x)

**3. Na segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira
Na beira da pia, tanque, bica, bacia, banheira**

Refrão:

Lava a outra, Lava uma

Acreditamos ser de grande importância o repertório a ser escolhido para e pelo grupo, podendo isso facilitar ou dificultar o aprendizado e a realização da música por parte dos cantores. Essa escolha, para um grupo de não-músicos, deve constar de músicas simples do nosso cancioneiro popular, por trazerem na letra elementos que apóiam o sentimento, com letras de conteúdo reflexivo.

As Regionais funcionam também como um importante repertório a ser desenvolvido, pois fazem parte da nossa cultura, e têm grande aceitabilidade e facilidade de execução, como foi no caso do grupo em estudo. Além do tema e das músicas terem sido escolhidas por eles, elas eram canções do repertório infantil, que inevitavelmente dá acesso à memória emocional do cantor/ator. É o que se pode perceber no relato de um dos alunos:

Essa questão da emoção [...] é algo que fica muito presente no ator. Até porque a gente acabou cantando uma coisa infantil, né, meio que uma coisa meio nostálgica pra todo mundo, e, todo mundo entrou no clima de, desse universo infantil e tal. E foi uma coisa muito gostosa, porque, tudo que mexe com criança sempre tem aquela coisa que encanta, aquela liberdade infantil e o canto traz muito isso, cada música traz uma emoção diferente, e isso para o ator é algo que é muito importante. É o que a gente trabalha muito, e se você já consegue aliar a respiração com essa emoção tudo junto pra dar certo, é fundamental. É isso.

No decorrer dos ensaios, alguns participantes encontravam certo grau de dificuldade musical em aprender individualmente, e, principalmente, no momento em que colocamos os naipes para cantarem cada um na 'sua voz'. Muitas vezes eles não conseguiam se manter na sua melodia, passando para a melodia do outro. Nesse momento, as melodias de cada naipe devem ser repetidas, para que eles retomem a concentração necessária para sua execução, não esquecendo de que os trechos que serão cantados juntos devem ser pequenos, e só duas vezes por vez. Como exemplo, a música Peixinhos do Mar, que foi parte do repertório do trabalho final.

Peixinhos do Mar

Soprano/Contralto

Quem te ensinou a nadar (bis)

Foi, foi marinheiro foi os peixinhos do mar (bis)

Tenor/Baixo

A nadar (bis)

Foi, foi marinheiro foi os peixinhos do mar (bis)

Peixinhos do Mar

Músicas Infantis

Lucile Horn

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of two systems of staves. The first system has two staves: Mezzo-Soprano (top) and Baritone (bottom). The lyrics for the Mezzo-Soprano part are: "Quem te.en-si-nou a na - dar quem te.en-si-nou a na - dar foi foi Ma-ri-nei-ro foi". The lyrics for the Baritone part are: "A na - dar a na - dar foi foi Ma-ri-nhei-ro foi". The second system also has two staves: Mezzo (top) and B (bottom). The lyrics for the Mezzo part are: "os pei-xi-nhos do mar foi foi Ma-ri-nhei-ro foi os pei-xi-nhos do mar". The lyrics for the B part are: "os pei-xi-nhos do mar foi foi Ma-ri-nhei-ro foi os pei-xi-nhos do mar". A fermata is placed over the final notes of both parts in the second system.

Acreditamos que os futuros atores podem desenvolver a percepção e a cantar com a afinação desejada, dependendo do estímulo, tanto do regente, como dos integrantes do grupo. Esse bloqueio para cantar que alguns alunos apresentam pode, segundo Martins (p.39, 40) ter “proporções suficientes para inibir a manifestação da real habilidade e musicalidade autêntica”. Müller (2008) afirma que, o processo de aprendizagem que envolve o canto, pode ser vivenciado de forma que aconteça a redução dos medos e preconceitos que de alguma forma envolvam o ato de cantar, de certa forma que habilite a todos nessa ação.

O aprendizado no canto coral do repertório se torna mais fácil simplesmente por ser em grupo, pelo coletivo. Sobre isso, gostaríamos de citar o relato de um dos participantes da entrevista coletiva:

Acho que a grande dificuldade, mesmo pra quem já faz teatro, pelo menos no meu caso, é a confiança no canto. E pelo menos no ponto de vista do grupo eu devo discordar da Cirse, porque pra quem nunca cantou sozinho, por mais difícil que seja de ter um domínio da própria voz em grupo, eu acho que pra questão da confiança era melhor, eu me sentia muito mais segura, mais confortável cantando em grupo com pessoas que eu já conhecia do que se eu tivesse que fazer um solo. Eu tenho certeza que nessa primeira experiência minha voz falharia e eu não conseguiria mesmo, porque, e isso tem que ser observado no trabalho do canto para o ator e qualquer outra

peessoa mas também a questão da confiança porque é muito do nervosismo impede o controle do ar e justamente cantar em movimento que é muito difícil.

Os sentimentos que são despertados através das canções, vindos do repertório no coral, contribuem para produzir sensações de grande prazer no fazer musical. Como forma de ilustrar o que afirmamos, certa ocasião recebemos um e-mail de uma ex-aluna pedindo ajuda com os arranjos, ela dizia: “percebi que o repertório que você trabalha são músicas com letras de conteúdo reflexivo ou que falam de bons sentimentos. A música exerce muita influência sobre o indivíduo”.

Cantar os arranjos com segurança – a segurança se refere a poder cantar sem passar para a voz do outro, e a liberdade nas vocalizações seria poder ouvir o outro naipes – depende da assiduidade e da pontualidade aos ensaios. A imitação dos sons, juntamente com as repetições são os elementos necessários para o trabalho com os candidatos a cantores, promovendo o entendimento das frases musicais e desenvolvendo a memória musical. Os arranjos devem apresentar criatividade, e os ensaios devem ser bem planejados. Conforme Teixeira (2008, p. 199)

a manutenção do interesse no trabalho também demanda do profissional criatividade na elaboração ou adaptação dos arranjos e competência no planejamento do ensaio, a fim de que obtenha uma realização musical satisfatória.

Durante os ensaios, faz-se necessário explicar ao cantor iniciante a importância da concentração para o aprendizado dos arranjos, a fim de que possa cantar com segurança, apresentando ao público um bom resultado estético musical.

O aprendizado de cada grupo de naipes vai depender de alguns elementos, dentre eles a musicalidade já anteriormente desenvolvida por alguns integrantes no dia a dia de sua vida, que depende das experiências que lhes foram proporcionadas, seja na família ou em outras situações sociais. Por isso, alguns apresentam mais facilidade no aprendizado das melodias, nas alturas dos sons do que outros que levam mais tempo até conseguir repetir com segurança a parte do seu naipes, sem ‘passar para a outra voz’, o que acontece muitas vezes.

Alguns possuem mais facilidade do que outros, e muitas vezes, entre eles, são resolvidos diversos problemas diante das dificuldades de aprendizado de repertório, conforme relata-se na teoria da aprendizagem da comunidade prática. Segundo Andrade,

estas “ajudas” como chamam os alunos, relacionam-se diretamente com a perspectiva de aprendizagem da comunidade de prática. De acordo com Lave e Wenger (1991) a aprendizagem é mais significativa quando acontece na prática. É a própria prática – a oportunidade de fazer – ao lado do mais experiente que faz com que o iniciante aprenda (ANDRADE, 2001, p. 81-82).

De outra forma, tratamos da possibilidade de trabalhar com o ator, com exercícios de repetição, levando-o a ouvir o som que está emitindo. Trabalhar a percepção, de modo a conduzi-lo a sintonizar o som que ouve com o que vai emitir. Podemos dizer que estamos ‘sintonizando o cantor’, conduzindo-o a ouvir e a imitar, repetindo os sons que está ouvindo, ou seja, a ter consciência vocal. Conforme relato de um dos entrevistados, o resultado da experiência foi muito importante para a vida deles como atores em formação:

Eu acho que a contribuição maior foi no sentido de que não ficou só resumido a um exercício, é tanto que a gente depois fez outras coisas no curso que estavam ligadas a outras disciplinas mas que a gente usou do canto, do coral pra poder compor cenas, e acho que até hoje a gente recorre a algumas coisas que foram dadas lá pra poder construir atualmente, e isso é muito válido quando não fica só porque tinha que cumprir uma disciplina, mas porque a gente absorveu o conteúdo pra poder usar mesmo na vida da gente.

Enfim, acreditamos que a aprendizagem do canto coral, facilitada pelos processos de aprendizagem musical, pelos princípios e estratégias conforme destacamos, permitirá ao ator desenvolver habilidades necessárias à sua atuação, devendo, portanto, estar presente em sua formação. Ao ser capaz de cantar em grupo, executando arranjos constituídos de diferentes vozes, estará desenvolvendo melhor dicção e aprendendo adequada imitação, também na voz falada, a partir do canto. Além disso, para executar com segurança e liberdade sua voz, deverá desenvolver a percepção polifônica, sem a qual, como já citamos, deixará de executar sua voz, para cantar a do outro. Essa mesma percepção permitirá que, em

cena, tenha consciência de todos os elementos presentes sem perder a concentração e a capacidade de atuar com segurança.

Destacamos que o tipo de aprendizagem musical desenvolvida no Canto Coral pode contribuir para que o ator alcance a dimensão do trabalho em grupo, inerente à sua atuação. Além disso, é inegável a contribuição da musicalização pelo canto coral para o desenvolvimento da percepção polifônica que, conforme salientado em diversos momentos do texto, é também inerente à ação do ator.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição que nos propusemos a trazer com a pesquisa desenvolvida foi a de destacar processos, princípios e procedimentos para a aprendizagem musical por meio do Canto Coral, de forma a contribuir para o ator em formação, tendo em vista que ambas as artes, música coral e teatro, trabalham com o coletivo, com o uso do corpo e movimento, com o uso da voz, seja ela falada ou cantada e com a polifonia. Como vimos no decorrer dos capítulos aqui apresentados, durante muitos anos em minha vida profissional, trabalhando com grupos de pessoas sem conhecimento musical, desenvolvi elementos facilitadores do aprendizado musical. Inicialmente, esse trabalho foi feito de maneira intuitiva, sendo validado na própria prática. Com a nossa busca de um aprofundamento teórico sobre o tema, certifiquei, junto a vários autores, a efetividade da musicalização promovida pelo meu trabalho. Ao ingressar como professora no curso de formação de atores, percebi que o trabalho com os corais com não-músicos trazia princípios que contribuía de maneira significativa para a musicalização do ator.

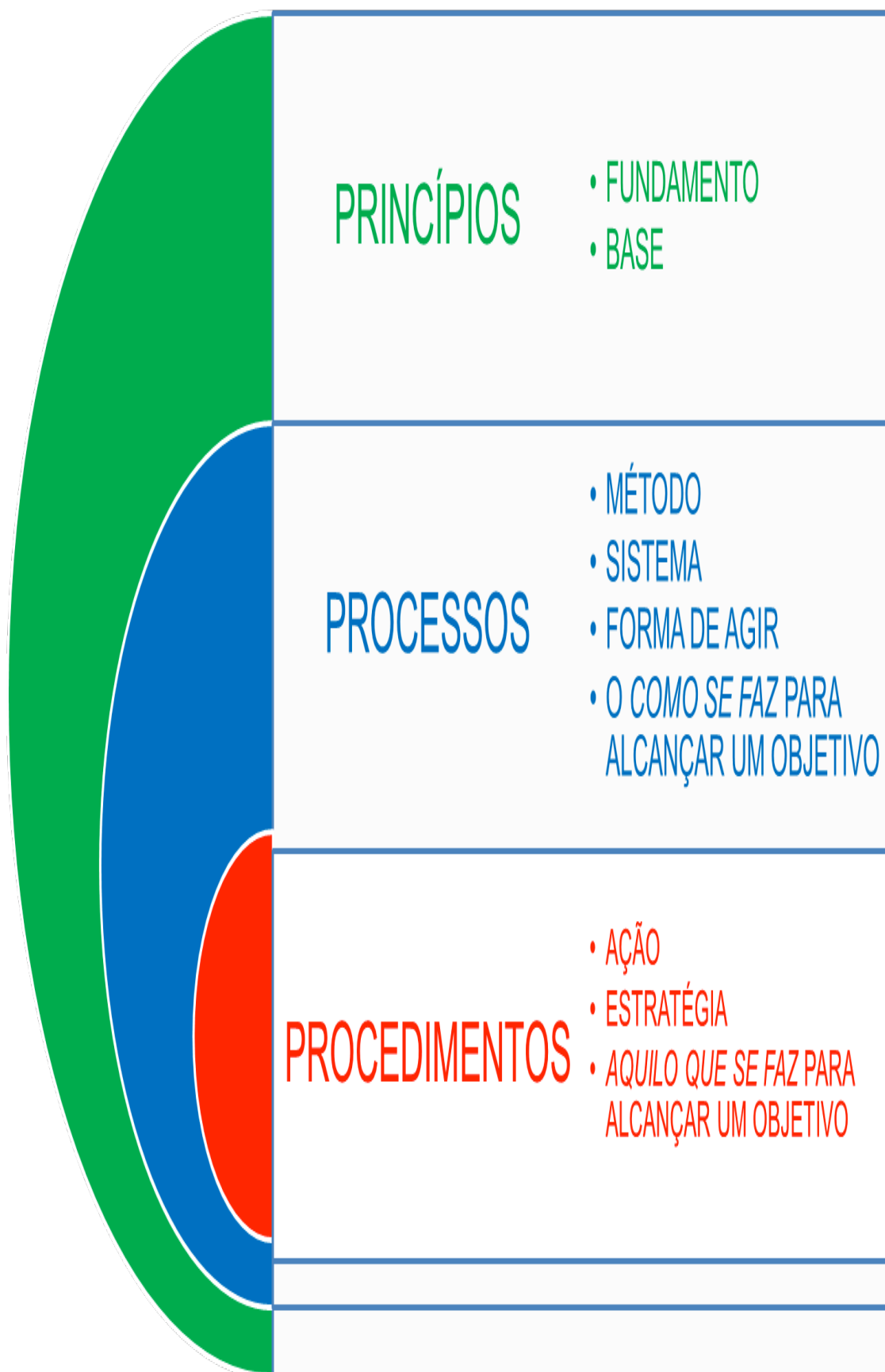
Dessa forma, identifiquei um grupo especial de não-músicos com uma necessidade formativa específica: os atores em formação. Vem então a necessidade da revisão e análise da própria trajetória profissional, sob a luz dos autores estudados, para de forma sistemática apresentar os processos, princípios e procedimentos orientadores da criação de estratégias pedagógicas específicas voltadas à prática do Canto Coral, que o tornam um instrumento privilegiado para a formação dos atores, atendendo a uma demanda formativa específica desse grupo.

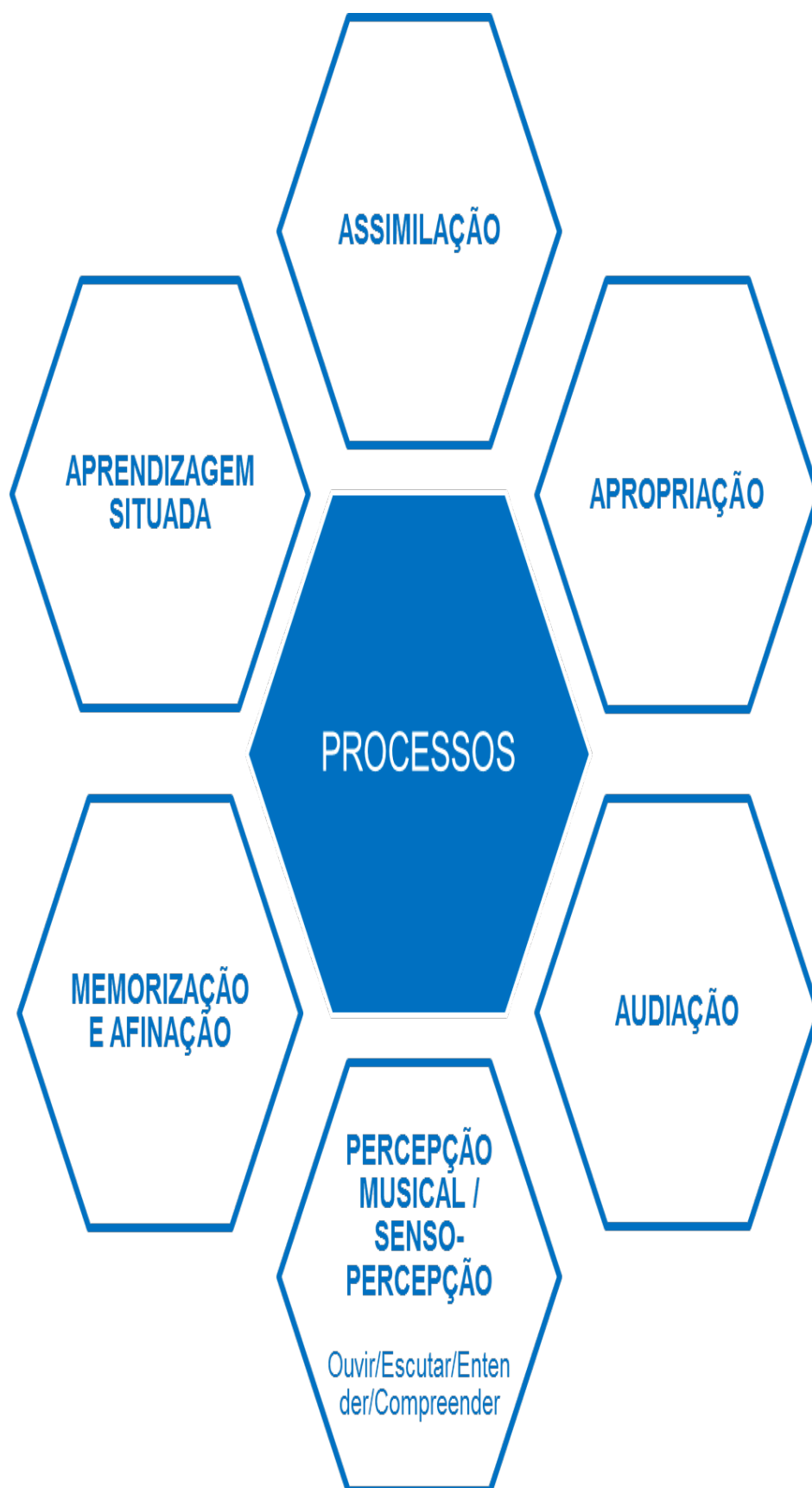
Além da elaboração teórica desses princípios, a sua aplicação na musicalização da turma de estudantes de Teatro proporcionou maior consistência à proposta, delineando melhor os elementos inerentes ao aprendizado musical do não-músico ator. Assim, pudemos verificar com esse grupo de estudo, fazendo uma entrevista coletiva após três anos de experiência na disciplina, os resultados identificados por eles. Dessa forma podemos asseverar que a musicalização por meio do canto coral é efetiva, pois traz contribuições para o ator não só com a musicalização, mas também para a sua atuação, desenvolvendo elementos característicos ao canto coral e ao teatro como o trabalho coletivo, o uso do corpo e do movimento, o uso consciente da voz, seja ela falada ou cantada e a percepção polifônica.

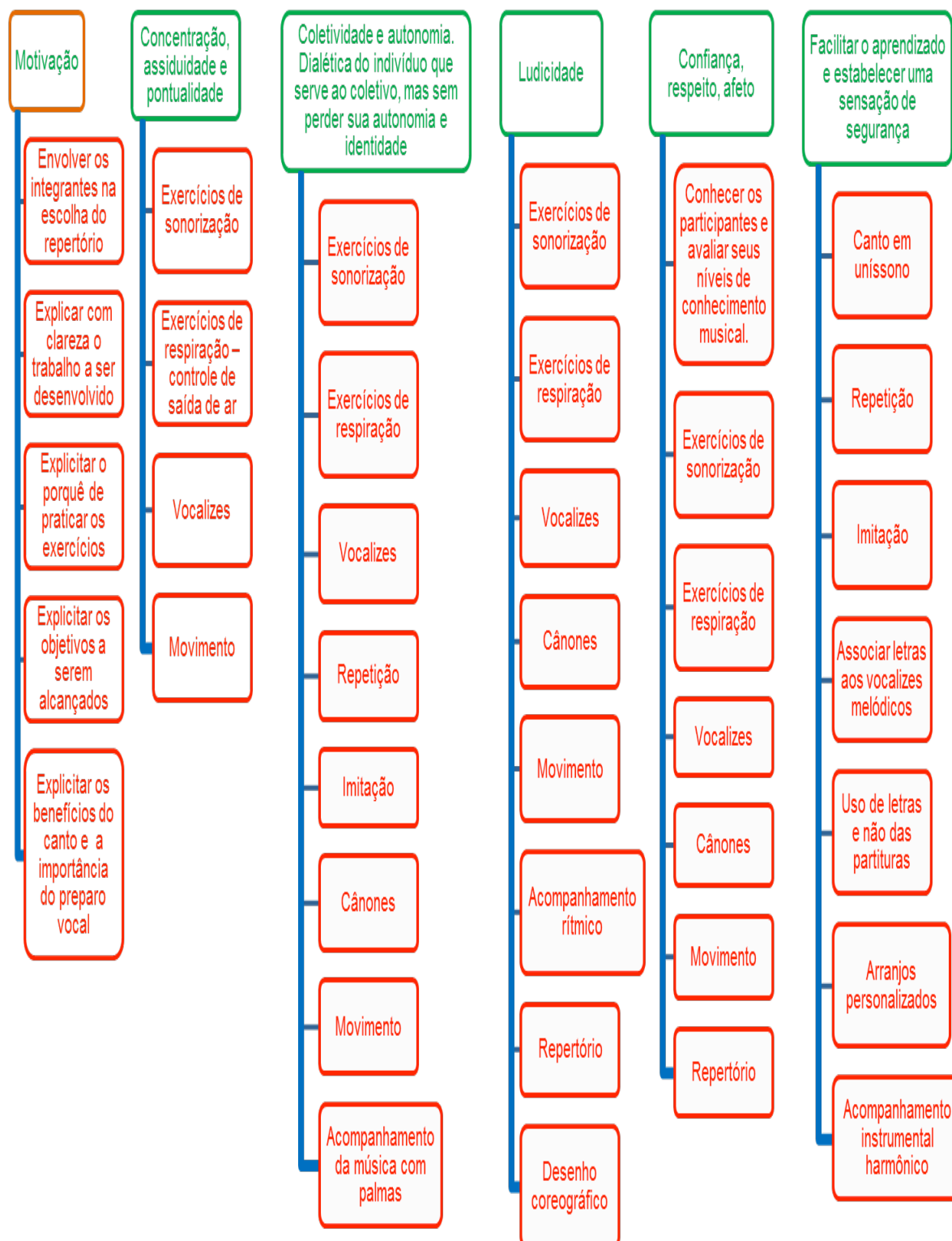
Um processo de musicalização é uma trajetória de aprendizagem musical. Caracterizamos a aprendizagem musical do não-músico, destacando a assimilação e a apropriação de elementos musicais aplicados na prática do canto coral, necessários também para os atores, não-músicos, em formação. Os caminhos que levam à assimilação musical são o ouvir, o memorizar e o imitar, ou seja, no canto coral, o cantor ouve a música, memoriza suas frases e imita o professor regente e o colega. Esse processo leva o cérebro a compreender a melodia. Quanto à apropriação, acontece pela prática com as estratégias de movimento corporal, repetição e motivação. Com isso, o cantor se apropria da melodia, podendo executá-la.

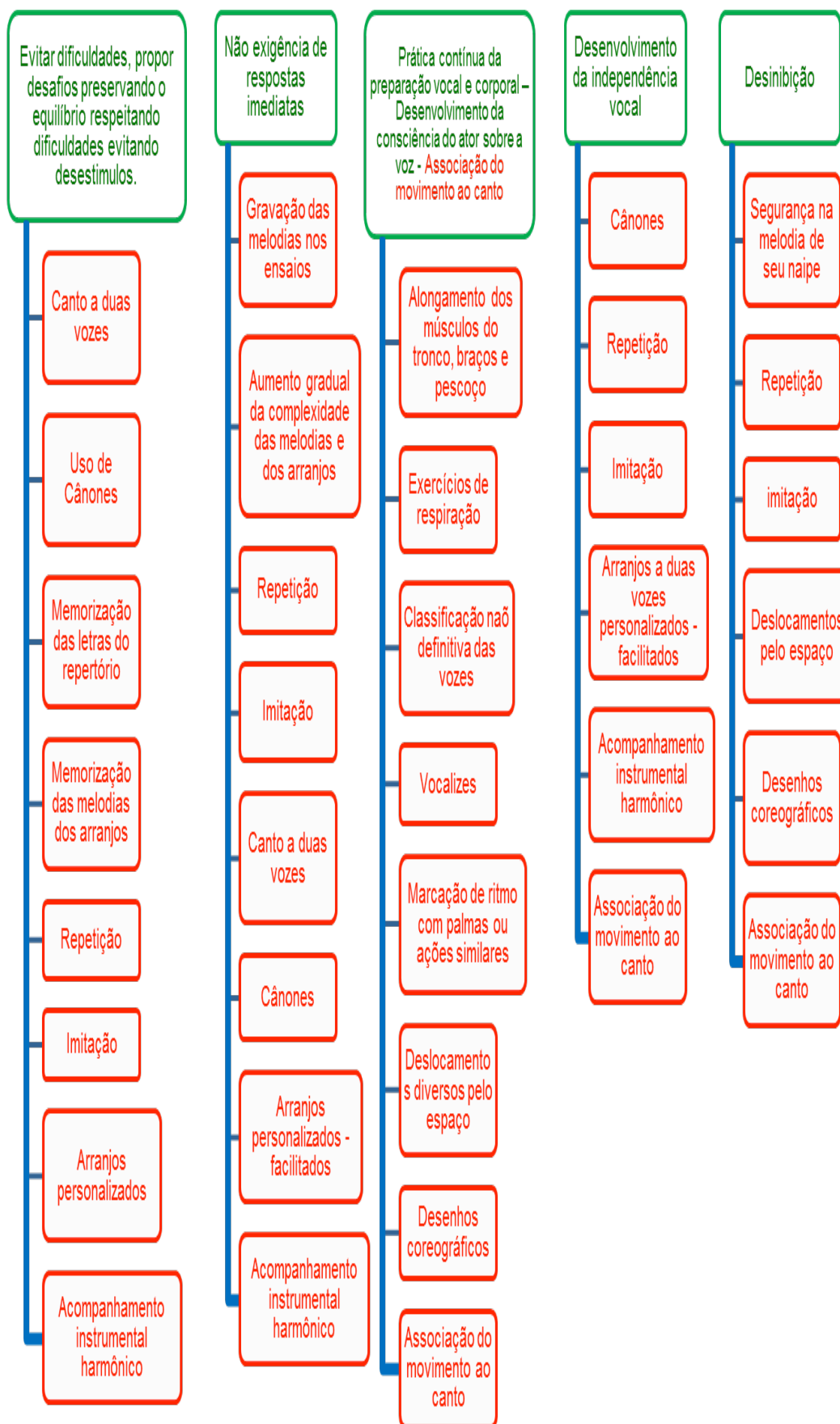
Diante de toda a construção teórica e prática realizada nesta pesquisa, identificamos outros dois princípios orientadores da criação de estratégias pedagógicas específicas, voltadas à prática do canto coral: a coletividade e a polifonia. Ambos são intrínsecos ao canto coral e ao teatro e se desenvolvem a partir das estratégias e procedimentos destacados neste texto. Além disso, o segundo, a polifonia, não se realizará sem o primeiro, o coletivo.

Finalmente, como uma síntese de todo o trabalho desenvolvido, apresentamos, por meio dos quadros que seguem, os processos, princípios e procedimentos que nos propusemos a evidenciar.









Ao reconhecermos a importância da música para a formação do ator, destacamos em nossa pesquisa elementos históricos e culturais importantes para o desenvolvimento do indivíduo. Esses mesmos elementos evidenciam que o aprendizado musical é possível, mesmo para o não-músico, pois a música está presente em nossa identidade cultural. Em especial, nossa prática nos assegura que o canto coral é um meio facilitador dessa aprendizagem, por trabalhar sempre em grupo, por permitir a execução da música sem um conhecimento musical formal, pela associação do canto ao movimento, permitindo a integração voz-corpo num todo significativo.

É importante salientar que a musicalização por meio do canto coral para o ator caracteriza-se como um trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade como estratégia promove a integração das duas áreas, música e teatro, para o ensino, potencializando os elementos comuns e fortalecendo a complementaridade já existente entre essas duas expressões da arte. Essa complementaridade se evidencia ainda mais com a prática do canto coral na musicalização, pois seus elementos componentes se aproximam ainda mais dos elementos presentes no teatro.

O canto coral destaca-se por ser uma atividade prática com experiência de trabalho em grupo, onde seus integrantes desenvolvem o aprender a ouvir a si mesmo e ao outro. Um dos pontos de destaque nas entrevistas dos alunos foi o trabalho coletivo desenvolvido pelo canto coral. Foram citados como elementos importantes do trabalho em grupo: o desenvolvimento da confiança no grupo, podendo fazer algo que não faria só, como por exemplo, cantar; a importância em ouvir o outro em cena de forma a estabelecer um diálogo para além do dito; a relevância do ouvir o outro, não só a voz, mas num sentido mais amplo, permitindo uma construção realmente coletiva do trabalho teatral.

O trabalho de musicalização do não-músico ator por intermédio do canto coral se destaca pelas necessidades afins encontradas, pois este é um trabalho desenvolvido de forma coletiva, com o uso do corpo e do movimento e da

necessidade de desenvolvimento da voz e aquisição da consciência no uso da voz, seja ela falada ou cantada.

Destacamos, no canto coral, a presença de um discurso cênico juntamente com o discurso musical, seja na incorporação simples de um movimento ou mesmo tendo em vista a criação de imagens. Essa associação contribui na formação de cantores, por potencializar a capacidade de memorização das melodias, por contribuir com o desenvolvimento de sua expressividade, melhorando sua habilidade musical. Além disso, vale destacar que voz é corpo e o movimento associado à emissão da voz potencializa sua expressão. Dessa forma, reinteramos que a prática do canto coral estando aliada ao movimento, à dança, ao teatro, além de contribuir para a musicalização do ator, contribui de forma significativa para a sua atuação, por aliar ao canto elementos do teatro.

Reconhecemos também o coro cênico como ação de integração da música com o teatro. No coro cênico, além do regente e do professor de técnica vocal, agregam-se outros profissionais desenvolvendo trabalhos de corpo e de cena. Apresenta-se, então, uma nova linguagem coral com a utilização do lúdico e do criativo. Esse novo formato aproxima ainda mais o canto coral e o teatro, ressaltando a importância da prática do uso da voz e do corpo para o ator objetivando a sua apropriação de elementos musicais, que resultam na ampliação da capacidade de percepção musical.

É importante salientar que o desenvolvimento musical dos cantores não-músicos classifica-se no nível mais elementar de aprendizado musical, onde eles aprendem a reconhecer um padrão por ouvi-lo muitas vezes seguidas, e também por imitar, cantando ou entoando. Essa ação ativa a parte oral desse nível de aprendizado musical, sendo pois, o ouvir parte da aprendizagem do executar. Dessa forma, o aprendizado musical acontece quando reconhecemos semelhanças e diferenças entre os padrões armazenados no nosso cérebro e os padrões que encontramos no nosso meio.

Asseveramos que não só o aprender a ouvir desenvolve a musicalização, mas o uso da voz e do canto são preponderantes para a aprendizagem musical dos não-músicos. Assim sendo, é com a prática do canto coral que o cantor, não-músico, amplia sua percepção. Nesse sentido, o ator, como um não-músico, se apropria dessa capacidade de percepção musical. Essa ampliação da percepção, quando proporcionada pelo canto coral desenvolve ainda, a capacidade de ouvir várias vozes, que é a percepção polifônica.

Dessa forma, destacamos um elemento, inerente ao canto coral, que contribui de maneira significativa para a formação do ator: a polifonia. Definida como a presença simultânea de diferentes vozes num todo coerente e integrado, o termo polifonia usado inicialmente para a música, se amplia e passa a representar, também, a diversidade de elementos que compõem a cena teatral. Esse é, com certeza, um importante elemento de identificação do canto coral com o teatro.

Uma das principais características que identifica o canto coral é a polifonia. Assim sendo, o desenvolvimento musical proporcionado pelo canto coral leva ao aprendizado da polifonia vocal. Ao apresentarmos estratégias de aprendizagem musical do não-músico por meio do canto coral, estamos contribuindo com a sua formação para uma atuação polifônica, ou seja, para a polifonia cênica. Essa integração, da música e do teatro, promove no ator o aprendizado da polifonia vocal, própria do canto coral, que proporciona a aquisição da habilidade para a atuação polifônica, caracterizando o aprendizado da polifonia cênica por meio da polifonia vocal.

Nossa contribuição com esta pesquisa se destina especificamente para o profissional da área de música que trabalha com a musicalização de atores em formação. Apesar de sabermos que os princípios e procedimentos apresentados, bem como as estratégias de musicalização são aplicáveis a qualquer grupo de não-músicos, concluímos reiterando que, visto a interrelação dos diversos elementos componentes do canto coral e do teatro, para o grupo de atores são instrumentos efetivos de musicalização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Cristina. Música e poesia: a relação complexa entre duas artes da comunicação. **Revista Forum Media**. 6, 2004, p. 127-128. Disponível em <<http://www.ipv.pt/forumedia/6/13.pdf> >. Acesso em: 03 abr. 2006.

ALMEIDA, Cristiane M. G. **Educação musical não formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre-RS**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo. Aprendizagem Situada. In: SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC – I STIS, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2012, p. 1-14.

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires De. **Aprendizagem no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade prática**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2011.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação e ensino de música. In ILLARY, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (Orgs). **Mentes em música**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 111-130.

_____. Educação musical e cidadania. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação. ISSN 1981 – 9943. mai./ago. 2007. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 170-179.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2, 2003. Goiana. **Anais...** Goiana, Goiana, GO: Universidade Federal de Goiás, 2003. p. 18-29.

ÁVILA, Silvana Baggio. **A organicidade da palavra no processo criativo do ator**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2011.

BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. **Higiene vocal para o canto coral**. Rio de Janeiro, Revinter, 1997.

BEHLAU, Mara Suzana; ZIEMER, Roberto. Psicodinâmica vocal. In: FERREIRA, Leslie Piccolotto. (Org.) **Trabalhando a voz: vários enfoques em fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988. p. 71-88.

BENEZON, Rolando. **Teoria da musicoterapia**. São Paulo, Summus: 1988.

BERNARDES, Jader. **Os saberes musicais dos cantores de um coro: uma investigação sobre a aprendizagem e montagem de arranjos vocais**. 2011. 79 f. Monografia (Especialização em Música)– Universidade Feevale, Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes. Novo Hamburgo, 2011.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da Linguagem. **Revista ABEM**, v. 9, n. 6, 2001. p.74-75.

BEXIGA, Márcia Vieira. SILVA, Andréia Anhezini. Preparação vocal para coro: análise teórica e registro dos princípios técnicos básicos de preparação vocal adequados ao desenvolvimento do canto coral. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UEM, 4, 2009. Maringá. **Anais...** Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2009. p. 1-53.

BISCARO, Barbara. Princípios da conexão corpo-voz no trabalho do ator. **Revista do Centro de Artes da UDESC**, n 8, Ago/2010 a Jul/2011, p. 33-46.

BOONE, Daniel R.; MCFARLANE, Stephen C. **A voz e a terapia vocal**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

BORGES, Gilberto André. **Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral**: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: 2007. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.mus.br/textos/BORGES_GilbertoAndre_educacaomusicalecantocoral.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Cantores que atuam / atores que cantam**: barreiras, desafios e aprendizagens na prática artística interdisciplinar. 2011. 52 f. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2011.

BRAGA, Simone Marques. Canto coral no contexto escolar: definindo conteúdos a serem desenvolvidos. **Revista MUSIFAL**, ano 2, n. 2. UFBA, 2006, p. 90-101. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2012.

BRAGA, Simone Marques. **“Um por todos e Todos por um”?**: processos avaliativos no canto-coral em escola profissionalizante de música. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)– Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2001a.

BURNIER, Luís O. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2001. 313p.

CALVENTE, Ana Lucia de Alcantara. Falar e cantar em cena: a voz do ator brasileiro no teatro musical contemporâneo. **Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2009. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/699>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

CASPURRO Maria Helena R. da Silva. **Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação**. 2006. 427 f. Tese (Doutorado em Educação Musical)– Departamento de Comunicação e Arte,

Universidade de Aveiro, 2006.

CASPURRO, Helena. Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. **Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical**, n. 127, p. 16-27, 2007.

CASTILHO, Jacyan. Pedagogias musicais de dois pioneiros: Laban e Stanislávski. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-14, jul-dez. 2010.

CAUDURO, Vera Regina Pilla. Metodologia para uma Educação Musical: uma questão de conhecimento e de bom-senso. **Rev. Porto Arte**, Porto Alegre, v.2, n.3, mai 1991, p. 63-94. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/27503/16058>>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. **A assimilação e a estrutura da linguagem na infância**. Rev. Porto Arte, Porto Alegre, v.1 n.2, nov 1990, p. 56-88. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27346>>. Acesso em: 03 set. 2013.

CHOUARD, Claude-Henri. **L'oreille musicienne: les chemins de la musique de l'oreille au cerveau**. Paris: Éditions Gallimard, 2009.

CINTRA, Fábio. **A musicalidade como arcabouço da cena: caminhos para uma educação musical no teatro**. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Artes)– Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, USP, 2006.

CINTRA, Fábio. Voz e musicalidade na formação do ator. **Sala Preta**, v. 7, n. 7, nov. 2007. p. 47-50. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57318>>. Acesso em: 05 Jun. 2011.

COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso da. **O valor da música na educação na perspectiva de Swanwick**, 2009/010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009/2010.

COSTA, Henrique Olival; SILVA, Marta Assunção de Andrada. **Voz cantada: evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica**. Editora Lovise, 1998

COSTA, Patricia. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 19, 2009, p. 63-71.

COSSETTE, I. et al. Chest wall dynamics and muscle recruitment during professional flute playing. **Respiratory Physiology Neurobiology**. Schulich School of Music, McGill University, Canada, Politecnico di Milano, Faculty of Medicine, McGill University, Canada, 160,187-195, Accepted 18 September 2007, 2008.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.21, 35-43, mar. 2009.

DAVINI, Silvia Adriana. Voz e palavra: música e ato. In: MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.) **Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

DIAS, Leila. Pedagogia musical em coros de adultos: dois estudos de caso. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 18, 2008. Salvador, BA. **Anais...** Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2008.

DINVILLE, Claire. **Os distúrbios da voz e sua reeducação**. Rio de Janeiro, Enelivros, 2001.

_____. **A técnica da voz cantada**. Rio de Janeiro, Enelivros, 1993.

ELLIOT, David J. Música, Educación y valores musicales. In: GAINZA, V. H. (Org.). **La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI**. Buenos Aires: Guadalupe, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: _____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 2004.

FERNANDES, Adriana. Dalcroze, a música e o teatro: fundamentos e práticas para o ator compositor. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, ano 7, n. 3, Setembro/ Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2010.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Interação cênico-musical: estudo nº 2**. 2013. 280 f. Tese (Doutorado em Artes)– Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte, 2013.

_____. **Música e cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes)– Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

FERRAZ, Silvio. **Música e repetição: a diferença na composição contemporânea**. SP Educ, Fapesp, 1998. 256 p. Disponível em: <<http://sferraz.mus.br/musrep.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

FERREIRA Leslie Piccolotto. **Um pouco de nós sobre voz**. Carapicuíba, SP: Pró Fono Divisão Editorial, 1993.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.) **Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical**. 1990. Dissertação (Mestrado)– Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre. 1990.

FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. A função do ensaio-coral: treinamento ou aprendizagem? **Opus** - Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, dezembro, p. 72-78, 1989.

FORQUIN, J. C.; GAGNARD, M. Por um desenvolvimento da educação musical. In: PORCHER, L. **Educação artística luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, n. 7, 2009.

FUCCI AMATO, R. C. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. **Opus** - Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

GAINZA, Violeta. H. Estudos da psicopedagogia musical. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GAYOTTO, Lúcia Helena da Cunha. **Voz, partitura da ação.** São Paulo: Plexus, 2002.

GAYOTO, Lúcia Helena da Cunha; SILVA, Thaisa Palma Pereira. A voz do ator de teatro, 2007. Disponível em: <www.sbfa.org.br/portal/voz_profissional/ator.pdf>. Acesso em: 29 maio 2011.

GEMBRIS, H. Historical phases in the definition of musicality. **Psychomusicology**, Halle-Wittenberg: Martin Luther University, v. 16, p. 17-22, 1997.

GOBLE, J. S. Perspectives on practice: a pragmatic comparison of the praxial philosophies of David Elliott and Thomas Regelski. **Philosophy of Music Education Review** Vv. 11, n. 1, p. 23-44, 2003. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu/journals/pme/summary/v011/11.1goble.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical Coral. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2007.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical: competência, conteúdos e padrões.** Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GROUT, Donald; PALISCA Claude. **História da música ocidental.** Ed. Lisboa: Gradiva, 2001.

HALL, Edith. Os atores - cantores da Antiguidade. In: EASTERLING, Pat, HALL, Edith (Orgs.) **Atores gregos e romanos: aspectos de uma antiga profissão.** Tradução de Paulo F. T. Ferreira e Raul Fiker. São Paulo: Odysseus, 2008.

ICLE, Gilberto. Estudos da presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas

performativas. **Rev. Bras. Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-27, jan/jun. 2011.

IGAYARA, Susana Cecília. Discutindo o Repertório Coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CONGRESSO REGIONAL DA INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 16, 2007. **Anais....** Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2007.

HORN, Lucile Cortez. **A música vocal/coral na empresa: elementos facilitadores no trabalho com o coral amador**. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação Musical)– Campbellsville University, 2010.

ILARI, Beatriz Senoi. Em busca da mente musical: apresentação. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

ISAACS, Alan e MARTIN, Elizabeth. **Dicionário de música**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1985.

KYRILLOS, Leny C. R. O Trabalho de impostação vocal: relato de experiência. In FERREIRA, Léslie P. (Org.) **Um pouco de nós sobre vós**. 5. ed. São Paulo: Ed. Carapicuíba; Pró-Fono, 2002.

KRUMHANSL, Carol L. Ritmo e altura na cognição musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.), **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

KOMONSISKI, João Luis. **Canto coral e cognição musical: as práticas brasileiras e suas articulações com a memória**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade Federal do Paraná, Departamento de Artes, 2009.

LEVITIN, D. J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. Em busca da mente musical. In: _____. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A presença da música na Educação Infantil: entre o discurso oficial e a prática**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2010.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18 ed. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de A. "Musicalidade humana: aquela que todos podem ter". In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEMCE-UFSM, 4, 2001, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS, Universidade Federal de Saanta Maria, UFRMS/RS, 2001.

MALETTA, Ernani. Azione vocale: discorso musicale e polifonia scenica. **Culture Teatrali**: studi, interventi e scritture sullo spettacolo, Bologna, n. 20, p. 97-100, 2011.

_____. O ensino dos parâmetros fundamentais do discurso musical para o artista cênico: uma proposta de estratégia pedagógica. **Caderno de Encenação**, v. 2, n. 9, p. 17-32, 2009.

_____. Estratégias para a criação musical nos espetáculos do Grupo Galpão e suas relações com a formação do ator para uma atuação polifônica. **Revista Sala Preta** (USP), v. 9, p. 399-407, 2009.

_____. Polifonia Ensina Polifonia. **Caderno de Encenação**, Escola de Belas Artes - UFMG, v. 1, p. 95-102, 2008

_____. **A formação do ator para uma atuação polifônica**: princípios e práticas. Belo Horizonte, 2005. 370 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2005.

_____. **Voz, música e cena teatral**: o trabalho de Francesca Della Monica. VI Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas, 2010. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/processos/Ernani%20Maletta%20-%20Voz,%20m%20FAsica%20e%20cena%20teatral%20-%20o%20trabalho%20de%20Francesca%20Della%20Monica.pdf>> . Acesso em: 28 maio 2011.

MANGINI, Maurício Machado; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção. Classificação vocal: um estudo comparativo entre as escolas de canto italiana, francesa e alemã. **Opus**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 209 - 222, dez. 2013.

_____. **O ensino de canto para alunos de um curso de licenciatura em teatro**: um relato de experiência. CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro à 02 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/201.pdf>>. Acesso em: 26 de ago. 2013.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical**: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

MARTINS, Janaína Träsel. **Os princípios da ressonância vocal na ludicidade dos jogos de corpo-voz para a formação do ator**. 2008. 196 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas)– Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um canto apaixonante**. Brasília, Musimed, 1986.

MERRIAM, Alan. P. **The anthropology of music**. Evanston; Northwestern: University Press, 1964.

MILLER, Richard. Historical overview of vocal pedagogy. In: SATALOFF, Robert T. (Ed.). **Vocal health and pedagogy**. New York: Plural Publishing Co, 2005.

MORETI, Felipe; PEREIRA, Liliane Desgualdo; GIELOW, Ingrid. Triagem da afinação vocal: comparação do desempenho de musicistas e não musicistas. **J Soc Bras Fonoaudiol**, v. 24, n. 4, p. 368-373, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ED. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurociência e desenvolvimento humano: estimulando o cérebro musical**. 2007. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/28939/mod_resource/content/2/AMUSICANAESCOLA.pdf#page=67>. Acesso em: 02 jul. 2013.

MUSZKAT, Mauro; CORREIA, Cleo M. F.; CAMPOS, Sandra M. Música e neurociências. **Rev Neurociências**, v. 8, n. 2, Escola Paulista de Medicina Universidade Federal de São Paulo. p. 70-75, 2000. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/Neurociencias%2008-2.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013

MÜLLER, Cristiane. **A musicalização através da pratica de canto coral popular – Relatório de estágio**. 69 f. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Departameno de Música, 2008.

NAN, Y., KNÖSCHE, T. R., FRIEDERICI, A. D. Non-musicians' perception of phrase boundaries. In music: a cross-cultural erp study. **Biological Psychology**, 2008. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19540302>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

ODA, J. Y.; SANT'ANA, D. M.; CARVALHO, J. Plasticidade e regeneração funcional do sistema nervoso: contribuição ao estudo de revisão. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, v. 6, n. 2, p. 171-172, 2002.

OLIVEIRA, Sergio Alberto de. **Coro-cênico: uma nova poética coral no Brasil**. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes)– Universidade Estadual de Campinas, Instituto das Artes, Campinas, SP, 1999.

OLIVEIRA, Domingos Sávio Ferreira de. Voz na arte: uma contribuição para o estudo da voz falada no teatro. In: GUBERFAIN, Jane Celeste. (Org.). Voz em cena, v. 1. Rio de Janeiro: **REVINTER**, 2004. Disponível em: <<http://www.profala.com/arttf77.htm>>. Aceso em: 17 fev. 2014.

OLIVEIRA. Jacyan Castilho. **O ritmo musical da cena teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro**. 2008. 339 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Zula. **Introdução à cognição musical** - I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais, 20 e 21 de maio de 2006, Curitiba, PR. Disponível em: <<http://www.neuromusic.com.br/download/artigos/O%20que%20e%20Cognicao%20Musical%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

ORDINE, Augusto Pires. **Musicalização de adultos por meio da atividade coral: análise comparativa de algumas práticas correntes**. 2005. 45 f. Monografia. (Graduação em Educação Artística)– UNI-RIO, Rio de Janeiro, 2005.

PAIS, Monica Lacerda. **O canto coral como instrumento de aprendizagem vitalícia: o Projeto “Aprender até Morrer” do coral Didáxis**. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Arte)– Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, 2011.

PALISCA, Claude V; GROUT, Donald J. **História da música ocidental**. Lisboa, Gradiva 1997.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema**. Tradução de Sérgio Salvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola: São Paulo, 1990.

PINTO, António M. T. M. **A voz cantada: estudo temático e sua repercussão artística**. 2012. 44 f. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Medicina, Universidade do Porto, Porto, 2011/12.

PINTO, Diego Daflon Tavares. **O aprendizado do solfejo no canto coral**. 2008. 36 p. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística)– Instituto Villa- Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e Música. Questões de uma antropologia sonora. **Rev. Antropol.** v. 44, n. 1, pp. 222-286, 2001.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007>. Acesso em: 20 out. 2014.

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.27, p.132-140, 2013.

ROCHA, Jeanne Maria Gomes da. A pronuncia da lingua no canto. In: SIMPOM – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos, 2012.

ROCHA, Jeanne Maria Gomes da. **Contribuições da Fonética no Processo Ensino-Aprendizagem da Pronúncia de Línguas no Canto**. 2013. 326f. Dissertação (Mestrado em Artes)– Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

RODRIGUES, Christiane Pereira. NINA, Leonice M. B. Música sem fronteiras: uma experiência musical em Alenquer, Pará, RÁ. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Jeanne Maria Gomes da. A pronúncia da língua no canto. In: SIMPOM – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos, 2012.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin: o trajeto polifônico de uma metáfora. **Revista Letras**, Letras, Curitiba, n.41-42, p. 195-205. 1992-93. Editora da UFPR. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/19126-67725-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

SADIE, Stanley. **Dicionário grove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

SANTOS, Ana Maria Souza dos. Efeito do coro-cênico no desenvolvimento musical: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12, 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Luis Eduardo Magalhães, 1999.

SATALOFF, Robert Thayer. **Vocal health and pedagogy**. New York: Plural Publishing Co., 2005.

SATALOFF, Robert Thayer., SPIEGEL, Joseph R., ROSEN, Deborah, C. The effects of age on the voice. In: SATALOFF, Robert Thayer. (Ed.). **Vocal health and pedagogy**. New York: Plural Publishing Co., 2005.

SATALOFF, Robert Thayer. Clinical anatomy and physiology of the voice. In: SATALOFF Robert Thayer. (Ed.). **Vocal health and pedagogy**. New York: Plural Publishing Co., 2005.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SLOBODA, John. **A mente musical: a psicologia definitiva da música**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SILVA, Carlos Alberto. **Vozes, música, ação: Dalcroze em cena - conexões entre rítmica e encenação**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes)– Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Centro de Artes Cênicas. 2008

SILVA, Luciano Simões. SCANDAROLLI, Denise. O bel canto e seus espaços. VI EHA – Encontro de História da Arte, UNICAMP, 2010, p. 255-260. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2010/luciano_simoos_denise_scandarolli.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SOUZA, Rodolf Coelho. A lógica do pensamento musical. In: ILARI, Beatriz Senoir (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção**. Curitiba, PR: Editora UFPR. 2006.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A preparação do ator**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TATIT, Luiz. **A canção, eficácia e encanto**. São Paulo: Atual, 1986.

TEIXEIRA, Lucia. **Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto**. In: SOUZA, Jusamara. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TEZZA, Cristovao. Polifonia e ética. **Revista Cult**, n. 59, ano VI, julho de 2002.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o lógos música e filosofia**. São Paulo: Unesp, 2002

VILELA, Rui Manuel Pinto. **Contributos da voz e do canto na promoção da aprendizagem musical**. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Musical)– Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Portugal, 2012.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne: Edições Pro-Música. 1970.

WILSON, Peter. Os músicos entre os atores. In: EASTERLING, Pat; HALL, Edith (Orgs.) **Atores gregos e romanos: aspectos de uma antiga profissão**. Tradução de Paulo Fernando Tadeu Ferreira e Raul Fiker. São Paulo: Odysseus, 2008.

ZARATIN, Terezinha Nackéd. A educação vocal do ator. **PesquisAtor** - Revista do Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator, n.1 2012. Universidade de São Paulo, USP. Disponível em: <<file:///C:/Users/PC/Downloads/36125-42533-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.