

LEILA ROSA GONÇALVES VERTAMATTI

AMPLIANDO O REPERTÓRIO DO CORO

INFANTO-JUVENIL

**UM ESTUDO DE REPERTÓRIO INSERIDO NUMA NOVA
ESTÉTICA**

LEILA ROSA GONÇALVES VERTAMATTI

AMPLIANDO O REPERTÓRIO DO CORO

INFANTO-JUVENIL

**UM ESTUDO DE REPERTÓRIO INSERIDO NUMA NOVA
ESTÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música. (Área de Concentração: Musicologia-Etnomusicologia).

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

São Paulo

Agosto de 2006

Vertamatti, Leila Rosa Gonçalves

V567a

Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: Um estudo de repertório inserido numa nova estética / Leila Rosa Gonçalves Vertamatti. - São Paulo: [s.n.], 2006.
296 f.

Bibliografia.

Orientador: Profa. Dra. Marisa T. de Oliveira Fonterrada

Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Coral 2. Educação musical 3. Música contemporânea.

CDD-784.94

780.7

LEILA ROSA GONÇALVES VERTAMATTI

AMPLIANDO O REPERTÓRIO DO CORO

INFANTO-JUVENIL:

UM ESTUDO DE REPERTÓRIO INSERIDO NUMA NOVA ESTÉTICA

BANCA EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Presidente e orientador

2º Examinador

3º Examinador

São Paulo, de de 2006.

À minha mãe, Gina, por todo seu cuidado, sempre.

A meu esposo Egídio,

e a meus filhos Rafael e Fábio, por seu afeto

incondicional.

Com todo o meu carinho.

Ao Grupo CantorIA do Instituto de Artes da UNESP,

sem o qual este trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que caminharam comigo durante o tempo deste estudo. Os agradecimentos manifestam o meu reconhecimento a todos aqueles que estiveram direta ou indiretamente ao meu lado.

À minha grande amiga e orientadora, Profa. Dra. Marisa Fonterrada, que não só me guiou para que conseguisse chegar ao fim desta jornada, como fez-me crescer pessoal e profissionalmente.

À minha mãe Gina e minha família, Egídio, Rafael e Fábio,
pelo apoio incondicional e ajuda técnica sempre que necessária.

Aos compositores Jean-Yves Bosseur, Álvaro Borges, Arthur Rinaldi e Sergio Leal,
que contribuíram com seus trabalhos.

À cantora e regente Brigitte Rose, fonte de inspiração desta reflexão.

Aos compositores, educadores e pianistas que enriqueceram a pesquisa com suas sugestões,
Murray Schafer, Flo Menezes, Rodolfo Coelho Martine Joste.

Aos monitores, Samatha, Milka, Geraldo Neto, Vera, Wasti e Simei, pela ajuda e incentivo.

Aos monitores e cantores do CatorIA ao longo desses anos, que colaboraram com seus depoimentos.

A todos os regentes que gentilmente colaboram para o sucesso desta pesquisa.

À Maria Helena, pela amizade, ajuda e participação como pianista no concerto de defesa.

Ao Prof. Dr. Alberto Ikeda, pelo constante incentivo e auxílio sempre que precisei.

À Profa. Dra. Yara Caznok, pela amizade sincera de todos os momentos
e, também, pelas críticas doídas, mas necessárias.

A Lutero Rodrigues, professor e amigo, que com paciência me auxiliou nas minhas dificuldades.

À Profa. Dra. Lia Tomas, pela generosidade quando foi preciso.

À Sheila Lenita, Renata e Jéssica pela amizade e sessões de desabafo.

À Maria de Lourdes, pelo apoio e amizade.

Aos meus amigos do OMNES, pela amizade, apoio e paciência e também às amigas de sempre Bia e Cláudia.

A todos os meus alunos, fonte do eterno aprendizado.

Ao Colégio São José pelo encontro do Grupo CantorIA, no sítio Santo Antonio.

Ao Instituto de Artes da UNESP, que tem acolhido o Projeto Educação Musical pela Voz há vários anos.

À Maria Aparecida Marcondes Bussolotti, que me ajudou nas correções e formatação finais.

A eterna amiga Lia Balzi, que acreditou no meu trabalho.

À Grande Mestra Beatriz Balzi, responsável por me introduzir no universo da música contemporânea, que continua viva
dentro de mim por meio deste estudo.

Em especial, ao grupo CantorIA, que aceitou o desafio de passar por esta experiência.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele

para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gastava mais do vazio do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito

porque gostava de carregar água na peneira

com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar

água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge

ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro

botando ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

Manoel de Barros, Exercícios de ser Criança (1999).

SUMÁRIO

RESUMO/ABSTRACT

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS, DESENHOS E FOTOS

INTRODUÇÃO 14

PARTE I – OS FUNDAMENTOS

1 O CORO INFANTO-JUVENIL E SEU REPERTÓRIO 32

A PRÁTICA CORAL NA GRANDE SÃO PAULO 32

ARCIE A COLETA DE DADOS 33

INFORMAÇÕES OBTIDAS POR CONTATO DIRETO COM REGENTES DE CORAIS INFANTIS E INFANTO-JUVENIS 34

IDIOMA VERBAL 39

TEXTURA 41

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO 45

EXAME DOS PROGRAMAS DE CONCERTO 46

COMPARAÇÃO DAS PESQUISAS 53

DISCUSSÃO A RESPEITO DOS DADOS LEVANTADOS 54

2 TRANSFORMAÇÕES - A PROCURA DE NOVAS EXPERIÊNCIAS 57

MUDANÇAS OCORRIDAS NA LINGUAGEM MUSICAL A PARTIR DO SÉCULO XIX 58

MUDANÇAS RELACIONADAS AO RITMO 60

MUDANÇAS NO PLANO FORMAL 61

MUDANÇAS NA HARMONIA 62

OUTRAS MUDANÇAS 65

NA VOZ 68

SPRECHGESANG 70

RECITAÇÃO OU FALA ENTOADA 70

EFEITOS VOCAIS 71

RISO 71

SUSSURRO 72

GRITO 73

RESPIRAÇÃO AUDÍVEL 73

GLISSANDO 74

ESTALO DE LÍNGUA 74

TRILOS DE LÍNGUA 75

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	76
REFLEXOS DA NOVA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO	78
GUY REIBEL	78
JOHN PAYNTER	83
MURRAY SCHAFER	85
CONSIDERAÇÕES	89
3 O GRUPO CANTORIA E O SURGIMENTO DO REPERTÓRIO	91
O GRUPO CANTORIA – PROJETO EDUCAÇÃO MUSICAL PELA VOZ	96
A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO	97
CARACTERÍSTICAS DO PÚBLICO-ALVO	98
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	99
O SURGIMENTO DO REPERTÓRIO	107
MONTBÉLIARD	108
DE VOLTA AO BRASIL	110
SELEÇÃO DO REPERTÓRIO	113
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	113
REPERTÓRIO SELECIONADO	121
PARTE II – A EXPERIÊNCIA PRÁTICA	123
4 “LIMPEZA DE OUVIDOS”	125
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM O REPERTÓRIO PROPOSTO	126
FASE PRELIMINAR	126
MÚSICA MODAL E PENTATÔNICA	130
<i>VOLT NEKËM ËGY KECSKËM</i>	131
<i>O CACHORRO VIRA-LATA</i>	133
<i>GOMB, GOMB</i>	134
<i>GAMELAN</i>	137
A PRÁTICA DO CORO EM RELAÇÃO AO REPERTÓRIO MODAL E PENTATÔNICO	142
FRAGMENTAÇÃO MELÓDICA	145
<i>SEIS ORACIONES OP.78B N.1</i>	145
EXERCÍCIOS COM FRAGMENTAÇÃO MELÓDICA	148

GLISSANDOS	149
EXERCÍCIOS PARA COMPREENSÃO DE <i>GLISSANDOS</i> E GRAFIA MUSICAL.	152
 CLUSTER E EFEITOS VOCAIS (PARLANDO, <i>SPRECHGESANG</i>, SUSSURRO)	160
<i>SÜßER TOD</i>	162
<i>PLETYKÁZÓ ASSZONYOK</i>	165
<i>O NAVIO PIRATA</i>	168
EXERCÍCIOS PARA AUXILIAR NA RESOLUÇÃO DE <i>CLUSTERS</i> E EFEITOS VOCAIS	176
 OUTRAS SONORIDADES/PROPOSTAS	181
<i>WENN DER SCHWER GDRÜCKTE KLGT</i>	182
<i>DREI LIEDER AUS "DER GLÜHENDE" OP.2 N.2</i>	184
<i>BALLO</i>	186
<i>THE WONDERFUL WIDOW OF EIGHTEEN SPRINGS</i>	188
<i>HAÏKU - QUAND IL SOUFFLE DE L'OUEST E HE! C'EST L'ALUNE QUI A CHANTE COUCOU?</i>	191
<i>HAÏKU - HE! CEST L'ALUNE QUI A CHANTE COUCOU?</i>	193
EXERCÍCIOS APLICADOS ÀS COMPOSIÇÕES DE FLUSSER	196
COMPOSIÇÕES ESPECIALMENTE ENCOMENDADAS PARA ESTE ESTUDO	201
<i>LITTLE GREY EYES</i>	201
<i>O BICHO ALFABETO</i>	204
<i>EU</i>	206
MONTAGEM DA OBRA	208
<i>PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER</i>	211
PREPARAÇÃO	215
 ENCONTROS/APRESENTAÇÕES	216
 ÚLTIMAS EXPERIÊNCIAS	217
COMPOSIÇÃO MUSICAL	217
<i>DER NORDWIND</i>	227
 CONGRUÊNCIA DE SONORIDADES	229
EXERCÍCIOS TÉCNICOS	236
CONVERSA ENTOADA	237
DEPOIMENTO DOS MONITORES	240
DEPOIMENTO DAS CRIANÇAS E JOVENS	241
O REPERTÓRIO 'NOVO'	242
CONCLUSÃO	247
REFERÊNCIAS	254
ANEXOS	273

RESUMO

Nesta pesquisa pretendeu-se introduzir repertório vocal, que envolva parâmetros musicais não vivenciados pelos grupos corais infantis ou infanto-juvenis. Hoje na cidade de São Paulo, a maior parte desses coros dedica-se a um repertório mais ou menos restrito. A comprovação dessa hipótese foi feita pela análise de programas de concerto e por informações fornecidas por alguns regentes a respeito do trabalho coral realizado em seus coros. Mediante a comprovação da restrição, acredita-se que a produção musical vivenciada por esses grupos fornece uma visão unilateral da música. O objetivo desse estudo é aproximar a prática coral do sujeito da pesquisa, a um tipo de repertório musical que utiliza organizações harmônico-melódicas até então desconhecidas pelo grupo. Esperou-se com isso que a forma e atitude de escuta fossem modificadas e a lacuna existente entre compositor e prática educativa, minimizada. Como fundamentação, partiu-se da idéia de música como linguagem, seguindo os pressupostos teóricos de GADAMER e MERLEAU-PONTY em que a linguagem é vista pelo prisma de seu uso pelo falante. O suporte pedagógico foi encontrado no compositor GUY REIBEL que aponta para a lacuna existente entre a prática musical estudantil e profissional e a produção de música contemporânea. Na área vocal, a pesquisa foi amparada pelos trabalhos de SHARON MABRY e BRIGITTE ROSE. A pesquisa é qualitativa participativa de caráter intervencionista e privilegiou a descrição, a análise e a interpretação de dados. Dessa reflexão e de sua aplicação no trabalho prático, percebeu-se que há envolvimento e comprometimento do coro com o repertório selecionado e que já se notam mudanças na atitude de escuta do grupo, necessárias à sua execução.

Palavras-chave: Coral, Repertório, Música Contemporânea, Educação Musical, Voz.

ABSTRACT

In this research it was intended to introduce vocal repertoire that contain musical parameters not familiar to the children and youthful choir. Today, most of the São Paulo city choirs dedicate themselves to a restricted repertoire. The evidence of this hypotheses was made by analyzing concert programs and information given by some conductors, regarding to their choral work. With the evidence of the repertoire restriction, it is believed that this kind of practice gives a unilateral vision of music to the choirs' singers. The goal of this study was to bring the choir near to musical repertoire that uses a harmonic-melodic organization until them unknown for the group. It was expected by this approach, that the way of listening would be modified and the existing gap between composers and pedagogical practice would be minimized. The basis of this research is the concept of music as a language, pursuing the thoughts of the theoreticians GADAMER and MERLEAU-PONTY, that see the language by the prism of its use by the speaker. The pedagogical support was found in the composer GUY REIBEL that points to the existing gap between the students and professional musical practice and the contemporary music production. In the vocal area, the research was supported by SHARON MABRY and BRIGITTE ROSE's works. The investigation is qualitative participative of interventionist aspect and privileged the description, the analysis and the interpretation of the facts. From this reflection and its practical application, it was perceived that the choir was involved to the selected repertoire and already changes in choir's listening attitude, necessary to the repertoire performance are noticed.

Key words: Choir, Repertoire, Contemporary Music, Music Education, Voice.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS, DESENHOS E FOTOS

QUADROS

Quadro 1 – Relação dos coros estudados na pesquisa quanto ao repertório	35
Quadro 2 - Programas de Concerto com seus respectivos coros e regentes	47
Quadro 3 – Estudos desenvolvidos com o CantorIA	97
Quadro 4 – Programa apresentado na Europa	101
Quadro 5 - Lista das obras selecionadas para a pesquisa	122

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Repertório coral indicado pelos regentes, distribuídos nos diversos tipos	38
Gráfico 2 – Idiomas verbais empregados	40
Gráfico 3 – Utilização ou não de acompanhamento	42
Gráfico 4 – Tipo de acompanhamento	43
Gráfico 5 – Número de vozes nos arranjos	44
Gráfico 6 – Sistema de Organização harmônico-melódica	46
Gráfico 7 – Obras dos programas de concerto, distribuídos nos diversos tipos	51

FIGURAS

Figura 1 – Trecho de <i>Snowforms</i> (Schafer, 1983; pub. 1986).	100
Figura 2 - Trecho de <i>Plúmbea Spes</i> (Antunes, 1978).	102
Figura 3 – Trecho de <i>Realidade</i> (Reche, 1998).	104
Figura 4 - Trecho <i>The Enchanted Forest</i> (Schafer, 1989-93; pub. 1993, trad. Fonterrada).	105
Figura 5 - <i>Vagalumes</i> (Fonterrada, 2004).	114
Figura 6 - Trecho inicial de <i>Der Nordwind</i> (Mellnäs; pub. 1998).	115
Figura 7 - Trecho de <i>Der Nordwind</i> com <i>Sprechgesang</i> . (Mellnäs; pub. 1998).	116
Figura 8 - Segunda Parte de <i>Der Nordwind</i> (Mellnäs; pub. 1998).	117
Figura 9 - Trecho final de <i>Der Nordwind</i> (Mellnäs; pub. 1998).	117
Figura 10 - Melodia não priorizando centro tonal (Reibel).	127
Figura 11 - Melodia priorizando centro tonal (Vertamatti).	127
Figura 12 - Melodia não priorizando centro tonal, com deslocamento temporal em velocidades variadas (Reibel).	127
Figura 13 - Melodia priorizando centro tonal, com deslocamento em cânone (Vertamatti).	128
Figura 14 - Melodia em contexto não tonal (Reibel).	128
Figura 15 - Melodia em contexto tonal (Vertamatti).	128
Figura 16 – (1) Fragmentação da Melodia não tonal. (2) Fragmentação da melodia tonal.	129
Figura 17 - Célula utilizada no texto <i>Tudodē</i> . (Kodály; pub. 1971, arranjo s. d.).	131

Figura 18 - Partitura de <i>Volt nekem egy kecském</i> (Kodály; pub. 1971, arranjo s. d.).	132
Figura 19 - Trecho de <i>O Cachorro Vira lata</i> (Fonterrada, 2004).	134
Figura 20 - Trecho inicial de <i>Gomb, gomb</i> (Ligeti, 1955; pub.1984).	135
Figura 21 - Continuação de <i>Gomb, gomb</i> (Ligeti, 1955; pub. 1984).	135
Figura 22 - Trecho final de <i>Gomb, gomb</i> (Ligeti, 1955; pub. 1984).	136
Figura 23 - Trecho inicial de <i>Gamelan</i> (Schafer, 1979; pub. 1980)	138
Figura 24 - Continuação de <i>Gamelan</i> (Schafer, 1979; pub. 1980).	139
Figura 25 - <i>Gamelan</i> , diferentes articulações e acentuações (Schafer, 1979; pub. 1980).	140
Figura 26 - <i>Gamelan</i> (Schafer), pedal de DÓ. (Schafer, 1979; pub. 1980).	140
Figura 27 - <i>Gamelan</i> , trecho em uníssono. (Schafer, 1979; pub. 1980).	141
Figura 28 - Segunda parte de <i>Gamelan</i> (Schafer, 1979; pub. 1980).	142
Figura 29 - (a) (b) (c) (d) Diversos agrupamentos utilizados em <i>Oraciones I</i> (Alfagüell, 1995).	146
Figura 30 - Movimentação melódica de <i>Oraciones I</i> (Alfagüell, 1995).	147
Figura 31 - Trecho retirado dos exercícios de <i>Grammaire du chant Choral</i> (Samson,; pub. 1947).	148
Figura 32 - Trecho de <i>Snowforms</i> (Schafer, 1983; pub. 1986).	150
Figura 33 - Continuação de <i>Snowforms</i> (Schafer, 1983; pub. 1986).	150
Figura 34 - <i>Snowforms – clusters</i> (Schafer, 1983; pub. 1986).	151
Figura 35 - <i>Snowforms – cluster</i> em direção ao uníssono (Schafer, 1983; pub. 1986).	151
Figura 36 - <i>Snowforms – notação gráfica</i> (Schafer, 1983; pub. 1986).	157
Figura 37 - <i>Uma Orquestra do Outro Mundo</i> (Fonterrada, 2003)	161
Figura 38 - <i>Süßer Tod</i> - emissões vocais (Stahmer, 1973; pub. 1983).	163
Figura 39 - Trecho final de <i>Süßer Tod</i> (Stahmer, 1973; pub. 1983).	164
Figura 40 - <i>Süßer Tod</i> - Cadência final (Stahmer, 1973; pub. 1983).	164
Figura 41 - <i>Pletykázó asszonyok</i> (Ligeti, 1952; pub. 1988).	166
Figura 42 - <i>Pletykázó asszonyok</i> – cânone: montagem das vozes (Ligeti, Vertamatti, 2006).	167
Figura 43 - <i>O Navio Pirata</i> , 1º. Material composicional (Cardoso, 1979; pub. 1981).	169
Figura 44 - <i>O Navio Pirata</i> , 2º. Material composicional (Cardoso, 1979; pub. 1981).	169
Figura 45 - <i>O Navio Pirata</i> , apresentação dos materiais (Cardoso, 1979; pub. 1981).	170
Figura 46 - Continuação de <i>O Navio Pirata</i> (Cardoso, 1979; pub. 1981).	170
Figura 47 - <i>O Navio Pirata</i> , incentivo ao processo imitativo (Cardoso, 1979; pub. 1981).	171
Figura 48 - <i>O Navio Pirata</i> , motivo em Sol Maior (Cardoso, 1979; pub. 1981).	172
Figura 49 - <i>O Navio Pirata</i> , efeitos vocais (Cardoso, 1979; pub. 1981).	172
Figura 50 - Continuação de <i>O Navio Pirata</i> , efeitos vocais (Cardoso, 1979; pub. 1981).	173
Figura 51 - Trecho final de <i>O Navio Pirata</i> (Cardoso, 1979; pub. 1981).	174
Figura 52 - <i>O Navio Pirata</i> , repetição do texto “Vá pra prancha” (Cardoso, 1979; pub. 1981).	174
Figura 53 - <i>O Navio Pirata</i> , evento “Terra à Vista” (Cardoso, 1979; pub. 1981).	175
Figura 54 - <i>O Navio Pirata</i> , evento “Então vá pra prancha” (Cardoso, 1979; pub. 1981).	175
Figura 55 - <i>O Navio Pirata</i> , cena inicial (Cardoso, 1979; pub. 1981).	176
Figura 56 - <i>Wenn der schwer Gedrückte Klagt</i> (Schoenberg, 1905; pub. 1965).	182
Figura 57 - <i>Wenn der schwer Gedrückte Klagt</i> , intervalos entre as vozes (Schoenberg, 1905; pub. 1965).	183

Figura 58 - <i>Der Glühende</i> (Berg, 1909-10), acordes empregados (Berg, 1909-10; pub. 1956).	184
Figura 59 - <i>Der Glühende</i> , movimentação dos acordes (Berg, 1909-10; pub. 1956).	184
Figura 60 - <i>Der Glühende</i> - defasagem entre Voz e Piano (Berg, 1909-10; pub. 1956).	185
Figura 61 - <i>Der Glühende</i> – trecho final (Berg, 1909-10; pub. 1956).	185
Figura 62 - <i>Ballo</i> , trecho inicial (Berio, 1946-47; pub. 1975).	187
Figura 63 - <i>Ballo</i> , mudança de registro da Voz (Berio, 1946-47; pub. 1975).	187
Figura 64 - <i>Ballo</i> , mudança do acompanhamento (Berio, 1946-47; pub. 1975).	188
Figura 65 - <i>Wonderful Widow of Eighteen Springs</i> (Cage, 1942; pub. 1961).	189
Figura 66 - <i>Wonderful Widow of Eighteen Springs</i> , início das frases (Cage, 1942; pub. 1961).	189
Figura 67 - <i>Wonderful Widow of Eighteen Springs</i> , mudança no acompanhamento (Cage, 1942; pub. 1961).	190
Figura 68 - <i>Wonderful Widow of Eighteen Springs</i> , trecho final (Cage, 1942; pub. 1961).	190
Figura 69 - <i>Wonderful Widow of Eighteen Springs</i> , <i>glissando</i> final (Cage, 1942; pub. 1961).	191
Figura 70 - <i>Quand il souffle de l'ouest</i> , trecho inicial (Flusser, 1991).	192
Figura 71 - <i>Quand il souffle de l'ouest</i> , continuação (Flusser, 1991).	192
Figura 72 - <i>Quand il souffle de l'ouest</i> , textura granular (Flusser, 1991).	193
Figura 73 - <i>He! C'est l'alune qui a chanté coucou?</i> -trecho inicial (Flusser, 1991).	194
Figura 74 - <i>He! C'est l'alune qui a chanté coucou?</i> -cluster (Flusser, 1991).	194
Figura 75 - (1) (2) <i>He! C'est l'alune qui a chanté coucou?</i> -cânone (Flusser, 1991).	194
Figura 76 - <i>He! C'est l'alune qui a chanté coucou?</i> -trecho final (Flusser, 1991).	195
Figura 77 - <i>Little Grey Eyes</i> – clusters (Rinaldi, 2005).	202
Figura 78 - <i>Little Grey Eyes</i> – perfil melódico (Rinaldi, 2005).	203
Figura 79 - <i>Little Grey Eyes</i> – sobreposição dos perfis (Rinaldi, 2005).	203
Figura 80 - <i>Little Grey Eyes</i> – final (Rinaldi, 2005).	204
Figura 81 - <i>Pequeno Nascer, Grande Morrer</i> – trecho inicial (Borges, 2005).	211
Figura 82 - <i>Pequeno Nascer, Grande Morrer</i> – continuação (Borges, 2005).	212
Figura 83 - <i>Pequeno Nascer, Grande Morrer</i> – introdução de sons longos (Borges, 2005).	212
Figura 84 - <i>Pequeno Nascer, Grande Morrer</i> – glissandos (Borges, 2005).	213
Figura 85 - <i>Pequeno Nascer, Grande Morrer</i> – trecho final (Borges, 2005).	214

DESENHOS

Desenho 1 - Maíra, 16 anos.	153
Desenho 2 - Giovana, 16 anos.	153
Desenho 3 - Dante, 13 anos.	154
Desenho 4 - Izabela, 10 anos.	154
Desenho 5 - Rafael, 15 anos.	155
Desenho 6 - Catherina, 14 anos	155
Desenho 7 - Júlio, 18 anos.	156
Desenho 8 - Bárbara, 15 anos.	196

Desenho 9 - Bianca, 16 anos.	196
Desenho 10 – Rafael, 15 anos.	197
Desenho 11 - Fernanda, 16 anos.	197
Desenho 12 - Fernanada, 16 anos.	197
Desenho 13 - Maíra, 16 anos.	198
Desenho 14 - Renata, 12 anos.	198
Desenho 15 - Victor, 16 anos.	198
Desenho 16 - Bruna, 16 anos.	199
Desenho 17 - Dayane, 16 anos.	199
Desenho 18 - Bárbara, 12 anos.	200
Desenho 19 - Luísa, 12 anos.	200
Desenho 20 - Bárbara , 15 anos-Desenho dirigido.	218
Desenho 21 - Julio, 18 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	219
Desenho 22 - Maísa, 15 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	220
Desenho 23 - Renata, 12 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	220
Desenho 24 - Paulo, 11 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	221
Desenho 25 - Carolina, 21 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	221
Desenho 26 - Lucas, 13 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	222
Desenho 27 - Brenda, 8 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	222
Desenho 28 - Maria Carolina, 16 anos- desenho dirigido.	223
Desenho 29 – Victor, 18 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	224
Desenho 30 - Izabela, 10 anos. -(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	225
Desenho 31 - Rafael Ludovic, 15 anos-(1) Desenho não dirigido. (2)Desenho dirigido.	225
Desenho 32 - Giovana, 16 anos- Desenho dirigido.	226

FOTOS

Foto 1 - Passeio de olhos vendados.	230
Foto 2 - Caminhada na mata.	231
Foto 3 - A procura de sinais.	232
Foto 4 - Personagem – Senhora.	233
Foto 5 - Momento de reflexão	234
Foto 6 - Grupo em reflexão.	234
Foto 7 - Mãe Terra.	235
Foto 8 - Alimento oferecido pela Mãe Terra.	235
Foto 9 - Ensaio dos meninos regido por Marisa Fonterrada.	238
Foto 10 - Ensaio geral.	239
Foto 11 – Encerramento.	246
Foto 12 – Encerramento.	246

INTRODUÇÃO

A atividade como docente foi iniciada bem cedo e durante essa trajetória houve oportunidade de entrar em contato com várias linhas de pensamento e abordagens educacionais. A discussão a respeito de Educação Musical sempre me atraiu, o que me levou, ainda durante o curso técnico, a frequentar cursos de Iniciação Musical.

Paralelamente, prosseguia nos estudos de piano, tendo sido aluna de Beatriz Balzi, que me introduziu no universo da música contemporânea. O interesse por esse repertório, até então pouco conhecido, aumentava à medida que entrava em contato com obras e compositores dessa corrente estética, posteriormente, intensificado pelo contato com professores do Curso de Graduação em Composição e Regência do Instituto de Artes da UNESP.

No entanto, ao confrontar este repertório com o que meus alunos vivenciavam, não podia deixar de constatar a existência de um vácuo entre a produção musical contemporânea¹ e o conhecimento que o público músico-estudantil tinha dela.

Esse vácuo detectado na experiência de meus alunos, porém, não se restringia a uma experiência particular, mas encontrava-se difundido em outras experiências de ensino de música. Observando programas de concerto, nota-se que a proporção de obras compostas a partir do século XX e XXI, neles contida, é muito menor do que o repertório composto em épocas anteriores, denotando, por parte dos praticantes de música, um afastamento em relação a essas músicas. Esse fato, de início observado informalmente, aponta para a desigualdade no tratamento do repertório estudado, que envolva diferentes organizações harmônicas, rítmicas

¹ Música Contemporânea: O termo “música contemporânea” dá margem a várias interpretações, podendo-se incluir nele o repertório de música popular, inclusive, uma vez que contemporâneo significa do nosso tempo; dentro desse rótulo portanto convivem as mais variadas tendências estéticas. No entanto, neste trabalho, a utilização do termo estará em consonância com o uso que dele faz Guy Reibel, ou seja, como designativo de obras do período da história da música em que o sistema tonal é ampliado, gerando a prática de novas técnicas composicionais, mudanças na maneira de execução instrumental e uso da voz, interesse por materiais musicais extras ocidentais, pelo ruído, e pela ênfase dada ao aspecto timbrístico, entre outros. Essas técnicas permitiram uma abordagem diferente do fenômeno sonoro e nas formas de organizá-lo, gerando, muitas vezes, uma grafia musical adaptável a essas produções, uma vez que a notação tradicional já não era suficientemente ampla para dar conta de todas as nuances sonoras em uso no período.

e melódicas, fazendo-se evidente a pouca ou nula vivência de crianças e jovens, no que se refere ao repertório da chamada música contemporânea.

Assim, se essa foi a constatação no repertório praticado no Brasil, o mesmo não ocorria em experiências de Educação Musical realizadas em outros países, que se teve oportunidade de conhecer, em que o vazio ou distanciamento detectado nos alunos brasileiros não ocorria. Embora fossem casos particulares, não podendo ser tomados como regra geral, observou-se que essa prática, entre outros fatores, devia-se a propostas educacionais de alguns músicos educadores, preocupados em trazer para o universo de seus alunos a estética contemporânea, adequando-a, porém, à faixa etária e às capacidades das crianças e jovens com quem trabalhavam, como técnica vocal aplicada a crianças e jovens em processo de desenvolvimento e adequação da tessitura do repertório estudado à voz infantil e juvenil. Refere-se a compositores-educadores que atuaram na segunda metade do século XX, tais como: GEORGE SELF, JOHN PAYNTER e MURRAY SCHAFER, entre outros. Esses músicos demonstram grande preocupação com o desenvolvimento musical ativo e criativo da criança e com a inserção da música contemporânea no processo de educação musical. Houve, também, a oportunidade de acompanhar durante dois meses o trabalho vocal realizado por BRIGITTE ROSE em Montbéliard, França, com coros infantis e infanto-juvenis da Escola Nacional de Música da cidade e das escolas de ensino fundamental, onde se observou a diversidade do repertório trabalhado, abrangendo um amplo leque de escolhas, de músicas étnicas à música contemporânea. Essas propostas, como mencionado anteriormente, são iniciativas particulares, porém, mostram um outro ângulo da prática musical, mais abrangente do que a usualmente encontrada no Brasil.

A partir da aproximação com as propostas educacionais desses músicos, pôde-se refletir a respeito da contradição detectada no trabalho coral que se desenvolvia, restrito à música tonal, ao repertório de MPB (Música Popular Brasileira) e à música étnica, e meus

próprios interesses musicais, que se mostravam em minha atuação como pianista e estudante de música, interessada em música contemporânea.

Essa contradição revelou um conflito que levou a questionar se haveria possibilidade de desenvolver um trabalho de Educação Musical pela voz, que aproximasse os alunos da produção musical comprometida com outros sons e outras organizações harmônicas, melódicas, rítmicas, para eles não usuais, dentro da prática coral, mudando, conseqüentemente, sua forma de escuta e compreensão de outras abordagens estéticas.

Com o intuito de se verificar a veracidade da desproporção, anteriormente apontada, no repertório trabalhado pelos coros, foi realizada uma enquete com vários regentes corais de grupos infanto-juvenis da cidade de São Paulo. O resultado confirmou o perfil de repertório informalmente detectado, apontando para tendência em dar ênfase a canções étnicas e à Música Popular Brasileira e estrangeira, podendo-se verificar que a percepção da linguagem musical não é vivenciada por esses coros em todas as suas modalidades. A questão que se pretende discutir neste espaço é que essa produção representa apenas parcialmente a linguagem musical, sendo que os procedimentos que não fazem parte desse universo, em geral, permanecem desconhecidos pelos grupos citados. Em virtude desse estreitamento na escolha do repertório, os coros têm uma experiência unilateral, ou seja, fragmentada, da linguagem musical.

Na aplicação prática com o grupo-sujeito desta pesquisa, como meio de ampliar sua experiência e lhes dar oportunidade de conhecer outros sistemas musicais, foram empregados alguns procedimentos utilizados por compositores contemporâneos, pois se acredita que possam fazer parte do repertório coral infanto-juvenil.

Esse tipo de repertório envolve alguns procedimentos não usuais à prática coral baseada no sistema tonal. Dentre esses procedimentos, destaquem-se, a título de exemplo, a vivência de acordes não triádicos, o uso melódico de intervalos não usualmente empregados

no repertório tradicional nomeado, o emprego de ruído, além da exploração de maneiras não usuais de emissão da voz, como o *Sprechgesang*, entre outros. Supõe-se que, pela prática desse repertório, os coros possam ampliar sua capacidade de escuta, uso da voz, e compreensão do repertório trabalhado.

Entendendo o coro como processo educacional, ou seja, que a prática vocal é uma forma de desenvolvimento do jovem e da criança, acredita-se que a linguagem musical deva ser apresentada e vivenciada em ampla diversidade, com seus vários estilos e modalidades, seja ela tonal, modal, atonal ou eletroacústica. Somente por meio dessa ampla vivência, será possível que os jovens cantores tenham uma visão global e profunda compreensão desta linguagem.

As principais reflexões levantadas nesta pesquisa dizem respeito:

- aos modos de superar o distanciamento existente entre a música contemporânea e o repertório musical praticado por grupos corais infanto-juvenis de São Paulo;
- ao repertório musical do século XX e XXI selecionado para esta pesquisa;
- à prática desse repertório.
- às mudanças na escuta e no uso da voz, originadas pelo estreito contato com a prática desse repertório.

SUJEITO DA PESQUISA

O grupo CantorIA é um grupo coral infanto-juvenil do Instituto de Artes da UNESP coordenado pela Profa. Dra. Marisa Fonterrada. As crianças e jovens que participam desse grupo pertencem à comunidade e vêm ao coro por iniciativa própria ou da família. O grupo já existe há alguns anos, o que possibilitou que alcançasse um estágio do trabalho vocal bastante desenvolvido, se comparado a um grupo iniciante.

O grupo CantorIA, apesar de já haver trabalhado com músicas dentro das propostas desta pesquisa, não o fez de maneira sistemática. Considerando o trabalho vocal como um processo educativo, justifica-se a proposta de ampliação da prática da linguagem musical oferecendo ao grupo CantorIA a oportunidade de uma vivência ampla de sonoridades, ao aproximá-lo intensamente da produção contemporânea.

OBJETIVOS

A pesquisa trata especificamente da produção musical dita contemporânea, ficando o estudo restrito a obras compostas durante o século XX e XXI, detentoras das características antes mencionadas. Com ela pretende-se demonstrar que a ausência de experiência com este tipo de repertório impede os coros de desenvolverem determinadas capacidades musicais, via de regra, ausentes da prática convencional, mas que podem ser trabalhadas em um repertório ampliado, que lide com outros idiomas musicais e se apóie em outros sistemas, que não o tonal.

Considerando-se a existência desse vácuo entre prática e composição contemporânea no repertório dos coros estudados durante a pesquisa, indaga-se:

- Qual a possibilidade de ela estar, também, presente na prática desenvolvida pelo Grupo CantorIA, sujeito desta pesquisa?
- Seria possível colocá-los mais intensamente em contato estreito com músicas compostas dentro dessa estética?
- que estratégias poderiam ser adotadas para esse aprendizado?
- A prática desse repertório pelo grupo poderia contribuir para o interesse por esse tipo de música e para a intensificação de sua compreensão musical?
- Sua prática levaria a mudanças na forma de escuta e emissão vocal?

Pouca literatura existe a esse respeito, contribuindo a pesquisa, nesse sentido, como subsídio ao estudo e à discussão de questões relacionadas à voz infantil e ao repertório a ser utilizado nesse tipo de organização coral. Além disso, pretende-se contribuir com outros regentes corais, mostrando-lhes que experiências semelhantes à que vem sendo desenvolvida com o Grupo CantorIA poderiam ser, também, aplicadas a seus grupos, ampliando a sua vivência desse tipo de repertório. Pretendeu-se, também, com este estudo, incentivar compositores recém-formados a criar materiais específicos para coros infantis e infanto-juvenis. Desse modo, eles teriam oportunidade de ver suas obras executadas em maior escala, se esse tipo de repertório se disseminasse entre os muitos coros infantis e infanto-juvenis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentada a temática da pesquisa e seus objetivos, sublinha-se que a fundamentação teórica para este estudo foi encontrada na matriz fenomenológica, em textos de MERLEAU-PONTY, em especial o capítulo VI - O corpo como Expressão e a Fala - do livro *Fenomenologia da Percepção* (1971, p. 183 - 209) e o capítulo Sobre a Fenomenologia da Linguagem, em *Textos Escolhidos* (1975, p. 319 - 30), e de HANS-GEORG GADAMER em especial Man and Language, do livro *Philosophical Hermeneutics* (1977, 57-68).

O motivo que move o presente estudo a uma reflexão sobre a prática da música contemporânea no repertório coral infanto-juvenil é a concepção de música como linguagem; como tal, acredita-se que deva ser amplamente vivenciada, a fim de que os jovens cantores tenham uma vivência da música em suas diferentes manifestações, evitando assim, a visão unilateral da linguagem musical.

Não se pretende realizar um estudo extenso sobre a linguagem, porém é preciso deixar claro que os pensamentos de MERLEAU-PONTY e GADAMER serviram de base para este

trabalho; assim, alguns pontos serão destacados para corroborarem a idéia de que o corpo é essencial na construção do conhecimento e que a prática é a via pela qual as experiências do ser humano podem ser ampliadas. Além disso, linguagem supõe comunicação e, para que ela ocorra, é necessário que as pessoas envolvidas no processo compartilhem os mesmos códigos e convenções. Pelo fato de a linguagem, segundo MERLEAU-PONTY (1971-75) e GADAMER (1977), ser vista, não em seus aspectos gramaticais e sintáticos, mas em seu uso pelo falante, acredita-se que possa dar sustentação à presente pesquisa que, também, prioriza a experiência do grupo e coloca no corpo a responsabilidade primeira no processo de aprendizagem da música.

DA VISÃO DE MERLEAU-PONTY

A - MERLEAU-PONTY, ao estudar a questão da linguagem, aponta duas maneiras de analisá-la: a científica, em que a língua é vista como fato já constituído, e a fenomenológica, que se preocupa com o sujeito falante, o qual faz uso da linguagem para se comunicar com uma comunidade viva, “que compartilha da mesma experiência lingüística” (FONTERRADA, 1991, p.139). Segundo a visão desse autor, existe uma relação ou comunicação entre ambas as formas de análise. O passado de uma língua já foi presente em um dado momento, e as modificações desse presente incorporaram-se ao sistema. No entanto, apesar de reconhecer o diálogo entre essas duas maneiras de compreender a linguagem, o estudo de Merleau-Ponty é feito sempre a partir do ponto de vista de quem fala.

B - MERLEAU-PONTY (1975) compara a palavra ao gesto, pois, como ele, contém seu próprio sentido, o que torna possível a comunicação. Para que se compreendam as palavras do outro, é necessário que o vocabulário e a sintaxe da língua de quem fala já sejam conhecidos por quem quer compreender. Não basta apenas possuir os órgãos necessários à fala; a

obtenção dessa habilidade é cultural, ou seja, os instrumentos morfológicos, sintáticos, léxicos, os gêneros literários, tipos de narrativa, modos de apresentação dos acontecimentos, e a maneira de utilizar o próprio corpo, fazem parte do mundo de experiências de determinada comunidade. É a eles que se terá que recorrer, para compreender a palavra. O homem, porém, os reorganiza e os toma como seus, de modo a dar-lhes um novo sentido. Todo ato de expressão do indivíduo está imbuído de suas experiências culturais, sociais e psicológicas que deixam sua marca na maneira de ser e de expressar do sujeito. Esse é o motivo pelo qual um francês é diferente de um brasileiro, por exemplo, pois são dois sujeitos com experiências diversas e culturalmente diferentes.

C - Para MERLEAU-PONTY (1975) o corpo tem um papel de comunicação com o tempo e com o espaço, por meio da memória, capaz de reconstituir o passado, fabricando “pseudo-presentes” e projetando neles um sentido. O corpo faz parte de um mundo pré-constituído, que registra as experiências passadas, que podem ser retomadas e transformadas no presente. O passado define o presente que, por sua vez, pode ser interpretado de infinitas maneiras. O presente pode alterar a interpretação e esta, por sua vez, pode interferir no futuro. A linguagem, portanto, é um ato corporal, assim como o é a compreensão, pelo homem, do mundo que o rodeia, evidenciando que toda apropriação de conhecimento passa, necessariamente, pela vivência corporal.

DA VISÃO DE GADAMER

De acordo com GADAMER (1977) a linguagem é o meio pelo qual o homem adquire todo o conhecimento, ou seja, pelo domínio da linguagem, o homem tem acesso à compreensão do mundo.

A - Ele aponta para a capacidade de retenção da memória que permite reconhecer algo como familiar, ou seja, as experiências vividas são acumuladas e utilizadas para reconhecer os

fatos presentes. Portanto, a partir de algo já experimentado cada nova experiência adquire sentido.

B - Falar significa falar para alguém. Dessa forma, transcende o campo do “eu”, pois pertence à esfera do “nós”. Portanto, sua realidade se encontra no diálogo entre dois falantes, o qual pode ser comparado ao mesmo procedimento do jogo. Como no jogo, o diálogo visa ao envolvimento de todos os participantes e não ao predomínio da vontade individual. O fascínio do jogo está no seu movimento, que tem suas próprias dinâmicas e exige envolvimento do jogador participante. O jogo é impulsionado pelos estímulos e reações dos jogadores, o que quer dizer que não ocorre de forma previsível, nem estruturada, pois ele não acontece na esfera do consciente. Dessa maneira, o jogo pode tomar diferentes direções, dependendo da participação, envolvimento e determinação de cada jogador.

C - A linguagem é o espelho da cultura; está além do que se diz, ou seja, além do significado das palavras. Tudo o que é dito contém o não dito, gestos, palavras, expressões pertencentes a uma comunidade e não a outra. Quando alguém fala, não faz uso somente do sistema lingüístico, combinando as palavras, mas de entonações que modificam o sentido do que se quer dizer, de gestos contendo significados específicos, enfim de todos os aspectos sócio-histórico-culturais contidos na expressão de quem fala.

A MÚSICA

Baseando-se nesses pontos, acredita-se que as diversas experiências sonoras pelas quais passa o sujeito ficam retidas na memória, permitindo que ele reconheça sonoridades familiares no mundo sonoro a que é exposto, mas que só terão significado se fizerem “parte do mundo de experiências desse sujeito” (FONTERRADA, 1991, p. 151). Nesse sentido, semelhantemente ao que se dá na linguagem verbal, na experiência da música,

passado, presente e futuro se entrelaçam. Trata-se, portanto, de um movimento atemporal, que não existe sem a atuação corporal, ou seja, sem que uma prática se instale.

Acredita-se, ainda, que o aprendizado da linguagem musical deva ser, antes de tudo, prático e pré-reflexivo, no primeiro momento, por ser espontâneo; posteriormente, passa a ser reflexivo, quando o domínio da linguagem musical tornou-a mais disponível para o sujeito que a pratica, transformando-o e ampliando seu universo sonoro. Dessa forma, a linguagem musical caminha semelhantemente à verbal, que é gradativa e progressivamente adquirida pela prática. À medida que o domínio se instaura, o sujeito torna-se mais disponível a ela, sendo capaz de utilizá-la como meio de expressão, o que amplia seu sentido para o sujeito que a pratica. Dessa forma, a habilidade desse sujeito músico poderá ser compartilhada com outros, também praticantes de música.

A elaboração deste trabalho se fez pela reflexão a respeito das palavras do pesquisador francês GUY REIBEL, em seu livro *Jeux Musicaux*, v.1: jeux vocaux (1984), que apesar de reconhecer a existência de tentativas particulares de “professores de educação musical, criadores de experiências originais” (1984, p.21), detecta o distanciamento entre o ensino de música e a estética contemporânea e propõe uma aliança entre os setores pedagógico e composicional, para que haja comunicação entre o público e a música contemporânea. REIBEL estabelece sua afirmação a partir de uma observação geral e ampla do processo educacional e sua relação com o público por ela atingido, e não de propostas educacionais particulares. Investe na idéia de que o trabalho de aproximação deva ser iniciado pelo ensino, o qual, todavia, segundo ele, se dá de forma fragmentada. Para o compositor, ensino e criação são atividades complementares, que deveriam caminhar por vias paralelas (1984, p.10-23). Esse olhar é o mesmo que move a presente pesquisa.

GUY REIBEL (1984) propõe exercícios priorizando a voz, e dedicando atenção especial à percepção sonora e ao trabalho criativo que envolve o corpo, destinados a preparar terreno

para que se instale em crianças e jovens a competência necessária à prática da música contemporânea. Considera-se que a condição para que a comunicação se constitua seja a presença de um código comum entre quem ouve e quem fala e que a participação corporal no processo de construção do conhecimento seja indispensável.

Outros autores, inseridos em uma linha contemporânea de Educação Musical, foram utilizados, tais como JOHN PAYNTER, MURRAY SCHAFER, no que se refere à voz cantada infanto-juvenil, BRIGITE ROSE,² e no que diz respeito à música vocal contemporânea, SHARON MABRY (2002).

Na visão de PAYNTER (1972), a música do século XX oferece recursos que propiciam o desenvolvimento da Educação Musical, pois lida com a exploração de sua matéria prima, o som. O autor defende, também, a escuta ativa, entendida por ele como sinônimo de experimentação. Além disso, PAYNTER (1972) vê a música como processo educacional de sensibilização.

SCHAFER (1991) propõe um processo de criação fundamentado na escuta dos sons ambientais, na integração de linguagens e na importância de explorar a música em suas características contemporâneas. Sua grande preocupação é o desenvolvimento da escuta qualitativa. O pensamento schaferiano, nas palavras da educadora MARISA FONTERRADA, não se caracteriza como uma sistematização do ensino musical. “O que o mobiliza é o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada pela mudança de consciência”. (2001 p.214)

As contribuições de Sharon MABRY (2002) e BRIGITTE ROSE (2000) são especificamente ligadas ao desenvolvimento vocal. A regente BRIGITTE ROSE trabalha com músicas tonais e contemporâneas e desenvolve técnicas específicas de produção vocal dirigida a crianças e jovens. A cantora SHARON MABRY fez um estudo sobre emissão e técnica vocal,

² Anotações do estágio realizado em Montbéliard junto a regente Brigitte Rose, durante o período de dezembro de 2003 a fevereiro de 2004, e o livro de sua autoria *Chant Choral à l'école de musique* (2000).

necessárias à execução da música do século XX. Por esse motivo, constam do elenco de teóricos que amparam esta pesquisa.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Esclarecida a fundamentação teórica adotada e as principais linhas de Educação Musical que dão amparo a este trabalho, prossegue-se com o esclarecimento a respeito da metodologia utilizada. Classifica-se a pesquisa como de caráter intervencionista. De acordo com Vergara, “a investigação intervencionista tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la” (VERGARA, 2004, p.47). Essa definição vai ao encontro do que se propõe neste trabalho, em que se almeja, pela vivência do repertório alternativo, uma mudança de atitude e de escuta em relação a ele. VERGARA diz ainda que esse tipo de pesquisa “não se satisfaz em apenas explicar” (p.47), pois ela tem o “compromisso de não somente propor resoluções de problemas, mas, também, de resolvê-los efetiva e participativamente” (p.47). Há na pesquisa a preocupação em descrever as percepções e atitudes do grupo durante as experiências vividas com o repertório proposto. Por isso, à medida que o processo se desenrolava e necessitava de intervenção para que o objetivo fosse atingido, ou seja, que os cantores do grupo chegassem à compreensão do repertório alternativo, o pesquisador se empenhou na busca de soluções. Além disso, as opiniões e sugestões dos envolvidos teve grande importância no desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, a pesquisa é também participante. Segundo VERGARA, esse tipo de pesquisa “não se esgota na figura do pesquisador. Dela tomam parte pessoas implicadas no problema sob investigação, fazendo que a fronteira pesquisador/pesquisado, /.../ seja tênue” (2004, p. 49). De acordo com a mesma autora, a pesquisa documental é realizada em quaisquer tipos de documentos existentes em órgãos públicos e privados, exceto em material publicado em

livros, revistas, jornais e outros, que sejam acessíveis ao público em geral (2004, p.48). Nesse sentido, a pesquisa é também documental, no que diz respeito ao histórico do grupo em questão, em que se serve de documentos e relatórios arquivados no Instituto de Artes da UNESP, que abriga o projeto permanente da PROEX, “Educação Musical Pela Voz” e a obra de FONTERRADA, *Educação Musical* - investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final (1991). Durante o processo de trabalho com o Grupo CantorIA, foram feitas coletas, elaboração e seleção de práticas de escuta e emissão vocal, tendo em vista a compreensão e execução do repertório proposto pelos componentes do grupo, o que será exposto no decorrer do trabalho.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa está baseada, na observação do desempenho do grupo diante de propostas elaboradas, no desenvolvimento do repertório, em anotações de campo que descrevem acontecimentos, comportamentos e os diferentes níveis e maneiras de percepção dos integrantes, em gravações dos produtos sonoros, plásticos e corporais ocorridos durante o estudo, na análise dos produtos construídos pelos participantes (desenhos ou gráficos, por exemplo), em entrevistas com compositores visando à atualização do repertório existente, e junto a regentes de coros infantis, bem como a integrantes do Grupo CantorIA. Para a exposição do processo decorrido ao longo da pesquisa, elegeu-se a organização a seguir:

A dissertação está dividida em duas partes nomeadas: Os Fundamentos e A Experiência Prática. A Primeira Parte, dividida em 3 capítulos, trata dos fundamentos que norteiam a ação desta pesquisa. O primeiro capítulo fornece uma amostra do trabalho realizado por alguns dos coros da Grande São Paulo, com o intuito de colocar em evidência a grande incidência de repertório baseado no sistema tonal e o conseqüente distanciamento, por

parte dos grupos, do que aqui está se chamando de música contemporânea. Essa etapa do trabalho foi realizada pelo exame de vários programas de concertos de coros infantis e infanto-juvenis de São Paulo e cidades vizinhas, realizados no ano de 2004 e contou com a cooperação da ARCI- Associação de Regentes de Coros Infantis. Além do exame dos programas de concerto houve também entrevistas com regentes corais, alguns deles pertencentes a essa associação.

No segundo capítulo, parte-se para a revisão dos procedimentos estruturais da composição musical ocorridos desde meados do século XIX até hoje, com o objetivo de detectar as principais mudanças ocorridas na linguagem musical, que serviram de subsídio ao trabalho prático com o grupo CantorIA. Outro ponto levantado, ainda nesse segmento, é a aproximação com abordagens de alguns educadores musicais, que incluem a música contemporânea em suas propostas.

No terceiro capítulo, encerrando a primeira parte da exposição, apresenta-se ao leitor o Grupo CantorIA, do Instituto de Artes da UNESP, para que, a partir do tipo de vivência musical a que os seus integrantes estiveram expostos, se verifique se o tipo de repertório por ele praticado apresenta ou não a restrição constatada no primeiro capítulo. Ainda nesse capítulo apresenta-se o repertório selecionado para a pesquisa e esclarecem-se os critérios de escolha utilizados.

A Segunda Parte compõe-se de um capítulo que estuda a aproximação do grupo CantorIA com o repertório proposto por esta pesquisa. O quarto capítulo enfoca as mudanças ocorridas na linguagem musical no período apontado e as aproxima do campo de experiências do Grupo CantorIA.

O trabalho é iniciado com exercícios denominados nesta pesquisa “limpeza de ouvidos” (SCHAFFER, 1991) e termina com a preparação de uma peça eletroacústica, composta exclusivamente para o grupo, durante o processo de pesquisa.

É preciso enfatizar que a grande dificuldade de se encontrar material para esse tipo de repertório no Brasil fez que se recorresse a obras de compositores estrangeiros, mas, também, que se estimulasse colegas compositores a escrever para o grupo, levando-os a criar peças especialmente para a pesquisa.

Na Conclusão do trabalho, são analisadas as estratégias e os resultados obtidos na pesquisa, a fim de que se compreenda o processo vivenciado pelo Grupo CantorIA, diacronicamente, no que se refere a sua experiência musical desde sua fundação, e sincronicamente, na compreensão do momento atual, em que se atuou junto a ele com a proposta de estudo de repertório contemporâneo, no qual se mostrará a sua assimilação pelo grupo e as reações de seus integrantes a ele.

PARTE I

OS FUNDAMENTOS

1 O CORO INFANTO-JUVENIL E SEU REPERTÓRIO

É partindo do conceito de música como linguagem, de que ela é desenvolvida pela prática e que o exercício coral é um processo educacional, que se buscou saber sobre o estado da prática coral infanto-juvenil na cidade de São Paulo.

A PRÁTICA CORAL NA GRANDE SÃO PAULO

O coro infantil e infanto-juvenil é uma atividade que vem crescendo em escolas particulares, públicas e em outras instituições, como ONGS, clubes, prefeituras e organizações culturais em geral. Independentemente dos objetivos de seus criadores, sejam estes musicais, culturais ou quaisquer outros, a prática coral, de uma forma ou de outra, vem se tornando presente na vida do jovem e da criança.

Usando prioritariamente a voz como instrumento, a prática do canto coral é um recurso que aproxima a criança e o jovem da música de uma maneira simples, espontânea e pouco dispendiosa. Assim, pode ser implantada com um mínimo de recursos, permitindo, dessa maneira, que todo indivíduo tenha, potencialmente, acesso à música.

Apesar da prática do canto coral estar se tornando mais presente na vida da criança e do jovem do que ocorria há alguns anos, uma simples observação dessa prática aponta para uma restrição na escolha de repertório, usualmente limitado a canções étnicas ou à MPB (Música Popular Brasileira). Em busca de validação dessa afirmação, decorrente de observação informal, buscaram-se informações junto a diferentes grupos corais da cidade de São Paulo, quanto ao repertório por eles desenvolvido no correr de 2004.

A ARCI E A COLETA DE DADOS

Não se poderia falar da atividade coral sem citar o trabalho que a ARCI - Associação de Regentes de Coros Infantis - vem desenvolvendo na Grande São Paulo. A ARCI foi criada em 1990 por iniciativa da professora e regente Thelma Chan.

A Associação é formada por Regentes e Educadores, estudantes de música e, freqüentemente, tem oferecido aos regentes a possibilidade de enriquecer seus conhecimentos técnicos, por meio de *workshops*, palestras e cursos de curta duração, e pela divulgação de repertório coral e organização de encontros, visando ao aperfeiçoamento da qualidade de formação dos profissionais envolvidos.

Foi com a colaboração de vários regentes da ARCI e de sua ex-diretora, Lilia Valente, que se pôde ter acesso ao repertório trabalhado por vários de seus coros no ano de 2004, para ser analisado, com o objetivo de verificar em que medida se confirmaria a hipótese lançada nesta pesquisa. Os regentes puseram à disposição da pesquisadora os dados relativos ao trabalho desenvolvido em seus coros, e forneceram as informações necessárias à realização de um levantamento do repertório coral infanto-juvenil da cidade de São Paulo.

Para investigar a hipótese citada, examinou-se a produção de alguns grupos corais atuantes na região. A pesquisa utilizou dois tipos de coleta de dados:

- Informações obtidas por contato direto com regentes de corais infantis e infanto-juvenis.
- Exame de programas de concerto.³

³ Observação: Em ambos os casos, os dados colhidos referem-se ao repertório desenvolvido por eles durante o ano de 2004.

INFORMAÇÕES OBTIDAS POR CONTATO DIRETO COM REGENTES DE CORAIS INFANTIS E INFANTO-JUVENIS.

Foram inicialmente contatados alguns regentes da cidade de São Paulo, principalmente por intermédio da ARCI. A pesquisadora conversou com cada um deles, explicando que esse estudo partia da hipótese de que a maior parte dos coros infanto-juvenis dedicava-se à prática de músicas populares e étnicas ⁴ e que a coleta tinha por objetivo verificar a veracidade da afirmação. Foi fornecido um questionário a cada um, no qual se solicitavam informações a respeito do título de cada peça trabalhada no ano de 2004, acrescido do nome do autor, sua classificação dentro dos grupos popular, erudito e étnico, o tipo de acompanhamento utilizado em cada música, assim como informações a respeito do número de vozes dos arranjos vocais e, ainda, se, no entender dos regentes, a peça estava ou não inserida no sistema tonal. A quantidade de músicas que deveria ser fornecida não foi estabelecida.

Os coros e respectivos regentes que deram sua contribuição ao presente trabalho estão relacionados no Quadro 1, a seguir:

⁴ O termo se refere, no geral, a “um grupo social que se diferencia de outros grupos por sua especificidade cultural”, conforme o Dicionário de Ciências Sociais, 2 ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/MEX, 1987, p.435. O mesmo dicionário diz que: “Atualmente, a classificação etnia se estende a praticamente todas as minorias que pretendem o direito de manter um modo de ser distinto...” (p.436. Assim, música étnica, na maioria das vezes refere-se a um tipo de música que identifica grupos, pessoas, comunidades e, muitas vezes, até um país. (informação cedida pelo Professor Dr. Alberto Ikeda). Nesta pesquisa o termo música étnica substitui o de música folclórica, por ser a primeira uma expressão mais ampla do que a última, pelo fato de abranger, não só músicas tradicionais de uma determinada região, mas também de diversas etnias.

Quadro 1 – Relação dos coros estudados na pesquisa quanto ao repertório

Nome do Coro	Instituição a que pertence	Regente	Número de Componentes	Faixa etária	Tempo de existência
1 Coral do Colégio Objetivo	Colégio Objetivo	Marcelo F. Reski	Não fornecido	07 a 10 anos	12 anos
2 Coral da Paz	Externado “Padre Luiz Tezza”	Regina Kinjo Tiago Tengan (assistente e pianista)	47	08 a 14 anos	5 anos
3 Coral Pellegrino	Escola Municipal de Ensino Fundamental “Angelo Raphael Pellegrino	Regino Kinjo	27	07 à 14 anos	3 anos
4 Coral do Projeto Guri	Projeto Guri – Pólo Osasco	Regina Kinjo, Fernanda Delposo (assistente), Leonardo Lima (pianista)	Não fornecido	8 a 18 anos	4 anos
5 Madrigal “Sempre Em Canto”	Centro de Estudos Musicais Tom Jobim	Regina Kinjo	15	15 a 22 anos	10 anos
6 Coral Infanto-Juvenil do Instituto Maria Imaculada	Instituto Maria Imaculada	Agni Noronha	18	10 a 14 anos	2 anos
7 Coral da Escola Municipal de Música	Escola Municipal de Música de São Paulo	Mara Campos	40	Entre 12 e 18 anos	Cerca de 4 anos e meio
8 Coral Infantil e Infanto-Juvenil	Escola Municipal de Música de São Paulo	Mara Campos	20	Entre 8 e 12 anos	Cerca de 6 anos
9 Coro Infantil Vivendo com Arte	Ong Vivendo com Arte	Carlos Cerqueira Joabe Ferreira – pianista	52	7 a 14 anos	4 anos

continua

continuação

Nome do Coro	Instituição a que pertence	Regente	Número de Componentes	Faixa etária	Tempo de existência
10 Coral Infantil “Tom Jobim”.	“Centro de Estudos Musicais – Tom Jobim-Secretaria de Estado da Cultura”.	Lilia Valente	45	7 a 15 anos	10 anos
11 Coral Colégio Stella Maris São Paulo	Colégio Stella Maris	Lilia Valente	55	7 a 11 anos	8 anos
12 Coral Infantil Projeto Amora – Cotia	Projeto Amora - Ong	Lilia Valente	40	7 a 13 anos	4 anos
13 Coral Infantil do SESC Vila Mariana	SESC São Paulo	Gisele Corrêa da Cruz	18	7 a 12 anos	Projeto existente desde 1997, porém renovável a cada 6 meses.
14 Coral do Colégio Dante Alighieri	Colégio Dante Alighieri	Gisele Corrêa da Cruz	30	10 a 13 anos	Existente desde 1999 e parcialmente renovável a cada ano
15 Coral da Escola Lourenço Castanho	Escola Lourenço Castanho	Gisele Corrêa da Cruz, Anna Rui Vieira - pianista assistente	70	8 a 10 anos	A atual regente atua desde o ano de 2004
16 Coral Infantil da Móbile	Escola Móbile	Beatriz de Luca Novaes Gomes	54	7 a 11 anos	5 anos
17 Grupo vocal do Colégio Harmonia	Colégio Harmonia	Ivana Regina Bitolo e Hiroe Christina Sugiura	Não fornecido	7 a 15 anos	4 anos
18 Coro Infanto-Juvenil do Colégio Agostiniano Mendel		Ronaldo da Silva e Evanildo Ciciliotti	38	7 a 12 anos	18 meses
19 Coral Infantil do Colégio Ateneu – São Caetano do Sul	Colégio Ateneu	Tânia Bertassoli	80	7 a 10 anos	18 meses

continua

continuação

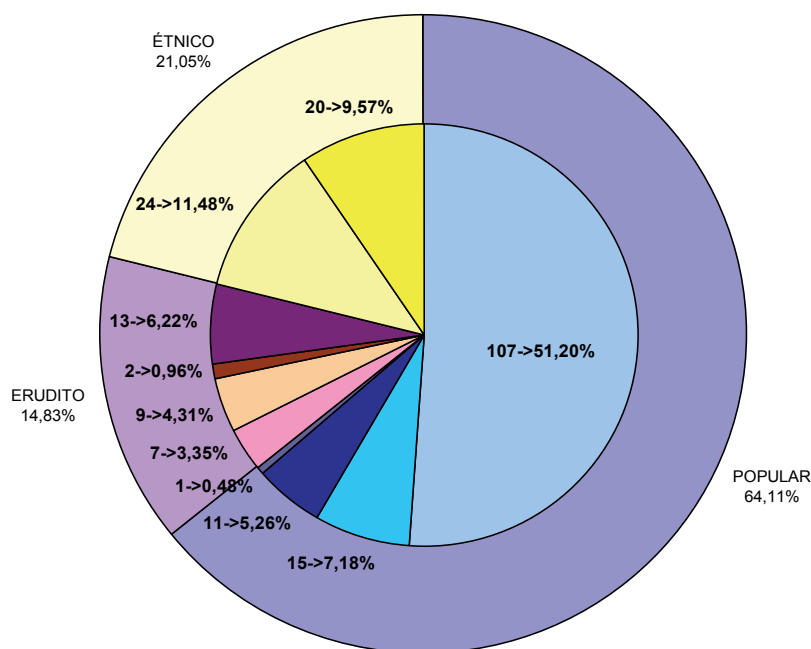
Nome do Coro	Instituição a que pertence	Regente	Número de Componentes	Faixa etária	Tempo de existência
20 Coral Infanto-Juvenil do Castelo	Liceu Camilo Castelo Branco	Viviane Valladão	20	11 a 15 anos	7 anos
21 Coral Infantil do Castelo	Liceu Camilo Castelo Branco	Viviane Valladão	40	6 a 10 anos	7 anos
22 Coral Infanto-Juvenil do Centro jovem Santa Marcelina	UNIMED	Viviane Valladão	45	9 a 14 anos	5 anos

(Ver Anexo 1)

O critério de escolha dos regentes pela pesquisadora foi a diversidade, de grupos, estruturas e organizações, a fim de que os dados pudessem espelhar realidades diversas e, com isso, a análise não se restringisse a um tipo específico de situação sócio-econômico-cultural, mas mostrasse um leque de condições divergentes.

Foram, portanto, contatados 12 regentes, responsáveis por 22 coros, o que possibilitou a análise de 259 músicas, pertencentes ao repertório dos grupos regidos por eles. No entanto, como algumas músicas foram citadas mais de uma vez, descontando-se as repetições, o total de músicas passa a ser 209. Conforme as informações fornecidas, cada um dos 3 grandes grupos ramificou-se em diversos outros tipos secundários: popular nacional, popular internacional, popular natalino (incluindo o nacional e internacional), popular sacro (nacional e internacional), erudito nacional, erudito internacional, erudito natalino (nacional e internacional), erudito sacro (nacional e internacional), músicas étnicas nacionais e músicas étnicas internacionais. Estabeleceu-se que nos tipos popular e erudito natalino e popular e erudito sacro o critério adotado seria o de acoplar as músicas nacionais e internacionais, por não haver informações a respeito de sua procedência. A classificação dessas obras, segundo os regentes está exposta no seguinte Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Repertório coral indicado pelos regentes, distribuídos nos diversos tipos



LEGENDA	GRUPOS	TIPO	SIGLA	TOTAL	% NO GRUPO	% NO TOTAL
	POPULAR 134 - 64,11%	NACIONAL	(P.N.)	107	79,85%	51,20%
		INTERNACIONAL	(P.I.)	15	11,19%	7,18%
		NATALINO	(P.Nt.)	11	8,21%	5,26%
		SACRO	(P.S.)	1	0,75%	0,48%
	ERUDITO 31 - 14,83%	NACIONAL	(E.N.)	7	22,58%	3,35%
		INTERNACIONAL	(E.I.)	9	29,03%	4,31%
		NATALINO	(E.Nt.)	2	6,45%	0,96%
		SACRO	(E.S.)	13	41,94%	6,22%
	ÉTNICO 44 - 21,05%	NACIONAL	(Et.N.)	24	54,55%	11,48%
		INTERNACIONAL	(Et.I.)	20	45,45%	9,57%

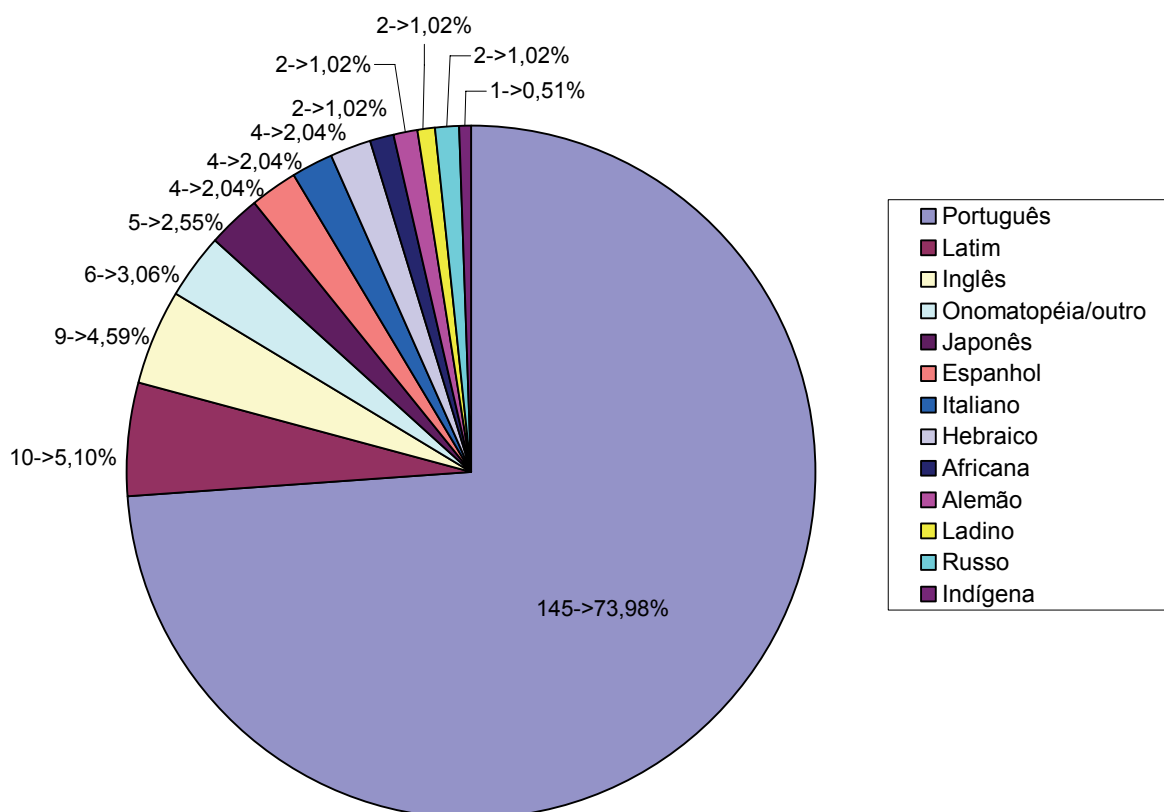
As 209 composições foram classificadas pelos regentes da seguinte forma: 134 no Grupo Popular, representando 64,11% do total de músicas citadas; 44 no grupo étnico, que corresponde a 21,05% do total; e, no erudito, 31 escolhas, representando, 14,83% do total fornecido. Na legenda do gráfico demonstra-se a preferência dos coros pelo repertório popular nacional, com um percentual expressivamente maior do que o dos outros tipos. Há 107 referências para esse tipo de música, o que representa quase a metade do total de músicas citadas, ou seja, a metade dos tipos de repertório trabalhados pelos grupos corais, o que significa 79,85% dentro do grupo popular e 51,20% do total. A segunda preferência

observada é o tipo étnico nacional, com 24 peças, indicando 54,55% dentro do grupo e 11,48% do total. Em seguida, está o tipo étnico internacional, com 20 referências, correspondendo a 45,45% do total de músicas étnicas e 9,57% do total. Prosseguindo no exame, verifica-se que as músicas contidas no tipo popular internacional foram 15, representando 11,19% das músicas populares e 7,18% do total. O grupo erudito sacro teve 13 músicas citadas, o que representa 41,94% das músicas eruditas e 6,22% do total de músicas examinadas. Seguindo, encontram-se 11 músicas classificadas pelos regentes como pertencentes ao tipo popular natalino, o que significa 8,21% dentro das músicas populares e 5,26% do total. Continuando, verifica-se que as citações de repertório pelos regentes quanto ao tipo erudito internacional foram 9, correspondendo a 29,03% no grupo e a 4,31% no total. Em seguida, está o tipo erudito nacional, do qual foram citadas 7 canções, o que corresponde a 22,58% no grupo e de 2,35%, no total. As canções menos citadas foram as consideradas natalinas eruditas, com apenas 2 músicas, o que corresponde a 6,45% do grupo e 0,96% do total; as músicas sacro-populares tiveram somente 1 citação, o que representa 0,75% do grupo e 0,48% do total. Não se fez um estudo sobre a temática desenvolvida em cada um dos grupos, mas pôde-se identificar que, do total de músicas citadas, 10,50% são de temática infantil, todas elas pertencentes ao tipo popular nacional.

IDIOMA VERBAL

As respostas ao questionário, também, possibilitaram a elaboração do mapeamento de outros aspectos do repertório trabalhado nos coros, conforme os Gráficos 2 a seguir.

Gráfico 2 – Idiomas verbais empregados



O Gráfico 2 requer algumas explicações. Nele, não foram incluídos os grupos Coral Infanto-Juvenil do Castelo, Coral Infantil do Castelo, Coral Infanto- Juvenil do Centro Jovem Santa Marcelina e o Coral Infanto-Juvenil do Instituto Maria Imaculada, pelo fato de não terem fornecido as informações do tipo de idioma verbal utilizado nas canções trabalhadas. (No tipo “outro” estão inclusas as músicas com sons onomatopaicos, músicas com nomes de nota e músicas sem texto.) Outro critério adotado é que, quando houve citação de uma música cantada em idiomas diferentes, ou uma música que utiliza 2 tipos de idioma verbal, optou-se por considerá-las separadamente, sendo contadas como 2 músicas distintas. É o caso de *Over the Rainbow*, de H. Arlen e E. Harburg, cantada em português e inglês e que foi considerada como 2 citações. Excluindo as repetidas, o total final foi de 196 músicas em diferentes idiomas.

Do total das canções, identificam-se 145 cantadas no idioma português, o que em termos percentuais, significa 73,98% do total. Em seguida, aparecem 10 canções em latim, ou seja, 5,10% do total, e 9 em inglês, o que dá um índice de 4,59%. Do total de peças, 6 fazem uso de sons onomatopaicos, nomes de notas musicais ou não têm texto, o que corresponde a 3,06% do total. Os demais idiomas ficaram assim distribuídos: 5 músicas em japonês, 2,55% do total; 4 em espanhol; 4 em italiano; 4 em hebraico, representando, cada um deles, 2,04% do total. Os idiomas alemão, ladino, russo e africano têm 2 citações cada, ou seja, 1,02% do total de músicas encontradas. Por último, está o idioma indígena com 1 citação, que corresponde a 0,51% do total das canções.

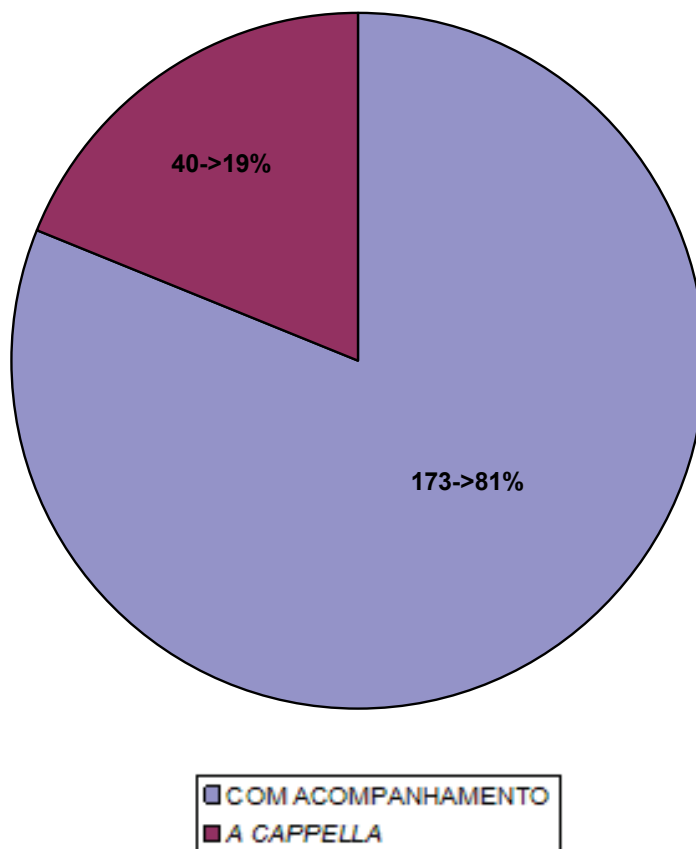
Observa-se, por essas informações, que o idioma verbal mais utilizado na prática coral entre os coros estudados é o idioma do país, o português, que ocupa a maior parte da porção do Gráfico 2, como pode ser visto na legenda. Esse fato é plenamente justificável por ser a língua materna e por isso não apresenta dificuldade de compreensão e dicção, comuns ao utilizar idiomas estrangeiros.

TEXTURA

Outro aspecto mapeado, a partir das informações fornecidas pelos regentes consultados, refere-se à exploração da textura por meio da prática ou não de acompanhamento instrumental nos coros estudados. Esclareça-se que, na relação a seguir, foi utilizado, como critério, que músicas iguais com formas de apresentação diferentes seriam relacionadas separadamente. Com essa decisão, foram encontradas 173 obras com acompanhamento, do total de 213, sendo apenas 40 *a cappella*,⁵ o que, significa 81% de músicas trabalhadas com acompanhamento, e apenas 19% *a cappella*.

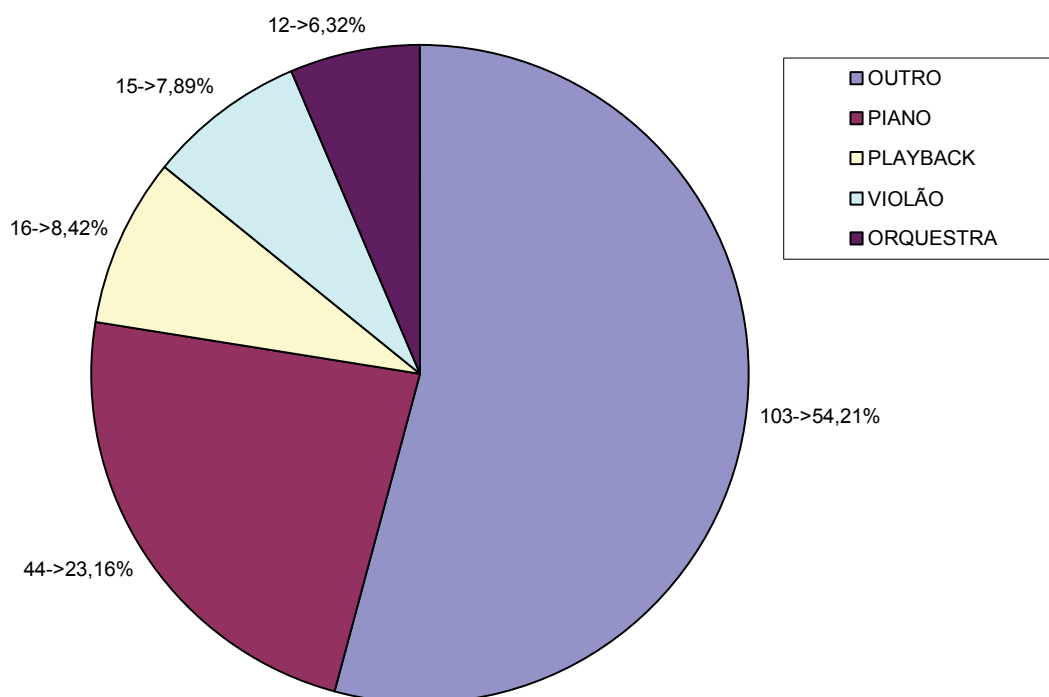
⁵ Peças cantadas sem nenhum tipo de acompanhamento.

Gráfico 3– Utilização ou não de acompanhamento



O gráfico 3 revela que a textura do coro *a cappella* é pouco explorada. Isso pode ocorrer por diversos fatores, tais como: necessidade de apoio para manter a afinação, prazer do grupo em cantar com acompanhamento instrumental, ou, talvez, por estar mais próximo da música a que estão habituados a escutar no cotidiano.

Gráfico 4 – Tipo de Acompanhamento



No estudo das respostas fornecidas pelos regentes (Gráfico 4), foram encontradas músicas acompanhadas por várias combinações instrumentais, identificando-se, dessa forma, 190 músicas com acompanhamento.

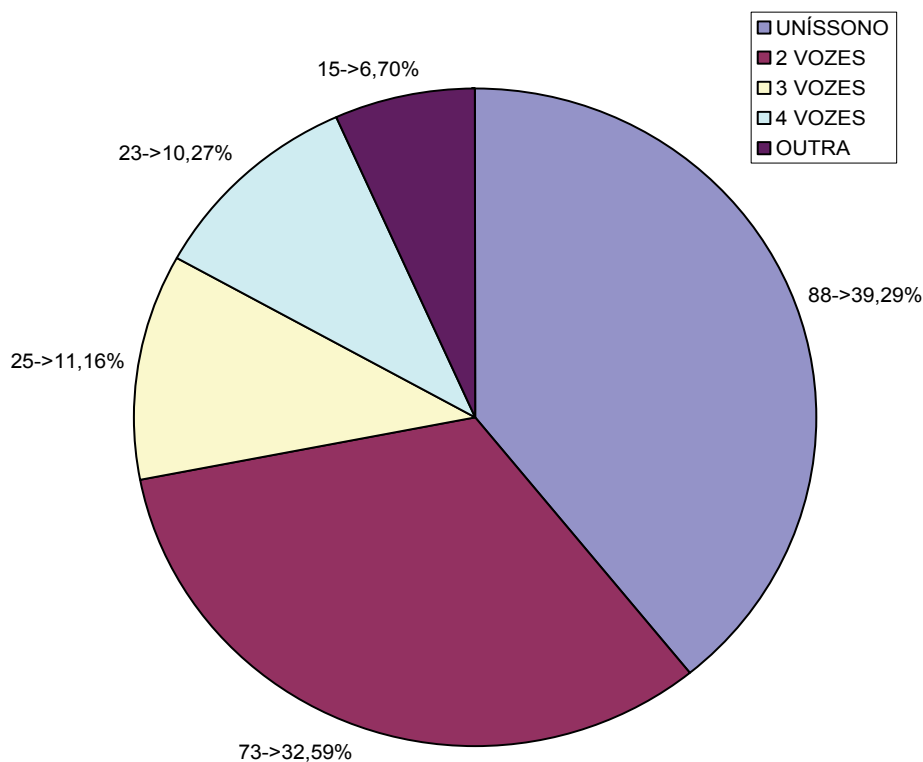
Observa-se que a combinação mais utilizada insere-se no item “outro” ⁶ com 103 músicas, correspondendo a 54,21% do total de 190. Isso mostra uma ausência de padrão, no que se refere especificamente a este item. A escolha de instrumentos não é de ordem estética, mas prática; cada regente tem à sua disposição determinados instrumentistas, o que faz que os agrupamentos se modifiquem caso a caso. O resultado da coleta mostra que o acompanhamento com piano é o mais freqüente, estando presente em 44 músicas, ou seja, apresenta um índice de 23,16% do total. O acompanhamento com *playback* é detectado em 16 músicas, o que significa 8,42% do total, seguido de violão com 15 músicas, ou seja, 7,89% do

⁶ Considera-se como Outro vários tipos de combinações instrumentais, não contemplados nos Gráficos.

total. O uso de acompanhamento orquestral só foi apontado em 12 músicas, estando presente em somente 6,32% do total.

Examinando-se as informações acerca do número de vozes presente nos arranjos das músicas cantadas pelos coros (Gráfico 5), observa-se que 88 das 224 músicas são cantadas em uníssono, o que representa um percentual de 39,29% do total. Arranjos a 2 vozes aparecem em 73 músicas, o que corresponde a 32,59% do total. Seguindo, em menor frequência, estão os arranjos a 3 vozes, encontrados em 25 canções, equivalendo a 11,16% do total, os arranjos a 4 vozes, presentes em 23 canções, o que equivale a 10,27% do total e, por último, foram encontradas 15 canções com outro⁷ tipo de organização numérica nos arranjos vocais, representando 6,70% do total.

Gráfico 5 – Número de vozes nos arranjos



⁷ No item “outro” foram inseridos os arranjos para voz solista e coro em uníssono, solo com coro a 3 vozes e arranjos a 5 e 6 vozes.

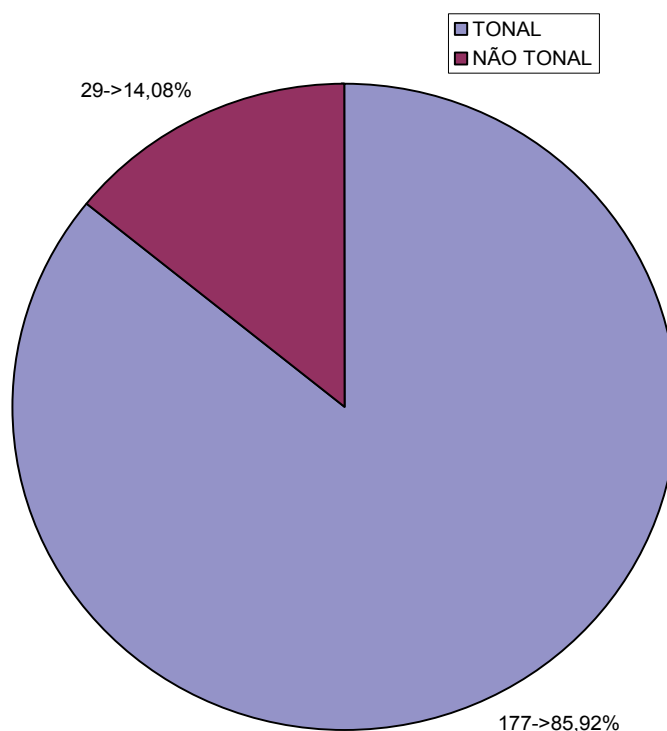
A densidade dos arranjos varia de acordo com o número de vozes neles contidas e da maneira como são elaborados. A densidade de um arranjo a 1 voz é diferente da encontrada em um arranjo a 4 vozes, por exemplo.

O Gráfico 5 revela que a densidade dos arranjos é um aspecto variável entre os coros, mas predominam, na amostragem, os arranjos menos densos. A maior ou menor densidade do arranjo faz que a textura também varie. Portanto, a predominância dos arranjos em uníssono evidencia o tipo de densidade mais trabalhado nos grupos corais e, conseqüentemente, a textura mais vivenciada pelos coros.

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO

O exame do sistema de organização harmônico-melódica das canções, a partir das informações apresentadas pelos regentes, mostra que, de um total de 206 obras, 177 utilizam-se do idioma tonal e 29 de idiomas não tonais.⁸ Em dados percentuais, a utilização do sistema tonal ocupa 85,92% do repertório vivenciado pelos grupos corais infanto-juvenis, enquanto outros idiomas representam 14,08% do repertório dos grupos (Gráfico 6).

⁸ Fazem parte da classificação não tonal músicas modais, músicas que utilizam efeitos vocais e obras contemporâneas.

Gráfico 6 – Sistema de Organização harmônico-melódica

EXAME DOS PROGRAMAS DE CONCERTO

Além do contato com regentes, uma segunda pesquisa foi realizada, tendo o objetivo de obter informações a respeito do repertório coral desenvolvido pelos grupos.

Foram analisados 52 programas de concerto, chegando-se a um total de 270 músicas. Muitos dos programas foram fornecidos por intermédio da ARCI; por esse motivo alguns nomes coincidem com os dos regentes da pesquisa anterior.

Os programas de Concerto estão relacionados no quadro 2, a seguir:

Quadro 2- Programas de Concerto com seus respectivos coros e regentes

N.	Coral	Regente	Título	Data
1	Alunos da EMEF Ângelo R. Pellegrino da Escola "Anne Sullivan"	Sem informação	IV Encontro do Dia do Surdo	2004
2	Alunos da Prática Coral do Centro de Estudos Musicais Tom Jobim	Cristina Allemann, Joana D'Arc Soares, Lilia Valente, Regina Kinjo e Viviane Valladão	Infanto-Juvenil	7/11/2004
3	Clip Coral	Betina Santos	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
4	Coral Ângelo Rafael Pellegrino	Regina Kinjo	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
5	Coral Associação Santa Terezinha	Fernando Germack Kostura	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
6	Coral Benjamin Constant	Rosana Araújo	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
7	Coral colégio Agostiniano Mendel	Evanildo Cicilotti & ronaldo Da Silva	1o. Encontro de Corais Infantis do Colégio Agostiniano Mendel - Água fonte da Vida	19/9/2004
8	Coral Colégio Joahann Gauss	Rosana Araújo	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
9	Coral Colégio Stella Maris	Lilia Valente	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
10	Coral Colméia do Colégio Santana	Malu Nascimento	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
11	Coral da Igreja Batista - Vila Mariana	Rogério Nascimento	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
12	Coral da Paz	Regina Kinjo	VI Encontro de Corais Externato "Padre Luiz Tezza"	14/8/2004
13	Coral da Paz	Regina Kinjo	O Aprendiz de Maestro Villa-Lobos	21/8/2004

continua

continuação

N.	Coral	Regente	Título	Data
14	Coral da Paz - Ext. Pe. Luiz Tezza	Regina Kinjo	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
15	Coral de Adolescentes - Igreja Batista da Vila Mariana	Rogério F. do Nascimento	VI Encontro de Corais Externato "Padre Luiz Tezza"	14/8/2004
16	Coral do CADEVI- Centro de Apoio ao Deficiente Visual	Yurê Abondanza	VI Encontro de Corais Externato "Padre Luiz Tezza"	14/8/2004
17	Coral do Centro Jovem Santa Marcelina	Viviane Valladão	não impresso	2004
18	Coral do Projeto Guri	Anderson de sousa/Heloisa Pompeo/Regina Kinjo	Tão Clássicos tão Populares	8/11/2004
19	Coral Estrelinha do Citibank Club	Josemir Rocha	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
20	Coral Flammula Chorus	Edivaldo Oliveira	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
21	Coral Infantil Colégio Ateneu	Tânia Bertassoli	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
22	Coral Infantil Colégio Rio branco	Lísias Mourão e Silvana Pisani	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
23	Coral Infantil da Escola Estadual Prof. João Garcia de Haro	Silvia Schuster	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
24	Coral Infantil da Móbile	Bia de Luca	“Som & Sabor”	30/6/2004
25	Coral Infantil da Móbile	Bia de Luca	Minha São Paulo, Nossa São Paulo	15/12/2004
26	Coral Infantil de Salto/Coral Infantil Tom Jobim (SP) do Centro de Estudos Musicais Tom Jobim da Secretaria de Estado da Cultura	Lilia Valente	O Imaginário Popular Religioso na Cultura Brasileira	2004
27	Coral Infantil do Castelo	Mário Valladão	Musical do Ziraldo	25/6/2004
28	Coral Infantil do Mackenzie	Claudia Sóccio	não impresso	2004

continua

continuação

N.	Coral	Regente	Título	Data
29	Coral Infantil Paulista	Lydia Godoy Pereira	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
30	Coral Infantil Tom Jobim - CEM - Secretaria de Estado da Cultura	Lilia Valente	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
31	Coral Infanto-Juvenil CEM (Centro de Estudos Musicais) Tom Jobim	Cristina Allemann, Joana D'Arc Soares, Lilia Valente, Regina Kinjo e Viviane Valladão	não impresso	2004
32	Coral Infanto-Juvenil do Castelo	Viviane Valladão	Evento Elma Chips e Pepsi	2004
33	Coral Infanto-juvenil do Centro Universitário São Camilo	Giselle Magnossão	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
34	Coral Infanto-Juvenil La Salete	Lydia Goday Pereira	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
35	Coral Juvenil - Centro de Estudos Musicais Tom Jobim	Regina Kinjo	Coral Juvenil e Coral Adulto Centro de Estudos Musicais Tom Jobim	7/12/2004
36	Coral Juvenil do Projeto Guri (Polo Osasco)	Regina Kinjo	VI Encontro de Corais Externato "Padre Luiz Tezza"	14/8/2004
37	Coral N. Sra das Dores	Edi Samaria e Heloisa Helena	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
38	Coral Pentágono	Alaís Dias	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
39	Coral Vértice	Lilian Sodré	III Encontro de corais Infantis Projeto Âncora	28/8/2004
40	Coral Vértice	Lilian Sodré	1o. Encontro de Corais Infantis do Colégio Agostiniano Mendel - Água fonte da Vida	19/9/2004
41	Coro Infantil da OSESP	Teruo Yoshida	Programação da Sala São Paulo	2004
42	Coro Infanto-Juvenil - Colégio Agostiniano Mendel	Ronaldo da Silva	Nós Vamos Fazer Música	2/12/2004

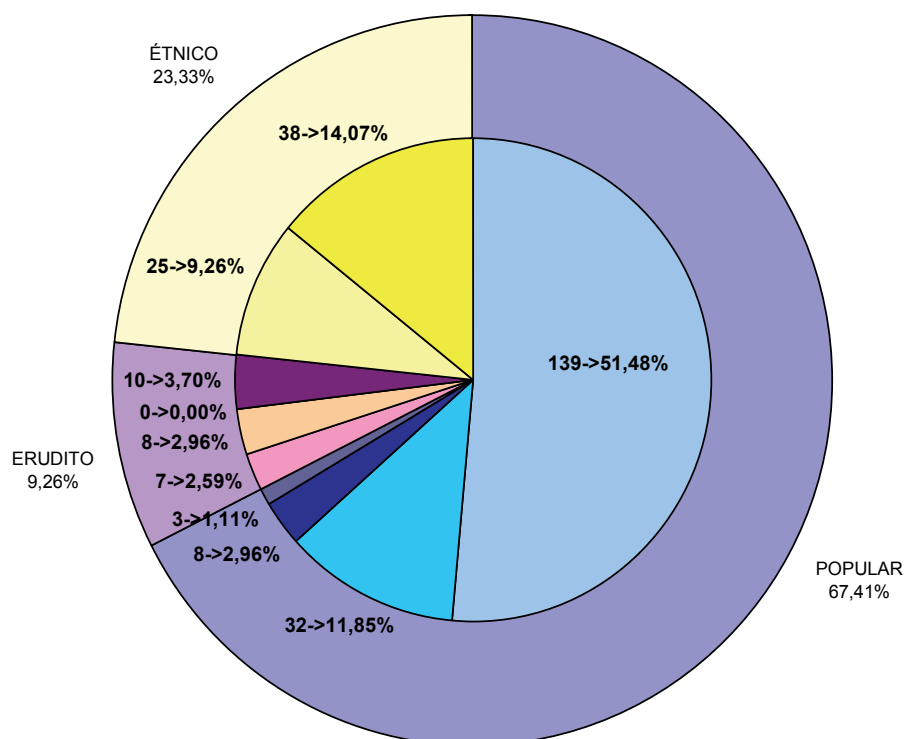
continua

continuação

N.	Coral	Regente	Título	Data
43	Coro Projeto Guri	Regina Kinjo	Fortuna	2004
44	Grupo Baobá	Joana D'arc Soares	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
45	Grupo Vocal Consolata	Lydia Goday Pereira	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004
46	Grupo Vocal do Colégio Harmonia	Ivana Regina	1o. Encontro de Corais Infantis do Colégio Agostiniano Mendel - Água fonte da Vida	19/9/2004
47	Madrigal "Sempre em Canto"	Regina Kinjo	III Semana da Nutrição	26/5/2004
48	Madrigal "Sempre em Canto"	Regina Kinjo	Estação Pinacoteca-Café concerto	1/9/2004
49	Madrigal "Sempre em Canto"/ Coral da Paz - Externato "Padre Luiz Tezza"/ Coral Pellegrino	Regina Kinjo	O Tom da Vida	6/5/2004
50	Madrigal "Sempre em Canto"	Regina Kinjo	Espaço Aberto na Famosp apresenta Madrigal "Sempre em Canto"	16/4/2004
51	Madrigal "Sempre em Canto"	Regina Kinjo	Reunião Anual dos Coordenadores das Regionais da Associação Brasileira de Alzheimer	15/5/2004
52	Vozes da Colina	Keyla Conegero	10º. Encontro de Corais CitibankClub	18 e 19/09/2004

Para esta análise, os critérios de classificação dos grupos da pesquisa anterior foram mantidos para que os termos da comparação pudessem ser os mesmos. A partir destes itens chegou-se ao seguinte (Gráfico 7):

Gráfico 7 – Obras dos programas de concerto, distribuídos nos diversos tipos



LEGENDA	GRUPOS	TIPO	SIGLA	TOTAL	% NO GRUPO	% NO TOTAL
	POPULAR 177 - 67,41%	NACIONAL	(P.N.)	139	76,37%	51,48%
		INTERNACIONAL	(P.I.)	32	17,58%	11,85%
		NATALINO	(P.Nt.)	8	4,40%	2,96%
		SACRO	(P.S.)	3	1,65%	1,11%
	ERUDITO 24 - 9,26%	NACIONAL	(E.N.)	7	28,00%	2,59%
		INTERNACIONAL	(E.I.)	8	32,00%	2,96%
		NATALINO	(E.Nt.)	0	0,00%	0,00%
		SACRO	(E.S.)	10	40,00%	3,70%
	ÉTNICA (59 - 23,33%)	NACIONAL	(Et.N.)	25	39,68%	9,26%
		INTERNACIONAL	(Et.I.)	38	60,32%	14,07%

Como pode ser visto no Gráfico 7, das 270 músicas contidas nos Programas de Concerto examinadas, identificam-se 177 canções populares, 59 étnicas e 24 eruditas, o que, em termos percentuais, significa 67,41% para o gênero popular, 23,33% para música étnica e apenas 9,26% para o repertório de música erudita. Avançando na compreensão do Gráfico, dentro da classificação popular nacional, as canções mais cantadas foram 139, o que corresponde a 76,37% das músicas populares apresentadas, e 51,48% do total de músicas cantadas. O segundo lugar na frequência encontrada no repertório examinado foi o de música

étnica internacional, num total de 38 escolhas, o que corresponde a 60,32% da categoria música étnica, e 14,07% do total. Em seguida, pela ordem de frequência, vem o tipo popular internacional, que apresentou 32 canções, o que corresponde a 17,58% da classificação música popular, e 11,85% do total do repertório examinado. Segue-se a música étnica nacional, com 25 escolhas, correspondentes a 39,68% do gênero étnico e 9,26% do total de músicas do repertório estudado. Essas são as escolhas mais frequentes. Em menor escala, estão as músicas consideradas do tipo erudito sacro, com 10 canções, o que corresponde a 40% dentro do grupo erudito e 3,70% do total; as consideradas como popular natalino, com 8 escolhas, correspondendo a 32% de escolhas no grupo e a 2,96% do total de canções; as pertencentes ao tipo erudito nacional, com 7 músicas que, dentro do grupo, correspondem a 28% do grupo e a 2,59% do total; e por último, o popular sacro, com 3 músicas, o que corresponde a 1,65% dentro do grupo e a 1,11% do total. Durante a análise dos dados, pôde-se identificar que, dentro do grupo popular, 15,94% das músicas têm temática infantil, correspondendo a 10,74% do total; entre as músicas eruditas, 12% são dirigidas ao público infantil, o que corresponde a 1,11% do total. Do total de canções encontradas, 11,85% têm temática infantil.

Apesar de tratar-se de programas de concerto e não de partituras, muitas das obras são conhecidas pela pesquisadora. Além desse fato, a constatação do uso ou não do sistema tonal foi feita por meio de análises de partitura ou ainda por meio de audições de registros sonoros. Essas análises possibilitaram constatar que a quase totalidade das músicas dessa coleta era baseada no sistema tonal. Estavam contidas nos Programas de Concerto 270 músicas, sendo a predominância de obras inscritas no sistema tonal, com poucas incursões no sistema modal. A referida amostragem não apresentou nenhuma música pertencente a outro tipo de organização.

COMPARAÇÃO DAS PESQUISAS

Comparando-se as duas pesquisas, algumas considerações podem ser feitas:

- A ordem de frequência dos diferentes tipos de música do repertório, ou seja, popular, étnica e erudita nas duas coletas realizadas - exame de Programas de Concerto e Respostas de Questionário pelos regentes – foi a mesma;
- ambas as pesquisas apontam o tipo popular nacional como o mais freqüente, com níveis percentuais bastante próximos: 51,48% no exame dos Programas de Concerto, e 51,20% nos questionários aplicados, revelando que mais da metade do repertório trabalhado pertence a esse grupo;
- o segundo grupo de músicas mais cantadas é o das étnicas nacionais e internacionais. Aqui há uma discrepância entre as duas coletas: na realizada por meio de concertos, a frequência maior foi das músicas étnicas internacionais com 14,07%, enquanto na segunda, foi das nacionais com 11,48% do total;
- os tipos erudito sacro e popular natalino aparecem na mesma ordem de frequência, respectivamente com 3,7% e 6,22% para a primeira forma de coleta e 2,96% e 5,26% para a segunda;
- o tipo menos freqüente em ambas as coletas foi o popular sacro, com 1,11% na primeira pesquisa e 0,48% na segunda;
- no exame dos Programas de Concerto, o tipo erudito natalino não aparece, ao passo que entre os regentes, foi citado 2 vezes, o que corresponde a 0,96% do total;
- as músicas com tema infantil encontram-se distribuídas nos tipos popular nacional, internacional e erudito nacional e internacional nos Programas de Concerto, enquanto, entre os regentes, restringiram-se ao tipo popular nacional com índices percentuais de 11,85% e 10,50%, respectivamente.

De maneira geral, o perfil de escolha de repertório nos Programas de Concerto e entre os regentes é igual, havendo pequenas discrepâncias, não significativas, indicando, apenas, uma flutuação, que pode ser circunstancial, mas não afeta o perfil geral, de acentuada predominância de música popular.

Por meio das informações obtidas dos regentes e das análises das músicas contidas nos Programas de Concerto, pôde-se comprovar a hipótese levantada pela pesquisa com relação à restrição do repertório utilizado nos grupos corais. Observou-se ainda, que grande parte das obras executadas faz uso do sistema tonal, evidenciando a ausência de uma prática vocal que abarque diversas modalidades da linguagem musical, tendo, como consequência, uma vivência unilateral desta por parte dos cantores dos grupos estudados.

DISCUSSÃO A RESPEITO DOS DADOS LEVANTADOS

As análises do material colhido permitiram algumas observações.

Com relação ao idioma verbal, independentemente da proximidade cultural e familiaridade das crianças com o idioma pátrio, que mostrou o predomínio do português, acredita-se que a prática do canto em diversas línguas favoreça o desenvolvimento da musculatura do sistema fonador, uma vez que cada uma tem seu modo particular de produção sonora, fazendo que grupos musculares específicos sejam utilizados. A criança ou o jovem que passa pela experiência de cantar em várias línguas, além do seu idioma pátrio, desenvolve outros músculos além dos usualmente empregados. Além disso, a percepção auditiva também é estimulada durante o processo do canto em língua estrangeira. Muito do que se aprende em um idioma é adquirido por meio da audição. Um exemplo é a ausência do fonema “l” na língua japonesa. Pelo fato de os japoneses não estarem habituados à sonoridade daquele

fonema, eles apresentam dificuldade em ouvir a diferença entre [l] e [r].⁹ Outro exemplo é a própria língua portuguesa (do Brasil) que não tem algumas das vogais utilizadas pelo idioma inglês, como, por exemplo, o [ɪ] inglês, som intermediário entre o [i] e o [e] brasileiro. Quando a pessoa é exposta a outros idiomas a percepção auditiva habitua-se a diferentes sonoridades, o que não ocorre se a experiência se restringe a um único idioma verbal. Conseqüentemente, com a prática de repertório em outras línguas, a maneira de ouvir modifica-se a cada aprendizagem, resultando numa escuta mais apurada, mais atenta a pormenores, se comparada a uma prática restrita a um determinado idioma verbal.

DOREEN RAO, em seu livro *Choral Music Experience* (1987), aborda essa questão do texto na experiência coral. Diz ela que este tem a função de transportar a idéia musical “do pensamento para a expressão física”. O texto, de acordo com a autora, conecta os elementos de altura e ritmo. O som das vogais e consoantes criam a “*coloração*” (relacionada à altura) e “*articulação*” (relacionada ao ritmo). Afirma RAO que, quando se canta música coral na própria língua, pode-se experimentar tanto a “qualidade sonora” quanto a “*de sentido*” do texto, porque “*ouvimos* o som e *entendemos* as palavras”. RAO diz, ainda, que o canto em língua estrangeira ou com sílabas neutras possibilita a experiência da qualidade sonora de outras línguas; além disso, cada língua tem sua própria articulação e coloração (1987, v.5 p.21). Os sons dos fonemas são diferentes de idioma para idioma, os músculos que entram em ação nas diversas línguas são igualmente diferentes. Esses e outros fatores fazem a inflexão da voz modificar-se de acordo com a língua e procurar sua coloração característica.

Com relação à prática *a cappella* e o canto em uníssono, KODÁLY manifesta-se contrário ao uso do piano durante os ensaios dos grupos corais, argumentando que o hábito de utilizá-lo como auxiliar da afinação coral não é adequado, pelo fato de ser um instrumento temperado, o que entraria em conflito com a afinação vocal, não temperada: por esse motivo,

⁹ A pesquisadora teve a oportunidade de conviver por 2 anos com vários japoneses, homens e mulheres, e pôde notar a dificuldade que tinham em ouvir e distinguir os 2 fonemas.

aquele compositor-educador defende o canto *a cappella*, em que a afinação é conseguida pelo apoio mútuo das vozes, e não pelo uso de instrumentos de sons fixos. (KODÁLY, in DOMONKOS, 1969, p. 113).¹⁰

Por fim, ambas as pesquisas – a do exame dos Programas de Concerto e as entrevistas com os regentes - revelam o desequilíbrio existente na prática do repertório coral nos grupos estudados.

Os dados, portanto, confirmam a hipótese lançada no início desta exposição, de que grande parte dos coros infanto-juvenis de São Paulo têm uma prática unilateral da linguagem musical, pois em seus repertórios há predominância de peças tonais, com pouquíssimos exemplos de utilização de outros tipos de sistemas de organização harmônico-melódica.

Essa unilateralidade da linguagem musical afasta a experiência coral infanto-juvenil de procedimentos outros, que não o tonal. O descompasso entre o repertório praticado nos grupos corais e a produção composicional comprometida com uma nova estética, desde o século XX, demonstra que não há conexão entre a prática coral e a música composta a partir de então, gerando, dessa forma, uma lacuna, um vácuo entre ambas. Olhando pelo prisma pedagógico, verifica-se que o fato se torna ainda mais grave, quando se reflete a respeito de que um dos objetivos importantes do processo educacional é promover a multiplicidade de experiências, que contribuirá para a constituição do conhecimento, neste caso, a linguagem musical.

¹⁰ *La gran mayoría de los maestros de canto y de los directores de coros piensan, que se canta con exactitud, si el canto se ajusta a piano. La limpidez del canto colectivo tiene su fundamento em los intervalos acústicamente justos, y no em la afinación templada.* "... *No puede cantar con justeza el que al unísono canta siempre. El canto unísono se comprende ele canto a dos vocês... Las dos voces se ayudan mutuamente...*" (DOMONKOS, 1969, p.113).

**2 TRANSFORMAÇÕES:
A PROCURA DE NOVAS EXPERIÊNCIAS**

Confirmada a restrição da experiência coral infanto-juvenil com relação ao repertório, nos coros examinados no primeiro capítulo deste trabalho, parte-se, agora, para o aprofundamento da questão levantada anteriormente, ou seja, a unilateralidade da linguagem musical na prática coral. Como foi visto, os diferentes tipos e gêneros musicais não são trabalhados de forma ampla no repertório dos coros infanto-juvenis de São Paulo; esse estreitamento na escolha do repertório não é condizente com um processo de Educação Musical, pois é função da educação oferecer oportunidade para vivências amplas e diversificadas. No entender da pesquisadora, a fim de que se tenha uma experiência abrangente nessa arte, as crianças e jovens devem ser expostos a uma imensa gama de experiências musicais, incluindo cantos em idioma estrangeiros, ruídos, organizações não tonais, e outros. A música contemporânea pode oferecer caminhos para dar aos alunos oportunidade de ampliar suas vivências musicais, tornando esse repertório, ainda pouco explorado, um importante componente de suas vivências musicais.

Uma vez estabelecida a idéia de música como linguagem, serão apresentadas as mudanças mais significativas ocorridas na composição musical desde o século XX até hoje. Com isso, será possível verificar quais elementos presentes nessas mudanças não comparecem à prática coral e precisariam ser introduzidos ou reafirmados. Serão, também, estudados alguns educadores musicais que incluem a música contemporânea em sua linha de trabalho, como apoio à proposta principal desta pesquisa: o estudo a respeito da inclusão da música contemporânea no repertório coral infanto-juvenil.

MUDANÇAS OCORRIDAS NA LINGUAGEM MUSICAL A PARTIR DO SÉCULO XIX

Debruça-se especificamente, no estudo das grandes transformações ocorridas nesta linguagem, a partir do início do século XX, quando as usuais formas de uso, há muito

empregadas, foram se esgotando, dando origem a diversas explorações de materiais e formas de organização, que se abriram num amplo leque de possibilidades.

A partir da concepção de música como linguagem, portanto, pretende-se examinar de perto as mudanças nela ocorridas durante o período mencionado. Sem a pretensão de esgotar o assunto, por não ser esse estudo o objetivo principal deste trabalho, destacam-se aqui alguns pontos para que, ao observar as coincidências e diferenças entre os discursos tonal e pós-tonal, se possa dar subsídios à argumentação em favor da inclusão da prática de música contemporânea na experiência coral infanto-juvenil.

No final do século XIX, o sistema tonal, que servia de base às produções musicais do Ocidente, começou a não mais satisfazer alguns compositores, ansiosos por renovação. Em sua forma estabelecida, esse sistema apresenta, como aspecto principal de sua estrutura, a direcionalidade harmônica, caracterizada pelo ciclo de quintas e pelo uso da sensível (7º. grau da escala situado a um intervalo de semitom de sua resolução, a Tônica). Como afirma o compositor FLO MENEZES, para que a direcionalidade ocorra, processos de modulação e funcionalidade são utilizados. A Tônica, responsável por trazer a sensação de repouso ou final de discurso ao ouvinte, necessita de outras funções, secundárias, para que seja afirmada (2002 p.37-41). A harmonia tonal, desde o momento em que passou a ser utilizada, até o seu declínio, no final do século XIX, representava o porto seguro dos compositores.

No entanto, à medida que o discurso harmônico foi se tornando mais complexo, com introduções cada vez mais freqüentes de exceções e transgressões das regras tradicionais, o sistema tonal ia, ao mesmo tempo, se desenvolvendo, explorando novas possibilidades, e se enfraquecendo, pois tais mudanças contribuíam para desestabilizar a relação Dominante/Tônica, base do sistema. Além disso, à medida que as modulações conduziam o discurso tonal para regiões cada vez mais distantes da tonalidade fundamental, este ia

perdendo sua força, pela polarização de diversas tonalidades, o que tornava os repousos dúbios e imprecisos.

Ao entrar no século XX, o desenvolvimento tecnológico e a crescente industrialização mundial geram profundas transformações na sociedade, nos modos de vida e de produção, levando ao questionamento de uma série de crenças e procedimentos, até então considerados imutáveis. A música, não alheia a esse quadro, apresentou consideráveis alterações em sua prática instrumental e composicional, em relação à vigente, buscando os compositores, outras maneiras de compor, de estruturar o discurso e explorar outros materiais musicais.

Durante esse período, considerado pós-tonal, vários estudos e pesquisas foram iniciados, resultando no surgimento de composições musicais representativas das mais diversas tendências, que, por sua vez, indicavam profundas transformações nos modos de percepção sonora. De acordo com KRÖPEL, a nova realidade que emergia era resultado “da ação conjunta do subjetivo-intuitivo e do objetivo-científico”; era a vontade de expressão que se apresentava de forma consciente. A imaginação criadora tomava novas direções e “a capacidade perceptiva do compositor penetra zonas mais amplas do fenômeno sonoro, dominando áreas formais mais extensas” (KRÖPFL, 1959, p.8).

No próximo segmento, serão abordadas algumas das transformações mais significativas ocorridas na música desse período.

MUDANÇAS RELACIONADAS AO RITMO

Os compositores do século XX interessaram-se por pesquisas relacionadas à transcendência da regularidade métrica que caracterizava o sistema tonal. Um dos resultados dessa experiência foi a adoção da polirritmia, ou seja, o emprego simultâneo de 2 ou mais padrões rítmicos que, apesar de já conhecida, se distinguia da praticada em períodos precedentes, por sua complexidade. Ao lado da polirritmia, a polimetria, execução de 2 ou

mais metros simultâneos, foi também bastante explorada, a ponto de a constante e contínua mudança de metro tornar-se uma das características da música do século XX. STRAVINSKY utilizou amplamente esses recursos e foi além, ao explorar construções rítmicas aperiódicas e assimétricas. No entanto, foi MESSIAEN quem desenvolveu um estudo sistemático do fenômeno rítmico, entendendo-o como articulador da linguagem musical (KRÖPFEL, 1959, p.9).

MUDANÇAS NO PLANO FORMAL

No período tonal, um dos recursos amplamente explorados na composição musical foi o da variação. Esse recurso possibilitava que uma mesma idéia, linha melódica, célula rítmica, frase, sem abandonar sua estrutura básica, se mostrasse sob várias vestimentas, mantendo o interesse do ouvinte. No século XX, DEBUSSY, STRAVINSKY, VARÈSE E MESSIAEN, para citar somente alguns nomes, começaram a desenvolver suas idéias musicais num caminho diverso desse, não se baseando no recurso formal da variação, mas, recombinando-as, justapondo-as e fazendo-as aparecer em diferentes combinações instrumentais. Alguns dos trabalhos de STRAVINSKY, ao lado dos de MESSIAEN, assemelham-se a “mosaicos”, em que as unidades são articuladas por meio de cadências, conduzidas por critérios diferentes aos usuais no sistema tonal. STRAVINSKY trabalhava com os elementos musicais justapondo-os, recombinando-os de diferentes maneiras, criando mudanças texturais por meio da re-disposição do registro dos instrumentos, utilizando-se de re-harmonizações, ou, mesmo, introduzindo idéias novas. É também muito comum a prática de melodias extensas, repetidas, contendo pequenas alterações de altura e ritmo (TUREK, 1996, 342-49).

MUDANÇAS NA HARMONIA

As modulações para as chamadas Tônicas mediânticas, isto é, para tonalidades situadas à distância de 3ª. em relação à Tônica, empregadas por muitos autores do período Romântico, tal como Schubert, por exemplo, ampliaram consideravelmente as possibilidades do discurso tonal, criando efeitos até então inusitados, ao se dirigirem para as tonalidades situadas a uma distância de 3ª. acima ou abaixo da Tônica¹¹ (maior e menor) e não mais às tonalidades usualmente empregadas no discurso musical do período clássico e do início do Romantismo, isto é, as situadas a uma distância de 5ª. da tonalidade, ou seja, às tonalidades da subdominante e da dominante.

Estes recursos foram bastante utilizados na fase final do sistema tonal e abriram novas e instigantes possibilidades musicais, mas, ao mesmo tempo, contribuíram para a saturação do sistema, pois “a direcionalidade tonal toma tal dimensão de variação, que ameaça escapar do objetivo imposto e pressuposto de uma Tônica única” (MENEZES, 2002, p.54).

Outra contribuição para o enfraquecimento do discurso tonal foi a introdução de acordes alterados, que, causavam dúvidas a respeito de suas funções e direcionalidade.

Debussy, em suas composições faz uso da harmonia não funcional, ou seja, de uma harmonia na qual, embora existam centros de polarização, estes não apresentam funções harmônicas definidas. O aspecto timbrístico ganha preponderância sobre outros, em suas composições. Os acordes, trabalhados como texturas são, freqüentemente, conduzidos em movimento paralelo, contradizendo as leis de contraponto tradicionais, que valorizavam o movimento contrário. Além disso, DEBUSSY distancia-se da tonalidade, fazendo uso dos modos eclesiásticos, base do canto Gregoriano, incorporando ao discurso, por consequência, a

¹¹ Tônicas Mediânticas são acordes que se encontram em relações de terças (maiores e menores) com a tonalidade principal (que, por sua vez, pode ser, também, maior e menor). Modulações podem ser introduzidas a partir de notas situadas em relação mediântica com a tônica, o que pode levar a tonalidades distantes, minando o poder de polarização e erodindo, com isso, a própria idéia de uma tonalidade principal na obra (MENEZES, 2002, p.13). Maiores detalhes, conferir também, MENEZES (2002, 2ª ed. p.41-54).

dominante menor e as cadências de inflexões modais. Outro recurso utilizado por ele é a escala de tons inteiros. (Por ser uma escala de tons inteiros, as linhas melódicas contêm muitos trítonos, ou seja, a cada 3 tons, tem-se um trítono. Porém, a ausência da sensível e da relação tônica-dominante, impede que eles sejam resolvidos com implicações harmônicas dentro das definições tonais) (TUREK, p.291). Como nessa escala não há a presença da sensível, a relação tônica-dominante da harmonia funcional é inexistente. Esse compositor interessa-se, ainda, por escalas de outras culturas, como a pentatônica,¹² em que nenhuma das alturas é estabelecida como centro tonal.

DEBUSSY, RAVEL, RIMSKY-KORSAKOV, SRIABIN, STRAVINSKY E MESSIAEN fizeram uso da escala octatônica (formadas com intervalos de 1/2 tom e tom. Por exemplo, mi-fá-sol lab-sib-si-do#-re).

Além desses recursos, esses e outros compositores utilizavam harmonias com tons adicionados, acrescentando intervalos de segunda, quarta ou sexta à tríade. A harmonia de 4as. foi utilizada por HINDEMITH, BELA BARTÓK E AARON COPLAND, entre outros. Harmonias com acordes construídos com segundas, também, eram empregadas, em estruturas fechadas, formando pequenos *clusters*.¹³

Outro recurso utilizado nas obras do século XX foram as notas pedais¹⁴ *ostinatos*.¹⁵ De acordo com TUREK esse tipo de música poderia ser chamada de tonal-livre, pois não se tratava de estruturas originais, criadas pelos compositores, mas tinham, como linha condutora, as mesmas relações da harmonia funcional.

Outros procedimentos da música pós-tonal foram a bitonalidade, o emprego concomitante de 2 centros tonais diferentes, e a politonalidade, o uso simultâneo de mais de duas tonalidades. BARTÓK emprega a bimodalidade, ou seja, a ocorrência de 2 modos

¹² Pentatônica. Escala de 5 sons, por exemplo: DÓ-RÉ-MI-SOL-LÁ-DÓ'.

¹³ *Cluster*: (do inglês *cluster* = cacho, ramalhete). Bloco sonoro que resulta da emissão simultânea de segundas maiores ou menores, ou ainda de microtons sobrepostos (KOELLREUTTER, 1990, p.27).

¹⁴ Pedal (3) Uma nota sustentada ou repetida, geralmente no registro grave, acima ou em torno da qual movimentam-se outras partes. (Dicionário Grove de Música, 1988, p.708).

¹⁵ Ostinato - figuras rítmicas ou melódicas que se repetem.

simultaneamente, ou, ainda, apenas 1 modo, com duas *finalis*¹⁶ diferentes. Frequentemente BARTÓK combinava, nas composições, o uso simultâneo do conjunto de teclas pretas do piano em um dos pentagramas da partitura, contra outro, de teclas brancas do piano, no outro pentagrama.

A utilização da música étnica foi outro procedimento utilizado por vários compositores, entre os quais, destaque-se Bela BARTÓK, no qual o modalismo é trazido para a composição musical via antigas melodias cantadas por campônios que habitavam lugares isolados da influência dos centros urbanos, e colhidos por ele e equipe em pesquisa de campo, nas quais “falta a Dominante entendida no sentido da harmonia clássica” (BARTÓK, In: MENEZES, 2002, p.60).

Entre 1908 e 1923, SCHOENBERG, juntamente com seus alunos ANTON WEBERN e ALBAN BERG, compuseram em um idioma harmônico, então chamado atonal, ou seja, sem centro tonal. Esse termo, no entanto, não tinha a aceitação de SCHOENBERG (1984), que ao contrário, preferia usar o termo pantonalidade para indicar que todos os sons teriam igualdade de importância.

Eu acho “música atonal” uma expressão muito infeliz – é o mesmo que chamar de flutuante “a arte de não cair”, ou natação “a arte de não afogar”. Somente na linguagem publicitária isso seria adequado para enfatizar a qualidade negativa de algo que está sendo anunciado. (SCHOENBERG, 1984, p. 210)¹⁷

SCHOENBERG criou a técnica dodecafônica utilizando-se de procedimentos seriais (KRÖPFL In: EIMERT et al., 1959, p.8-9). O princípio serial refere-se à ordem da sequência, nesse caso, de alturas. Basicamente, os princípios dessa técnica são a série original, sua

¹⁶*Finalis* - nota final da escala modal.

¹⁷ Tradução da pesquisadora. Original: “*I find above all that the expression “atonal music”, is most unfortunate – it is on a par with calling flying “the art of not falling”, or swimming “the art of not drowning”. Only in the language of publicity is it thought adequate to emphasize in this way a negative quality of whatever is being advertised*” (1984, p.210).

inversão, retrogradação, retrogradação da inversão da série de 12 sons, com a restrição de obedecer à ordem de aparição (TUREK, 1996, p.404). Cada modo de apresentação da série pode ser transposto para as 12 tonalidades, obtendo-se dessa maneira, 48 possibilidades.

Com Anton WEBERN, outros parâmetros além da altura (ritmo, intensidade, duração), passaram a ser, também, serializados. É a fase do serialismo integral, ou multiseriismo. Nas composições que utilizam essa técnica, o único elemento impossível de serializar foi o timbre. MENEZES tem uma justificativa para isso; de acordo com ele, o timbre não é um parâmetro do som, mas a combinação de todos os parâmetros sonoros, e por esse motivo é impossível de ser controlado (MENEZES, 2003, p.94-5).

OUTRAS MUDANÇAS

No período entre a Primeira e Segunda Guerras Mundiais crescia, nos compositores, a preocupação em ampliar os meios sonoros disponíveis e revelar zonas ainda inexploradas. As experiências de Edgar VARÈSE e JOHN CAGE com sons de altura indeterminada deixaram nebulosas as fronteiras entre som e ruído (KRÖPFL, 1959, p10).

VARÈSE trabalhou no alargamento do timbre e da extensão dos instrumentos tradicionais. Ele entendia os acordes como conglomerados sonoros, e os utilizava por seu valor qualitativo e não funcional, ou seja, os acordes eram elaborados e utilizados a partir de sua qualidade sonora (p.10).

John CAGE concentrou sua pesquisa na obtenção de sonoridades até então desconhecidas, e na modificação das condições de ressonância dos instrumentos tradicionais. Em suas peças para piano preparado, utilizou o instrumento de maneira a produzir sons semelhantes aos de percussão, colocando parafusos, pinos e elásticos entre as cordas do piano. Esse procedimento fez a paleta de timbres se ampliar (p.10). CAGE, ainda, aborda o silêncio

como elemento composicional. Foi, também, um dos líderes do movimento aleatório, em que a indeterminação é o elemento principal de elaboração de seu trabalho.

Indeterminação é o ato de criar elementos na composição musical por meio de procedimentos de acaso. A música composta dessa forma foi usualmente chamada de aleatória¹⁸ (do latim, *alea*, que significa dado). A indeterminação pode:

- ser elaborada com cada um dos elementos da música, selecionados ao acaso, para compor a estrutura da composição. Podem ser eleitos, por exemplo, o aspecto rítmico, a altura ou a ordem dos eventos;
- ser parcial (apenas em uma parte da composição) ou total;
- ocorrer na composição ou na performance. Quando se dá na composição, os procedimentos de acaso são utilizados na sua elaboração. Isso quer dizer que, uma vez concluída, a performance será sempre a mesma. Quando o compositor pede elementos de acaso ao intérprete, a indeterminação ocorrerá durante a performance, a partir de determinadas opções, que o próprio compositor fornece.

No aspecto textural-instrumental, novos sons surgiram aliados a novas maneiras de executá-los ao instrumento. HENRY COWELL expandiu as técnicas pianísticas, utilizando *clusters* produzidos com pulsos, antebraços, palma da mão ou, ainda, nas cordas do instrumento. Outros compositores como WITOLD LUTOSLAWSKI, GYÖRGY LIGETI e KRZYSZTOF PENDERECHKI se interessaram pela dimensão textural de suas peças no plano orquestral, enquanto GEORGE CRUMB combinava instrumento e voz, de maneira não usual.

Em muitos desses casos, novas maneiras de grafar os sons surgiram, pois a notação tradicional não era capaz de abrigá-los.

¹⁸ Aleatório – Dependente de fatores incertos, sujeitos ao acaso. Estruturação musical de caráter estatístico. (KOELLREUTTER, 1990, p. 13).

De acordo com FUBINI, a verdadeira revolução veio com as músicas eletrônica e concreta, nas quais a grande conquista foi a possibilidade de o próprio compositor modelar o som conforme seu desejo ou necessidade (1987, p.341).

A *música concreta*, desenvolvida em Paris por Pierre SCHAEFFER a partir de 1948, consiste na montagem de fenômenos acústicos preexistentes, ou seja, sons reais, concreto sonoros, tais como: sons de sinos, ruídos de trem, fragmentos da fala humana, vozes de animais, sons de instrumentos. Esses sons eram gravados com o auxílio do microfone e, posteriormente, manipulados por filtros e câmaras de eco, de modo a modificar sua altura, seu ataque, ou sua sustentação. O som, então, passou a ser visto como objeto sonoro, organizado de acordo com o plano do compositor.

Na Rádio de Colônia, Alemanha, Herbert EIMERT criou, em 1951, o primeiro estúdio de música eletrônica. Em 1953, STOCKHAUSEN se incorporou ao Estúdio de Música Eletrônica de Colônia, iniciando uma metódica investigação dos novos materiais, os sons senoidais. STOCKHAUSEN introduziu a estereofonia como fator estrutural de composição em sua peça *Cântico dos adolescentes* (1955). Os sons produzidos eletronicamente eram gravados diretamente em um gerador de som, sem serem mediados por microfone. O material básico da música eletrônica era a senóide,¹⁹ isto é, um som sem parciais. Os instrumentos do compositor eram os geradores de frequência e os osciladores, que permitem gerar os sons senoidais que servem de base à composição. Dessa maneira, o compositor cria o próprio som. Nesse tipo de música, os atos do compositor e do intérprete se fundem.

As duas vertentes, francesa e alemã, isto é, a que lidava com a música concreta e a que trabalhava com música eletrônica deram origem à Música Eletroacústica, que utiliza o concreto sonoro e sons eletrônicos simultaneamente.

¹⁹ “A onda sonora mais simples de que se tem notícia é conhecida pela matemática como curva (ou onda) senoidal e representa o tipo mais simples de vibração: o chamado movimento harmônico simples. Por isso, dizemos que se trata de um som senoidal. Seu nome deriva de sua representação gráfica: se projetarmos o seno desta onda no tempo, em intervalos absolutamente regulares, vemos que tal onda reproduz um movimento de total homogeneidade e continuidade, em progressão contínua, totalmente periódica e regular, em que a projeção no tempo de um giro completo de 360° resulta num ciclo da onda” (MENEZES, 2003, p.22).

Os processos eletroacústicos contribuíram para o conhecimento da natureza do som, os meios de produzi-lo e reproduzi-lo, “redimensionando o som no espaço acústico” (MENEZES, 1998, p.22) e criando novos procedimentos para ampliá-lo e transmiti-lo, provocando enfim, uma nova relação com o fenômeno sonoro (KRÖPFL, p.11).

NA VOZ

Depois de se ter pincelado algumas das mudanças ocorridas na linguagem musical, acredita-se ser importante abrir um item específico para a voz. Este segmento foi baseado no livro *Exploring Twentieth -Century Vocal Music*, de SHARON MABRY (2002). MABRY escreveu sobre os novos empregos da voz na música do século XX e afirma que as mudanças timbrísticas solicitadas pelos compositores resultaram em emissões vocais específicas, conduzindo a uma resposta dramática e emocional diferente da dos períodos anteriores.

A cantora MABRY faz um panorama dos diversos tipos de técnicas e efeitos vocais empregados pelos compositores e fornece detalhes técnicos de como produzir vocalmente cada um deles, acompanhados de exercícios vocais específicos para quem deseja praticar esse tipo de música.

Como visão geral, pode-se dizer que alguns compositores do século XX continuaram a usar a voz de maneira semelhante à prática do período anterior, seguindo a técnica do *bel-canto*, que dá ênfase ao brilho da produção vocal, ou, ainda, a preferência por vozes potentes, comum ao século XIX e ainda presente na composição desses compositores, enquanto outros utilizaram o sistema harmônico tonal, mas explorando a voz de modo a criar timbres diferentes, fazendo, com isso, o contexto modificar-se; outros, ainda, fizeram uso de conceitos matemáticos, criaram novas notações capazes de dar conta dos novos sons solicitados nas suas composições e que, também, necessitavam para sua produção de técnicas vocais

específicas, foi comum, também, que compositores desse período passassem a empregar, com frequência, o Alfabeto Internacional de Fonética.

No que se refere à organização das linhas a serem cantadas, algumas características se tornam evidentes: a extensão vocal foi ampliada, as linhas melódicas assumiram, por vezes, características angulares, saltando subitamente para o agudo e para o grave, as dissonâncias mostraram-se mais ásperas do que no período anterior; além disso, nem sempre o acompanhamento instrumental fornecia suporte para o cantor, a fim, de facilitar-lhe a localização das alturas. Por vezes, a linha melódica era realizada aleatoriamente, enquanto, em outras, baseava-se em alturas indeterminadas, fornecendo mais liberdade ao intérprete do que no repertório praticado até o século XIX. A indeterminação podia ser total, envolvendo altura, duração e organização melódica; ou parcial, destacando somente um dos parâmetros do som, como a altura, por exemplo. O repertório desse período, portanto, no dizer de MABRY (2002), passa a ser um “*ear stretching*”.²⁰ Na música desse período, os registros voz de peito e voz de cabeça passaram a ser freqüentes nas composições, muitas vezes com combinação de ambos, assim como o uso do *vibrato*, que passou a não ser mais uma constante nesse tipo de música, como no *bel-canto*. Os compositores do século XX passaram a explorar o canto sem *vibrato*, utilizaram efeitos vocais, como risos, assobios, sussurros, choro, grito, estalos de língua, suspiros, assobios, respiração forte, trilos, entre outros.

Além disso, eles se valeram dos textos que utilizavam, ressaltando, às vezes, seu sentido literário e, em outras, explorando-o como textura e sonoridade. Muitas vezes, o texto era entrecortado por pausas, silêncios, ou interpolado por palavras que não constavam do original.

Nesta investigação não se pretende estender sobre esses pontos além do necessário, para que se possa compreender o processo vivenciado pelas crianças e jovens do grupo

²⁰ A expressão tem sentido semelhante à *body stretching*, empregada para exercícios de alongamento muscular, que tornam o corpo flexível.

CantorIA, no decorrer de suas experiências com músicas do século XX e XXI. Assim, algumas das explicações fornecidas por MABRY (2002), a respeito da maneira de se realizar as emissões vocais na interpretação da música contemporânea, são destacadas aqui, por estarem presentes no repertório selecionado para esse grupo, que será apresentado no capítulo 3 e 4.

SPRECHGESANG

A técnica do *Sprechgesang* foi desenvolvida em particular por Arnold SCHOENBERG. MABRY (2002) diz que, segundo explicações do compositor, a altura é atingida e depois abandonada por meio de *glissandos* em movimento ascendente ou descendente, em direção a altura seguinte. O *glissando*, segundo ela, serve apenas para conectar as alturas, como em um *legato*. Nessa técnica, o *vibrato* não é utilizado, a fim de que a emissão vocal se aproxime à da fala e o sentido literário do texto tenha destaque, por ser considerado importante.

MABRY acrescenta que, nessa técnica, o espaço da boca deve ser ligeiramente menor do que o utilizado para o canto, a fim de manter semelhança com o espaço usado na fala, com o cuidado de manter a flexibilidade necessária para emitir as alturas desejadas. A autora diz, ainda, que o cantor pode fazer uso do registro de peito e de cabeça (p.77-81).

RECITAÇÃO OU FALA ENTOADA

O termo “entoada”, afirma a cantora, tem sido usado em referência ao tipo de vocalização utilizado no Canto Gregoriano e em outros tipos de cantos religiosos. Tornou-se sinônimo de produção vocal meio-cantada, meio-falada, em monotom e sem vibrato. MABRY relembra que a fala ou recitação entoada, não surgiu com a música do século XX, porém os compositores atuais inventaram outras maneiras de abordá-la. Vários tipos de notação foram

utilizados para grafar esse tipo de emissão. Um deles faz uso de apenas uma linha, com as notas colocadas acima e abaixo dela, acompanhadas de texto. As alturas são entoadas aproximadamente de acordo com a distância que as notas se encontram da linha. MABRY explica que o intérprete deve pensar na região mais aguda da voz falada e na mais grave da voz de cabeça, para localizar a região da fala entoada e deverá entoá-la no âmbito de uma terça maior. A indicação da cantora é que, para vozes femininas, essa região está localizada entre o DÓ 3 e o LÁ 2, exceto se a voz for muito aguda (p.96-7).

EFEITOS VOCAIS

MARBRY (p. 123) refere-se a esse termo para qualquer uso não padronizado da voz cantada. Geralmente, são sons derivados da fala, sons vocais de inspiração na música étnica, sons artificialmente produzidos, sons da natureza, e outros.

Riso

MARBRY também destaca o riso que, segundo ela, deve ser articulado de modo semelhante a um ataque em uma altura definida ou aproximada, com pressão no diafragma, sem raspar ou tensionar a garganta. Se os músculos da garganta forem envolvidos de forma excessiva no riso, a voz torna-se rouca, podendo causar fadiga vocal. O riso deve ser projetado nas mesmas cavidades de ressonância do canto. O fonema [h] utilizado no ataque para expelir o ar ajuda a não provocar tensões na garganta, e a mantê-la aberta.

Segundo a autora, se houver indicação do compositor para realizar uma risada com ar, não se deve pensar em projetar a voz de peito em região aguda, mas, antes, em uma altura grave dentro da região da voz de peito, ou, então, usar a voz de cabeça com mais pressão do

diafragma para cada ataque. O riso pode ser modificado arredondando-se ligeiramente os lábios (p.125-27).

SUSSURRO

O sussuro é muito utilizado em diversas partituras do século XX. É um som que não utiliza a vibração das pregas vocais, um som surdo, portanto. No entanto, alguns compositores adicionam a esse efeito indicações de duração, volume e alturas.

A projeção do sussurro se complica se ele for acompanhado por outros instrumentos e em espaços acusticamente não adequados. Alguns compositores indicam o uso de microfone para longas sessões de sussurros.

Durante o sussurro, a garganta se mantém aberta e relaxada como no canto e na fala; ao ser produzido, o sussurro deve ser projetado para a frente, evitando-se o raspamento gutural da parte de trás da língua. O sussurro realizado na região de trás da garganta ou da boca causa o rápido ressecamento dos tecidos, causando uma sensação arenosa e podendo provocar tosse. A respiração deve ser diafragmática, e apoiada, como no canto. Se o diafragma não for utilizado devidamente, os músculos do peito e da garganta se contrairão, para compensar a falta de atividade daquele músculo.

O ataque de cada palavra ou sílaba deve ser pensado da mesma maneira que no ataque do canto, porém, no sussurro, os ciclos da respiração são mais frequentes do que no canto, pois o ar escapa mais rapidamente.

A projeção do sussurro deve ser concentrada nas consoantes com o uso dos lábios e da língua para impelir o ar. No suspiro, são as consoantes que deixam claro o acento silábico e fornecem o sentido do texto. A dinâmica deve ser mantida em *mf* ou *f*, exceto se o murmúrio for o efeito procurado (p.127-29).

GRITO

O grito é uma emissão vocal que causa desconforto aos cantores, pelo medo de danificar suas vozes e MABRY afirma que isso, realmente, pode acontecer caso não sejam tomados os devidos cuidados. Ela alerta para que a voz de peito não seja utilizada em regiões muito agudas, especialmente em vozes femininas. Se o compositor pede para realizar o grito em uma altura acima da fala normal a indicação da cantora é para utilizar a voz de cabeça focando-a na frente. O ataque de cada sílaba, de cada palavra deve ser realizado com o apoio do diafragma, evitando tensão da garganta e peito. Toda a atividade deve ser concentrada no diafragma, mantendo-se o queixo solto e relaxado, sem exagerar a abertura do maxilar. Esse movimento é utilizado para mastigar, falar, engolir e cantar, e quando usado de forma exagerada, pode trazer sérias conseqüências em sua função. Marbry alerta para a necessidade de se abordar o grito com todos os cuidados possíveis, lançado mão de todos os conceitos de saúde vocal disponíveis ao cantor (p.129-31).

RESPIRAÇÃO AUDÍVEL

Outro recurso, destacado por MABRY é a inspiração e expiração audível. Segundo ela, é importante não raspar a garganta por um longo período, pois isso resseca as superfícies da boca e garganta e pode levar à fadiga vocal. O ar, enquanto expelido, deve ser sentido na região do palato mole e atrás da língua. Pensar na vogal [a] ajuda a manter um som sem tensão. Pode-se variá-lo, tornando-o mais escuro, arredondando os lábios, como na forma das vogais [u] ou [o]. Outra variação pode ser criada pensando-se na vogal [i], e deixando a parte do meio da língua levemente levantada em direção ao palato duro. O efeito é o de uma

exalação sinistra. Outras variações podem ser criadas, pela manipulação dos lábios e da língua (p.131-32).

GLISSANDO

De acordo com MARBRY o *glissando* é o efeito vocal mais utilizado pelos compositores e não deve ser confundido com o *portamento*. *Portamento* é um deslize rápido e controlado entre duas alturas. É executado no final da duração da primeira altura, logo antes de se atacar a segunda. O *glissando*, ao contrário, é um movimento lento, que desliza entre duas alturas com a intenção de passar por todos os sons existentes entre elas e pode permanecer soando por um longo espaço de tempo. Outra diferença, diz a autora, é que o *portamento* usa *vibrato* e o *glissando* não. É importante que o deslizamento seja feito ininterruptamente, até atingir o alvo final, sem paradas ou re-ataques. Além disso, o *glissando* é um efeito delicado e não deve ser realizado em volumes extremos. A ressonância natural da voz deve ser mantida, mesmo em intensidades fortes.

O *glissando* é frequentemente utilizado com finalidades vocais e pedagógicas e é muito útil quando se quer misturar os registros de cabeça e peito, por exemplo (p.135- 36).

ESTALO DE LÍNGUA

Esse recurso é um estalido agudo, realizado na parte de trás da língua, tocando o palato mole (na região em que o [ng] do inglês é produzido), ou nos dentes situados na região posterior da boca. É um som percussivo, que pode variar de timbre ao ser realizado em uma ou outra dessas localizações (se for realizado no centro do céu da boca, próximo ao palato mole ou na parte dura da gengiva, logo acima dos dentes de trás).

De acordo com MABRY, há uma diferença entre esse som, denominado *tongue click* e outro, que recebe o nome de *tongue cluck*. Este último refere-se ao arremesso rápido da ponta da língua contra o palato duro ou a parte alta dos dentes no palato duro. É a mesma região utilizada para produzir os fonemas [d], [t], [l] e [n]. Após tocar esta região, a língua desce rapidamente para a base dos dentes inferiores.

Em qualquer uma das duas articulações, o timbre do som pode ser manipulado pelo formato dos lábios em [i], [o], ou [u] (p. 136).

TRILOS DE LINGUA

De acordo com MABRY, apesar do trilo de língua ter sido usado como efeito vocal na música do século XX, ele sempre esteve presente em idiomas de alguns países, e em sons ritualísticos presentes em cantos étnicos. Além disso, é utilizado pedagogicamente no ensino da pronúncia das línguas italiana, francesa e alemã. A diferença entre essas produções e sua utilização na música contemporânea é que, nesta última, o trilo é utilizado pelo seu aspecto timbrístico, o que não sucede no seu emprego na língua falada.

É um som vigoroso que requer flexibilidade e relaxamento da língua, a fim de que possa ser mantido por longo tempo. MABRY afirma que é de grande valia articular um [t] no início do trilo, para que o contato com o palato duro, região em que ocorre o trilo, possa ser estabelecido. A respiração rápida e enérgica ajudará a impelir a língua à ação do trilo. A respiração com mais ou menos pressão será aplicada para aumentar e diminuir o volume, mantendo-se sempre a língua solta e relaxada. O apoio no diafragma deve ser mantido, pois a pressão excessiva da língua na superfície dos dentes causará sua tensão fazendo o trilo ser interrompido (p.137-38).

Muitos desses efeitos são familiares e fazem parte do cotidiano da sociedade moderna e foram muito frequentes na música renascentista. Os trabalhos de Clement Janequin, *La guerre*²¹ (ou a Batalha de Marignan) e *Le chant des oyseaux*²² são exemplos do uso renascentista de sons onomatopaicos, trilos de língua e repetições de consoantes ou sílabas, para produzir os efeitos de guerra e cantos dos pássaros. A música do século XX ampliou esses recursos, manipulou-os no seu aspecto timbrístico, utilizou sons inusitados como elementos composicionais, anteriormente não considerados musicais. O estudo do fenômeno sonoro conduziu a uma concepção ampliada do uso da voz, fazendo a técnica vocal explorar as diferentes maneiras de emissão pedidas pelos compositores.

No capítulo 4 deste trabalho, esses efeitos aqui destacados serão mostrados no repertório escolhido e sua aplicação prática discutida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao comparamos alguns dos procedimentos contidos na música pós-tonal ao tonal, notaremos que muitos deles inexistem ou são utilizados de forma diferente na música tonal.

Dessa forma, retomando-se o quadro final do primeiro capítulo, que evidencia a restrição de escolha no repertório praticado nos coros infanto-juvenis examinados, e comparando-o com as modificações ocorridas na linguagem musical, ver-se-á que, ao se limitar a experiência musical a um tipo único de repertório, muitos dos procedimentos contidos na música pós-tonal ficam excluídos dessa prática. Pode-se, igualmente, notar que, no campo vocal, a paleta de emissões sonoras foi bastante ampliada em relação à prática comum de repertório do período tonal, com a inclusão de uma ampla gama de possibilidades sonoras, não utilizadas no discurso tonal.

²¹ Alguns dos fonemas utilizados são: frian, frian, tar, tar, frian, frian, tu, tu.

²² Alguns dos fonemas utilizados são: oi ti oi ti, huyt huyt, ter, ter, ter, teo, teo, tar, tar, trr, etc.

Como afirma CAZNÓK, é a partir do Impressionismo e Expressionismo, “especialmente, que a audição de uma obra musical começa a se apresentar como um problema” (1992, p.57). Começa haver um distanciamento entre compositor e ouvinte, estabelecendo-se uma verdadeira “guerra” entre ambos. De um lado, estava o público que se recusava a aceitar as novas propostas e, de outro, o compositor que se mantinha firme em sua convicção de seguir na busca de novas maneiras de organização sonora.

É nesta viagem, não só musical, mas principalmente existencial, onde criadores vão em busca do desconhecido, que o público se recusa a acompanhá-los. Abraçar este mundo significa abandonar valores e crenças cristalizadas, conceitos estáveis e confortáveis, direções e previsões seguras /.../ que até então garantiam ao Sujeito seu papel de ouvinte.

Enquanto este Sujeito foi capaz de identificar e acompanhar o desenrolar sonoro que se lhe apresentava, ele teve reforçada sua qualificação como ouvinte. A partir do momento em que isso não foi mais possível, ele se viu ameaçado em sua condição de receptor capacitado (1992, p. 63).

Faz-se necessário aprender a conviver com o “permanentemente mutável, com inacabado, com o processo” (1992, p. 65) e não mais com o “fixo, estanque e o permanente” (p.65). Essa é a nova postura que as obras do século XX exigem de seus ouvintes, a qual traz como consequência o afastamento do grande público e passa a conviver com pequenos grupos de ouvintes interessados.

REFLEXOS DA NOVA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Diante das várias mudanças ocorridas na linguagem musical desde o século XX, apontadas no segmento anterior, e inserida esta pesquisa na linha de Educação Musical, pergunta-se se haveria, também, mudanças na área da pedagogia musical.

Durante a primeira metade do século XX, surgiram vários métodos de Educação Musical que valorizavam a participação ativa das crianças nas aulas de música. Nessa mesma época, a linguagem musical passava por transformações em vários aspectos, como foi visto anteriormente. No entanto, esses educadores utilizavam predominantemente a música tonal ou étnica para desenvolver suas propostas, concentrando-se muito mais na proposta pedagógica, do que em outras, que contemplassem as transformações da linguagem musical. Foi preciso avançar mais alguns anos, para que educadores e compositores se preocupassem com o fato de a música “contemporânea”, incluindo a vertente eletroacústica, estar excluída da experiência sonora da criança. Foram vários os compositores-educadores que seguiram por essa senda, buscando aproximar a criança da linguagem da música do século XX, entre eles: GEORGE SELF, JOHN PAYNTER, MURRAY SCHAFER, KOELLREUTTER, para citar os mais conhecidos. Três dessas personalidades são destacadas neste trabalho: Guy REIBEL, John PAYNTER e Murray SCHAFER pelo fato de incentivarem, de alguma maneira, a criação musical e a prática de princípios comuns à música contemporânea.

GUY REIBEL

O primeiro educador a ser destacado é REIBEL (1984), a princípio, aluno e, depois, professor de composição eletroacústica e pesquisa musical no GRM - Groupe de *Recherche Musicale*, em Paris, França. A atividade de professor fez que se aprofundasse na pedagogia da criação, concentrando-se especialmente em um tipo de abordagem que abrange as pesquisas eletroacústicas.

O compositor iniciou suas experiências a partir do estudo do fenômeno musical vivido na sociedade moderna, observando que ele se manifesta da seguinte maneira:

A – na música contemporânea;

B - no repertório tradicional, com pouco ou nenhum envolvimento em relação à música contemporânea;

C – no *jazz*, na música popular e no *rock*, assim como em outras manifestações semelhantes, às quais REIBEL chama de música viva e instintiva;

D – na música eletroacústica, ressaltando-se que ela aproximaria os músicos dos movimentos A e C;

E – na música submetida às leis de consumo. REIBEL a considera medíocre e observa que é resultado da falta de uma política músico-cultural eficiente;

F – na música destinada a trilhas sonoras, *jingles*, TV, rádio e que, também, dependem dos interesses do mercado (p.11).

O estudo das várias manifestações o fez chegar à conclusão de que umas não se relacionam com as outras e o conduziu à constatação de outro fato: a ruptura entre a música contemporânea e as outras manifestações musicais.

REIBEL lançou, então, a hipótese de que essa ruptura se devia a uma falha de comunicação entre a música contemporânea e o público, apoiando-se na idéia de que, para haver comunicação entre o que é expresso e o que é fruído, faz-se necessária a existência de um código comum. Somente com o conhecimento prévio desse código por ambas as partes é que a expressão ganhará sentido. É essa constatação que leva o compositor a afirmar que a música contemporânea necessita de “chaves de escuta”, para que seja percebida e entendida pelo ouvinte ou pelo intérprete.

Ele afirma que, mais importante do que a transformação da linguagem musical é a mudança de atitude que esse fato causou, pois acredita que a maneira de escutar já não seja a mesma de tempos anteriores. Diz ele que, hoje, há uma nova consciência a respeito do fenômeno sonoro, que se reflete na preocupação dos compositores com o som em si mesmo, considerado, a um só tempo, matéria e forma.

Mais importante do que a mudança de linguagem, é a mudança de *atitude* que surge /.../ Escutamos bastante e de outra maneira (REIBEL 1984 p.18).

Ao tentar encontrar a resposta para a causa dessa ruptura, REIBEL notou que as músicas dos compositores não correspondiam mais à demanda do público, e, portanto, a “música como fenômeno de comunicação” (p.13) deveria ser procurada em outro lugar, ou de outra maneira, pois o modelo tradicional ocidental, que inter-relaciona compositor e ouvinte, já não era mais válido.

Outra observação feita por REIBEL é que as várias áreas de atuação musical, tais como o ensino, a composição e a regência, em geral, não estabelecem relações entre si. E conclui, dizendo que setores como os do ensino e da criação não podem se desenvolver separadamente, pois um necessita do outro; além disso, ele alerta para o fato de que o ensino deveria ficar atento às novas correntes e fazer surgir um campo novo de experiências, ao invés de permanecer preso a modelos fixos.

O ensino, diz ele, valoriza muito a linguagem e as obras do passado e pouco a criação, restringindo-se o ensino musical, na maior parte das vezes, à linguagem escrita. O autor incita, ainda, os compositores a refletir sobre essas questões, ou seja, a averiguar qual o estado em que se encontra a música hoje, e como se dá sua escuta prática e comunicação (p.14).

Em seu estudo, REIBEL traz à discussão experiências musicais extra-européias, observando que, nessas comunidades, a música é primeiramente uma prática, na qual os indivíduos se espelham nos modelos de suas próprias culturas, para se expressarem. Comparando essas experiências com as da sociedade ocidental, observa que, nesta, o aprendizado tem cunho cognitivo, e antecede a prática. Afirma ser “extremamente perigoso deixar a criação se distanciar cada vez mais do público, (especialmente dos jovens) e tornar-se, de algum modo, marginalizada do conjunto de atividades musicais” (1984, p.13).

O autor parte, então, da idéia de que o novo código só será incorporado pelo indivíduo por meio de experiências práticas, que envolvam o corpo. Ele traz à discussão a questão da constituição do conhecimento, apoiando-se na explicação de MARCEL JOUSSE, *Anthropologie du geste* (In: REIBEL, 1984, p.19), na qual afirma que qualquer fenômeno, para ser assimilado, deve ser vivido pelo *gesto*, capaz de captar fisicamente a experiência. Citando JOUSSE, REIBEL explica que só serão realmente apreendidos os fenômenos vivenciados por meio do jogo, termo que pode ser traduzido como prática, no contexto dado por ele, da mesma maneira que a aprendizagem da fala precede a da escrita.

O que REIBEL propõe, então, é utilizar um corpo sonoro ou a voz e “se entregar” a uma atividade de invenção musical, que associa o gesto ao pensamento.

O gesto assim como o impulso mental que o guia, é sempre inédito, pessoal, e reflete a maneira de o sujeito estar no mundo. Ele conduz à tomada de consciência de si mesmo, exprimindo um mundo de formas, que são o reflexo simbólico de nossa percepção do ambiente (1984, p.20).

Pelo jogo criador, outro lado da música é trazido à experiência, diferente da obtida pela execução de escalas e ritmos da música tradicional. REIBEL compara a experiência dos jogos, com a “palavra” diante da escrita, a qual exprime os valores do sistema e esconde a parte “viva” da língua falada (p.20).

No momento em que a língua música se perde para tentar se recriar de outra maneira, a partir de outros princípios, o jogo permite que a música seja “falada”, não somente pelos compositores, mas por um grande público de amadores e crianças, freqüentemente, a parcela mais criativa; talvez possa emergir, dessa abordagem, a consciência de novos princípios, de novos sistemas que permitam “escrever” de novo a música (1984, p.20).

Diante da constatação de ruptura, REIBEL levanta a hipótese de que as crises do ensino e da criação estariam relacionadas, atribuindo a dificuldade de os compositores terem sua

música aceita pelo público, não a uma crise de linguagem, mas a um bloqueio de comunicação. Dessa maneira, tenta unir pedagogia e criação, acreditando ser esse o caminho para a aproximação entre o público e a música contemporânea.

A outra hipótese do autor é que, se a música de hoje superasse a questão da incomunicação, poderia ser capaz de conduzir uma consistente renovação do ensino musical, por estar apoiada em princípios esteticamente válidos e inovadores.

Acredita REIBEL que a música contemporânea possui um campo favorável para práticas criativas de grande interesse para amadores e crianças, pois ela pode ser abordada sem que, necessariamente, se tenha conhecimento técnico. A base da pedagogia conduzida por esse autor é o jogo. A intenção de sua proposta não é o aprendizado de teorias abstratas, mas a formação crítica e pessoal do indivíduo em relação à música, a partir da invenção e da escuta, de tal forma que seja possível “descrever” a percepção, sem utilizar noções teóricas.

O jogo apresenta seqüências; as seqüências constituem os materiais vivos que podem ser retrabalhados em experiências posteriores, mais complexas. Dessa forma, o trabalho de invenção, de caráter instintivo e espontâneo, é aliado ao trabalho posterior de escrita, analítico, constituindo-se um diálogo constante entre ambos (1984, p.26).

Nesse jogo, a voz é tratada de diversas maneiras, em estouros de palavras, grupos rítmicos, acordes livres, superposições. Em todas as propostas, REIBEL trabalha a iniciativa individual, antes de torná-la grupal. O objetivo não é a fusão das vozes, mas tratar cada voz como única e independente no grupo. Dessa forma, pretende fazer o aluno sair da sensação de segurança e “reconforto”, adquirida no apoio das outras vozes, para entrar em outra, a de viver a própria “aventura” (1984, p.28). Paralelamente a esse tratamento, a imagem do maestro como autoridade diante de um grupo submisso, também, é substituída por outra, em que o líder incentiva a ação individual, suscitando, canalizando, modulando e relacionando as intervenções de cada participante dentro do trabalho coletivo, um líder que escuta e joga com

os participantes para organizar e “tornar inteligível” a proposta do grupo (p.28). Em virtude da mudança na atitude de liderança, um novo gestual foi criado, complementando e ampliando o já tradicionalmente utilizado. Em todas as propostas, o principal objetivo é a participação individual no interior de uma ação coletiva, para a elaboração da expressão sonora, a qual, depois de terminada, é comentada e analisada. Os alunos são expostos a várias situações, todas elas relacionadas à música contemporânea e eletroacústica, e incentivados a participar ativa e criativamente, contribuindo para a execução das propostas com sua própria expressão sonora. A partir dessa vivência intensa, o novo código da música contemporânea vai sendo incorporado às experiências individuais e grupais.

JOHN PAYNTER

A primeira coisa que chama atenção no discurso de PAYNTER está na Abertura de seu livro *Oir, Aqui y Ahora*, quando diz que ele é dirigido a pessoas sem formação musical e a professores de outras disciplinas, como artes visuais, dança e teatro (1972, p.7). Com essa afirmação, PAYNTER defende a idéia de que a música é acessível a todos os que desejarem dela se aproximar, além de mostrar seus possíveis vínculos com outras disciplinas.

PAYNTER reconhece a música como possuidora de elementos básicos, matérias primas (os sons) que podem ser moldadas e transformadas em idéias musicais (linguagem), mesmo que não se tenha grande conhecimento específico da área (p.8). Portanto, no seu entender, a música é, primordialmente, expressão sonora e pode ser acessível a um grande número de pessoas, pois todos são potencialmente aptos ao fazer musical.

PAYNTER não vê a música como fruto da aquisição de um código preestabelecido, e sim como realidade viva e, portanto, dinâmica e mutável. A música, segundo ele, é som, antes

de ser notação musical, e ele a concebe como ato criador, ou seja, em sua proposta, o aluno é incentivado a se expressar sonoramente, criando sua própria música (p.7-9).

Sua visão de música vai além da execução vocal ou instrumental. PAYNTER (1972), da mesma maneira que REIBEL (1984), não nega a necessidade do conhecimento técnico, mas defende que o aluno primeiramente passe pela experiência de fazer música, para, só depois, lidar com o código escrito, ou com informações técnicas. O seu objetivo não é formar especialistas em artes, mas educar a sensibilidade. No contexto de suas idéias, a sensibilidade não seria algo a ser ensinado, mas a ser explorado, para que emergisse espontaneamente do interior de cada um (1972, p.11). Para isso, define como seu primeiro objetivo abrir os ouvidos dos alunos, o que será alcançado pela exploração dos sons, de uma maneira que se aproxima dos trabalhos dos compositores atuais de música contemporânea.

A procura por novas possibilidades é uma característica da sociedade do século XX e a educação não está alheia a essa atitude. O autor que estamos estudando, considera que a música do século XX, ao ampliar os recursos musicais, por ele tidos como simples, favorece a prática musical por todas as pessoas que desejarem se aproximar dela (p.11).

Assim, PAYNTER, não vê a música contemporânea como ruptura em relação à produção tradicional, mas, sim, como consequência de seu movimento “constante” e “natural crescimento” (p. 12). Segundo ele, como em REIBEL (1984), a educação e a arte de vanguarda devem andar juntas; com esta afirmação, ele torna visível sua concepção de educação musical, entendendo ser um dever do professor de música fazer essa aproximação (1972, p.12). Nesse contexto, acredita que essa arte adquire significado novo e amplo, à medida que o universo do compositor contemporâneo entrar para a sala de aula.

Um dos problemas que esse autor detecta é a dificuldade de os alunos aceitarem a música contemporânea, considerando que essa atitude de rejeição reside no fato de existirem diversas e diferentes manifestações de expressão musical, sendo mais fácil encontrar

estabilidade e equilíbrio no que já é conhecido, do que no que se apresenta como novo. A música do presente expressa idéias da realidade do tempo atual e isso pode ser incômodo para alguns, diz ele, pois sua forma de comunicar é diferente da tradicionalmente conhecida. Os procedimentos musicais nela utilizados, continua, é igualmente adequado à sociedade moderna, e portanto, distinto do repertório tradicional, pois é o reflexo do relacionamento mantido entre o compositor e a sociedade. Cada época e cada sociedade têm sua própria maneira de falar, de viver, de escrever e de se expressar artisticamente. Na visão de PAYNTER, muitas das dificuldades de compreender a nova música podem ser resolvidas com o trabalho de criação musical (p.13-4).

Juntamente com o trabalho de exploração de materiais sonoros e suas formas de organização, PAYNTER sugere a audição de obras de compositores do século XX que, ao fazerem suas descobertas, criaram novas e diferentes maneiras de grafar os sons que surgiram. A notação da música contemporânea, no pensamento de PAYNTER, é outro fator que favorece a aproximação com a música. Ele considera que a grafia utilizada pelos compositores contemporâneos contribui para eliminar a barreira técnica existente na leitura da música tradicional, favorecendo a formação de vínculos entre a produção musical experimental e o praticante de música, pois não utiliza códigos convencionais. A notação seria, pois, outro terreno a ser explorado em sala de aula, voltado, tanto ao registro das criações e expressões sonoras dos alunos e do grupo, quanto à execução de obras de compositores.

MURRAY SCHAFER

Do mesmo modo que os educadores precedentes, SCHAFER questiona os currículos escolares, alertando para o fato de que a aula de música não promove a “expressão individual” (1991, p.279), querendo com isso ressaltar a importância da criação musical no trabalho com o educando. REIBEL e PAYNTER partem do mesmo princípio, ou seja, procuram, na invenção,

meios de desenvolver o potencial criativo do aluno para que possa se expressar sonoramente, ampliando suas experiências nesse campo e desenvolvendo uma atitude crítica em relação a elas.

Segundo SCHAFER, o apuro da percepção auditiva é essencial para um bom desenvolvimento musical e tem precedência sobre qualquer tipo de ensino técnico, o que coincide com a opinião de PAYNTER e REIBEL. SCHAFER defende a idéia de que “o principal é que os sons não devem ser apenas ouvidos, mas também analisados e julgados” (p.299). De maneira semelhante, o trabalho de REIBEL aponta para o despertar auditivo, de tal forma que os alunos consigam descrever a própria percepção e indicar com detalhes o que está sendo ouvido. Exemplo disso é um exercício que propõe, em que os alunos, de olhos vendados, têm de descobrir, pela escuta, se estão caminhando sobre chão de concreto, chão emborrachado, sobre grama, e outros, e se os sons são produzidos por calçados com solas de couro, borracha, ou outro material. Outra preocupação de SCHAFER, além do desenvolvimento da escuta, é a relação do homem com o ambiente sonoro. Preocupado com os efeitos da poluição sonora da sociedade moderna sobre o ser humano, esse músico defende o cultivo de uma mudança de atitude das pessoas em relação à percepção auditiva. Portanto, o trabalho de escuta que propõe inicia-se com o que ele denomina “limpeza de ouvidos” (p.67), em que “se aprende” ou reaprende a ouvir os sons. SCHAFER acredita que, se o indivíduo começar a prestar atenção nos sons, nas suas diferenças, sutilezas e semelhanças, descobrirá que certos sons estavam “adormecidos”. A partir dessa consciência, o hábito perceptivo do quadro à sua volta mudará, trazendo, em consequência, uma alteração da atitude de escuta, em relação ao ambiente sonoro, que se transforma. Mais do que um treinamento auditivo SCHAFER está interessado nas modificações dos hábitos de escuta (2001, p.151). Nesse sentido o silêncio torna-se de

vital importância, pois facilita a escuta, contrapondo-se à “esquizofonia”²³ sonora do ambiente moderno. O silêncio favorece a concentração e faz a audição ficar “alerta”.

Hoje, em virtude do aumento das incursões sonoras, estamos começando a perder a compreensão da palavra *concentração*. As palavras sobrevivem, com certeza, isto, é, seu esqueleto permanece nos dicionários, mas são poucos os que sabem insuflar vida nelas. A reconquista da contemplação nos ensinaria a ver o silêncio como um estado positivo e feliz em si mesmo, como a grande e magnífica tela de fundo sobre a qual se esboçam as nossas ações, sem o que permaneceriam incompreensíveis ou não poderiam sequer existir (2001, p.357).

Com o silêncio o vocabulário sonoro amplia-se, pois ele “protege o evento musical contra o ruído”²⁴ (1991, p. 71). SCHAFER afirma que o compositor do século XX, tais como Anton Anton WEBERN e CAGE, está “atento ao silêncio” e “compõe com ele” (2001 p.355). Pela sua importância na sociedade moderna é explorado como material de criação.

Fazendo ainda parte da proposta de despertar para o universo sonoro, SCHAFER utiliza a voz como matéria-prima, inspirado na coloração das vozes dos povos primitivos, de outras épocas e culturas (1991, p.207). Utilizando materiais alternativos como poesia, literatura, sons onomatopaicos, mantras, imitação de sons da natureza, artes visuais, trabalha a voz como que explorando a habilidade física para que seja produzida. A idéia é trabalhar a voz em seu envelope sonoro, ou seja, o ataque, momento inicial do som; a primeira queda ou decaimento (*decay*), perda de energia ocorrida logo após a grande energia liberada em geral no transiente de ataque; o regime estacionário, de permanência ou sustentação (*sustain*); e a queda final ou extinção (*release*, momento de esvanecimento do som) (MENEZES, 2003, p.31) por meio de consoantes, vogais, explorando o colorido dos fonemas. Todo esse material está em consonância com o utilizado na música contemporânea, que procura explorar a emissão vocal

²³ *Schizo*, do grego que significa cortar, separar e *phone*, voz, também do grego. O termo foi criado por SCHAFER para indicar a distância entre a fonte produtora de som e a sua propagação.

²⁴ Ruído no sentido empregado por SCHAFER é qualquer som que destrói o que se tem intenção de ouvir (1991, p.69).

de diversas maneiras: fala, *parlando*,²⁵ *Sprechgesang*,²⁶ canção silábica,²⁷ canção melismática²⁸, “vocábulo (sons puros: vogais, consoantes, agregados ruidosos, canto com a boca fechada, grito, riso, sussurro, gemido, assobio e outros), sons vocais manipulados eletronicamente” (SCHAFFER, 1991, p.240).

A partir da escuta, SCHAFFER, como os outros educadores, desenvolve propostas de criação e fazer musical, em que a expressão sonora é valorizada e vista como caminho para o conhecimento. De acordo com este autor, na atual sociedade, grande parte das pessoas não está envolvida em “fazer música”. É muito comum encontrar-se o ouvinte passivo, que apenas recebe a música feita por outros (Entrevista: 01/10/2004).²⁹ A consequência imediata do ouvinte passivo é que a música passa a ser alheia ao sujeito, não se tornando veículo de sua expressão sonora, em que há troca de experiências e idéias, permanecendo, portanto acessível somente a uma classe restrita, que tem conhecimento suficiente para ouvir esse tipo de música de maneira ativa e participante. No entanto, em outras culturas, a prática musical faz parte do cotidiano em que todos se expressam sonoramente.

A atitude de perceber todos os sons à nossa volta, como propõe SCHAFFER, implica, inevitavelmente, ouvir a produção musical da sociedade moderna. O autor assinala que cada sociedade possui um tipo próprio de repertório musical. Nesse sentido,

/.../ a música de outras culturas também deveria ser estudada, para colocar a nossa em uma perspectiva adequada. /.../ Temos, porém, uma outra obrigação, que é continuar a ampliar o repertório, que é onde falhamos miseravelmente. É uma questão de tempo verbal. Se as realizações de uma sociedade estão todas no passado, o problema é sério. Por isso torna-se necessário manter sempre vivo o instinto exploratório para fazer música criativa (1991, p.296).

²⁵ *Parlando* –fala levemente entoada, algumas vezes utilizada pelos clérigos (SCHAFFER, 1991, p. 240).

²⁶ *Sprechgesang* – (canto falado em alemão), técnica de emissão vocal criada por Schoenberg que é fala cantada (a curva de altura, duração e intensidade assume posições relativamente fixas) (SCHAFFER,, 1991, p.240).

²⁷ Canção silábica – canto em que se emprega uma nota para cada sílaba.

²⁸ Canção melismática – canto em que se emprega mais do que uma nota para cada sílaba.

²⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 01/10/2004 por ocasião de sua vinda ao Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Após haver-se examinado, ainda que sucintamente, o pensamento de REIBEL, PAYNTER e SCHAFER, pode-se afirmar que é possível notar em todos esses educadores princípios comuns, norteadores de seus trabalhos:

- A constituição do conhecimento por meio de experiências práticas, sendo a criação a via para a expressão sonora;
- a escuta do fenômeno sonoro como princípio de desenvolvimento do trabalho;
- a abrangência da experiência musical, incluindo no repertório a produção de compositores atuais.

Todos os educadores apontados defendem pontos que estão em consonância com a linha fenomenológica da linguagem, ou seja, que é a partir de experiências práticas que o conhecimento se constitui. Quanto mais diverso for esse campo de experiência, maior será a relação do sujeito com o universo sonoro. O movimento que surge na busca de sentido das novas experiências faz que o sujeito as tome como suas, transcendendo seu sentido original e transformando percepções futuras. A criação é a via que favorece esse movimento fazendo o indivíduo se expressar sonoramente.

MAIS CONSIDERAÇÕES

Com a fundamentação teórica sobre a linguagem verbal, exposta na Introdução deste trabalho e de sua transposição para a música, pode-se constatar a semelhança entre as duas linguagens. A partir de elementos comuns entre ambas pode-se traçar uma proposta educacional com ênfase na voz, que priorize a prática e a percepção como meio de transformação do sujeito praticante de música. Se as percepções passadas podem ser trazidas ao presente para modificá-lo, agindo nas percepções futuras, justifica-se a inclusão de experiências diversificadas para que as percepções sejam abrangentes. Dessa forma, a

inclusão de repertório coral em um grupo infanto-juvenil, diferente do comumente praticado, promoverá mudanças perceptivas, transformando conseqüentemente, a relação do sujeito com o universo sonoro.

Ao retomar o trajeto da linguagem musical desde o início do século XX, o fenômeno sonoro passou a ser percebido pelos compositores de maneira diferente da existente durante o período tonal, o que nos leva a pensar que a vivência da música pós-tonal está relacionada com a maneira de escutar o universo sonoro. Assim, considera-se poder se afirmar que tais mudanças decorreram de alterações ocorridas no campo perceptual de quem a pratica. Sendo assim, propôs-se, nesta pesquisa, que, submetidos os integrantes de um coral infanto-juvenil a tais práticas, seu campo perceptual sofreria alterações qualitativas, que permitiriam que vivenciassem e incorporassem à sua prática as novas formas a eles apresentadas, passando a compreendê-las e fruí-las, como cantores e estudantes.

3 O GRUPO CANTORIA E O SURGIMENTO DO REPERTÓRIO

Tendo-se percorrido algumas das mudanças da música no século XX e XXI e observado que muitos de seus procedimentos são inexistentes na produção musical que utiliza o sistema tonal, foi visto que algumas propostas pedagógicas da segunda metade do século XX têm a preocupação de não só incluir a música contemporânea em suas atividades, como também promover uma vivência ampla da linguagem musical. Acredita-se que uma experiência musical, que inclua vários estilos, gêneros e organizações musicais, pode conduzir o educando a uma predisposição a diversos tipos de sonoridade. É o que se pretende nessa pesquisa, ao tentar aproximar o Grupo CantorIA da música contemporânea.

O GRUPO CANTORIA – PROJETO EDUCAÇÃO MUSICAL PELA VOZ

Para a elaboração deste item, recorreu-se à documentação relativa ao Projeto “Educação Musical pela Voz”, desenvolvido no Instituto de Artes da UNESP; a Programas de concerto do Grupo; e a entrevistas realizadas com cantores e monitores do coro.

O Grupo CantorIA do Instituto de Artes da UNESP é resultante das atividades do Projeto "Coros Infantis da UNESP - Educação Musical pela Voz", iniciado em 1989, pela musicista e educadora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. O projeto viabiliza a participação de crianças e jovens da comunidade na experiência do canto em grupo, despertando suas habilidades musicais. Conseqüentemente, por essa prática, são desenvolvidas a percepção auditiva e a sensibilidade musical dos integrantes do coro. A iniciativa de participar do grupo coral é do próprio jovem ou criança, do qual não é exigida qualquer experiência musical prévia. Paralelamente ao trabalho, o projeto prevê a formação do regente-educador, em geral, alunos dos cursos de Graduação da instituição envolvida, como bolsistas de extensão ou voluntários, mas também, regentes ou alunos de música da

comunidade externa, que se acercam do grupo para se aperfeiçoar no trabalho de música com essa faixa etária.

A proposta do Projeto “Coros Infantis da UNESP – Educação Musical pela voz” foi apresentada à Vice-Diretoria do Instituto de Artes, como Projeto de Extensão à Comunidade, que o encaminhou a Coordenadoria de Atividades Culturais da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, tendo sido aprovado em outubro de 1988.

O projeto do coral infantil foi apresentado como pesquisa a ser desenvolvida pela docente em seu Plano Trienal, para o período 1989/1992, e tema de sua Dissertação de Mestrado. Nos anos seguintes, 1992/95 e 1995/98, o projeto continuou a constar do Plano Trienal, mas, após a defesa da Dissertação, a pesquisa principal de FONTERRADA passou a ser o estudo da obra de Murray SCHAFER, compositor e educador musical canadense, tema de sua Tese de Doutorado (PUCSP, 1996). Em 1998/01, os dois projetos se integraram, para o estudo e apresentação de uma das obras de SCHAFER “*A floresta encantada*” (1993) (C.f. Processo IA/UNESP no. 585/96, fls 231).

O projeto nasceu da necessidade detectada por FONTERRADA de se tratar de questões relativas à educação musical e da formação do educador musical no âmbito da universidade, abrindo oportunidade para a comunidade externa e para o aperfeiçoamento dos alunos do IA, interessados em se aprofundar nessa temática. O texto do processo citado esclarece que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71, do ano de 1971, a música deixou de ser uma disciplina autônoma dentro do Currículo de Ensino de 1º. e 2º. Graus, passando a integrar-se a outras formas de expressão artística, no corpo da nova disciplina nomeada Educação Artística (P. 585/96, fls. 134). Algumas consequências problemáticas dessa reforma foram identificadas por FONTERRADA na área de Educação Musical:

- As crianças passaram a não ter muitas opções de acesso à prática musical fora do ambiente escolar ou religioso. Isso fez que elas ficassem quase que exclusivamente *“expostas aos veículos de comunicação de massa”* (Processo IA/UNESP 585/96, fls. 121-34), em muitos casos, o único modelo musical a que têm acesso. Dessa maneira, o referencial estético viabilizado por rádio ou TV, por ser uma das únicas fontes de informação musical da criança, mostrou, como consequência, a tendência em fazê-la *“consumir acriticamente o que lhes é oferecido e a interiorizar modelos uniformes e estereotipados”*, *“eliminando as diferenças regionais e culturais”* (P. IA/UNESP, fls. 121-34). De acordo com FONTEERRADA, *houve uma considerável perda de qualidade no ensino de música à população, exceção feita às escolas especializadas em música, em que se prioriza o ensino de instrumento.* (FONTEERRADA, 1995).³⁰ Este fato está associado ao da perda do poder aquisitivo de grande parte da população, que já ocorria na época, que, em geral, tinha dificuldades financeiras para oferecer aos filhos cursos de instrumento, no geral bastante dispendiosos (1995).
- Os ruídos eletro-eletrônicos, da sociedade tecnológica, em geral com volume *chegando perto do limiar do suportável*, vêm causando *danos para a percepção auditiva, memória e atenção* (P. IA/UNESP, fls. 121 – Anexo 3).
- Há uma relativa desproporção entre a voz humana e o som altamente amplificado. Paralelamente, *a população escolar brasileira vem se ressentindo cada vez mais da falta de hábitos de audição e da ausência de oportunidades para o exercício da música* (P. IA/UNESP, fls. 121).
- De acordo com Marisa Fonterrada, o projeto coros Infantis da UNESP tenta amenizar essa situação, pois, por meio dele, buscam-se meios de promover a Educação Musical às crianças atendidas, adaptada, porém, à realidade brasileira e privilegiando o uso da voz e do corpo como instrumentos de musicalização. Segundo ela, partindo da concepção de música como linguagem e *“procurando defender a premissa de que fazer arte não é privilégio de alguns, bem-dotados, mas que pode ser fruída por todos, se condições mínimas de acesso a ela lhes for*

³⁰ O documento é o Portifólio de apresentação do grupo elaborado por ocasião de sua ida à Europa em 1996.

facultado” (P. IA/UNESP, fls 169), no projeto, propõe-se a trabalhar a música numa ampla variedade de formas e funções, buscando tornar possível a crianças em idade escolar e que pertençam, de algum modo, à comunidade do IA, “o acesso ao fazer musical, através do uso da voz, do movimento espontâneo, da criatividade e do desenvolvimento do pensamento musical” (P. IA/UNESP, fls.170). Outra preocupação era explorar repertório variado, com músicas étnicas, populares, clássicas e contemporâneas, a fim de contribuir para a “formação do gosto estético” e minimizar os efeitos unilaterais da produção musical da época, destinadas a crianças e adolescentes³¹ (P. IA/UNESP, fls. 170) .

Os fundamentos do projeto foram assim descritos no mesmo documento:

- *Valorização do ser humano e da cultura do País;*
- *busca de um trabalho com características brasileiras, sem que essa preocupação afaste os participantes do projeto das manifestações artístico-culturais de outras partes do mundo;*
- *melhoria da qualidade auditiva e vocal das crianças e jovens;*
- *ênfase nas relações existentes entre Música e Ecologia;*
- *busca de uma maior conscientização acerca das questões ligadas ao ambiente sonoro, considerado co-responsável pela qualidade auditiva da população em geral. Nesse sentido, aceita as idéias do educador musical canadense R. Murray SCHAFER, às quais procura adaptar às condições brasileira (Portifólio, p.11).*

A outra área de atuação do projeto é a formação do educador musical, como foi citado anteriormente. A autora argumenta que desde que a disciplina de Educação Musical foi extinta, os professores de música têm desenvolvido seus trabalhos graças ao intercâmbio entre colegas e à participação em encontros, congressos ou cursos de extensão, ou seja, fora do âmbito oficial de ensino. Frequentemente, alunos dos cursos de Bacharelado em Música iniciam a carreira de professor sem ter tido, no curso, disciplinas específicas dedicadas à

³¹A observação deve ser vista levando-se em conta a época em que foi escrita, pois na década de 1990, havia pouca produção musical dirigida a crianças, embora existissem algumas, lançadas por gravadoras independentes. Hoje já existem selos interessantes de material gravado para crianças.

formação do educador musical. O curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música não tinha condições de oferecer uma sólida preparação de seus alunos, de modo a torná-los competentes professores de Música, devido às características curriculares do curso.

Em muitas escolas, inclusive no Instituto de Artes da UNESP, nos dois primeiros anos do curso de Educação Artística, a grade curricular era comum a todas as habilitações (música, artes plásticas e cênicas), pois o objetivo do curso era preparar o professor polivalente em todas as linguagens artísticas. Isso se tornava um problema, pois cada área necessita de pré-requisitos distintos. No caso da música, por exemplo, estudantes sem formação musical prévia participavam de disciplinas como teoria e percepção musical, não permitindo assim o aprofundamento dos assuntos, uma vez que era preciso atender às necessidades do grupo. Restava aos alunos de Habilitação em Música apenas os 2 anos finais do curso para o estudo específico da área. As disciplinas pedagógicas, por sua vez, não supriam a necessidade do estudante de música, pois eram dirigidas a alunos de todas as habilitações. Hoje se vive o momento da implementação gradativa dos conteúdos da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A Lei fortalece a implementação de licenciaturas específicas nas várias modalidades artísticas, ou seja, música, dança, artes visuais e teatro, desestimulando, conseqüentemente, a figura do professor polivalente capaz de ensinar todas as linguagens artísticas, como previa a Lei 4024/61 que instituiu o curso de Licenciatura em Educação Artística. Paralelamente a essa conquista, vive-se, no entanto, o problema da falta de docente especializado em cada uma dessas áreas. Esse quadro da situação músico-educacional brasileira coloca o projeto que estamos discutindo numa posição condizente com o momento atual, e justifica sua existência por seu propósito de contribuir para preencher a lacuna existente na formação no estudante de educação musical.

A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO

Quando o Projeto “Educação Musical pela Voz” se iniciou, em março de 1989, havia grupos em várias unidades da UNESP, mas, por uma série de motivos que não discutiremos aqui, eles não permaneceram após 1992, mantendo-se o Projeto apenas no Instituto de Artes da UNESP.³²

Atualmente o grupo coral do Instituto de Artes é um dos Projetos Permanentes do PAC/PROEX, (Programa de Atividades Culturais/Pró-Reitoria de Extensão Universitária) ao lado do PIAP (Grupo de Percussão do Instituto de Artes) e do BARROCO (Projeto Barroco Memória Viva), também desenvolvidos no IA/UNESP. Ao longo desses anos tem dado subsídio a diversos projetos de pesquisa, abrigando, além de seus bolsistas de Extensão Universitária, outros pesquisadores de Graduação e Pós-graduação:

Quadro 3 – Estudos desenvolvidos com o CantorIA

INSTITUIÇÃO/BOLSA	BOLSISTA	ANO – TIPO DE PESQUISA
PAE	Maria Stella Contreras	1993
	Helaine Hernandez	1993
	Alexandre	1995
Pibic/CNPq – Iniciação Científica	Viviane Ribeiro Valladão	1995/1996)
Mestrado em Psicologia da Educação - PUCSP	Marisa Fonterrada	1991
FAPESP – Iniciação Científica	Alexandre Reche	Agosto de 1997 a julho de 1998. Durante o período da bolsa, o aluno desenvolveu um projeto de composição musical especialmente dirigido ao Grupo CantorIA; ao término da bolsa, o referido aluno obteve prorrogação do prazo até dezembro de 1998, quando completou o curso de graduação em Composição em Regência. Foi ainda premiado como melhor trabalho de pesquisa da área de Linguística, Letras e Artes, no Congresso de Iniciação Científica da UNEESP, em 1998.
IA/UNESP	Leila Vertamatti	2004-2006. <i>Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil</i> – um estudo de repertório inserido numa nova estética.

³² As Informações detalhadas a esse respeito estão contidas na Dissertação de Mestrado de Marisa FONTEERRADA, 1991.

A atividade com a comunidade teve início em março de 1989. No princípio, o Projeto “Coros Infantis da UNESP” atuou, atendendo a crianças de 7 a 12 anos. Com o passar dos anos, passou a atender uma faixa etária mais ampliada, de 6 a 18, por dois motivos: a) desejo de permanência no coro pelas crianças que dele participavam, mesmo após os 12 anos de idade; b) interesse dos irmãos dos cantores, de menos idade, em fazer parte do grupo. Essas crianças acompanhavam os pais quando estes traziam os irmãos mais velhos ao coro e manifestavam interesse em participar do trabalho; sendo, assim, assimilados pelo grupo.

Características Do Público-Alvo

O público atendido pelo Projeto é formado, na maior parte, por crianças e jovens da comunidade do bairro Ipiranga e filhos de funcionários do Instituto de Artes da UNESP. FONTERRADA, ao analisar o comportamento das crianças e jovens que iniciaram o trabalho em 1989 durante as atividades corais, detectou algumas dificuldades, de concentração, fazer silêncio, afinação, além de “baixa capacidade de memorização de sons, de discriminação sonora e de uso da linguagem musical” (1991, p. 223).

No geral, o perfil das crianças e jovens que se juntam ao coro hoje não difere muito do detectado no início do Projeto: eles não têm experiência musical prévia e cantam em região considerada grave para a voz infantil; grande parte das crianças e jovens continuam a ter como modelos vocais o que lhes é oferecido pelo rádio e pela televisão, suas grandes fontes de referência. Alguns demonstram dificuldade em reproduzir uma determinada sequência de alturas. Outro aspecto comumente observado em crianças que chegam ao coro é a postura curva apresentada por muitas crianças e jovens, dando-lhes a aparência de estarem fadigados; essa questão postural alia-se à dificuldade de se manterem em pé por longo tempo, manifestando cansaço. Bem ora esse quadro não seja incomum, hoje, porém, existe um

modelo vocal, já assimilado pelos integrantes do coro com maior tempo de trabalho, que permite aos iniciantes uma rápida adaptação, fazendo que o trabalho se desenvolva com maior fluidez.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Conhecendo os conceitos e princípios sobre os quais os trabalhos do coro são baseados, indaga-se, então, se o repertório por ele vivenciado assemelha-se ao verificado nos coros de São Paulo, estudados no capítulo 1.

Quanto a esse aspecto, pode-se afirmar que faz parte das propostas do Projeto explorar repertório variado e trabalhar a música em ampla variedade de formas e funções. Os monitores entrevistados confirmaram em seus depoimentos a abrangência do repertório praticado, desde sua criação, que envolve música popular, étnica, *negro spirituals*, música contemporânea, música criada pelo grupo, tudo enfim que possa contribuir para a compreensão da linguagem musical.

Exemplo do que se está afirmando é que, logo no início do Projeto, parte da obra *Snowforms* de SCHAFER (1983) foi utilizada em atividade relacionada à grafia dos sons.

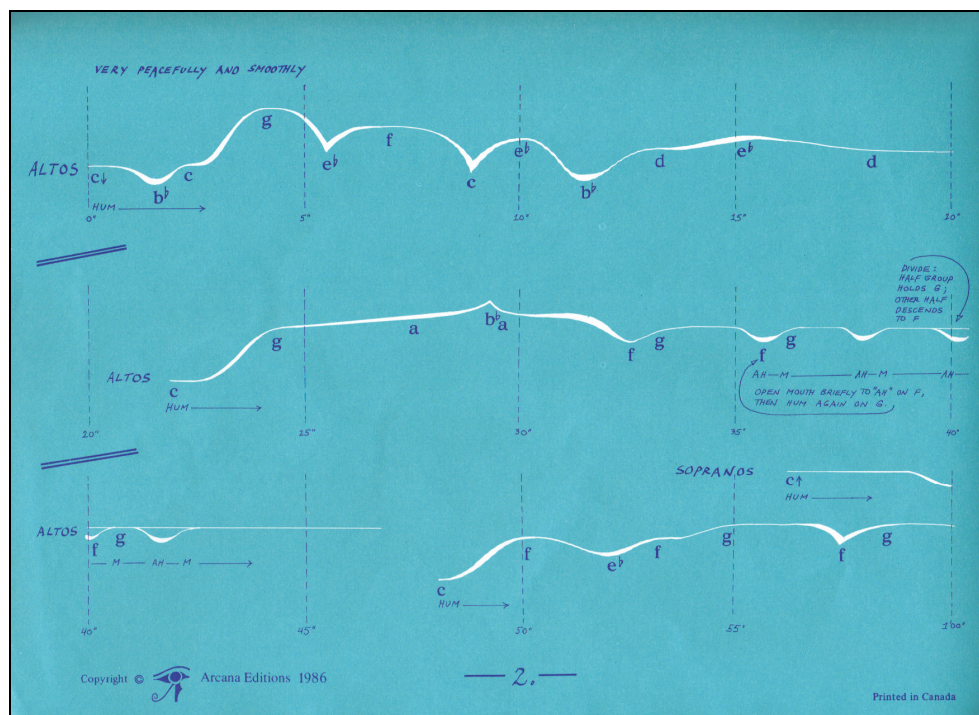


Figura 1 – Trecho de *Snowforms* (SCHAFFER, 1983; pub. 1986).

Os Gráficos empregados na partitura indicam os movimentos ascendentes e descendentes do som, auxiliando na compreensão do caminho sonoro. O *glissando* pedido pelo autor, para o encadeamento das alturas, faz que a distância entre elas seja entendida e sentida com facilidade. A obra, no entanto, àquela época, foi empregada com objetivos pedagógicos e não performáticos, pois ainda era considerada difícil para ser trabalhada com o grupo.

Outro trabalho com fins pedagógicos foi realizado com a peça *Quelques Étoiles Claires*, de DAVID BEDFORD (1995), com enfoque na leitura musical.

Em 1996 o coro teve a oportunidade de se apresentar na Europa. Após ter sido aprovado para participar da reunião da ISME, The International Society for Music Education em Amsterdã, o grupo recebeu convite para participar, também, naquela ocasião, do *The Bonn International Chorus In Concert*, em Bonn.

O programa preparado para a apresentação na Europa foi denominado *Programa de Índio*, fazendo um trocadilho brincalhão com o fato de ser música brasileira – de índio – e,

apesar desse título, pretender mostrar um programa considerado de boa qualidade. Esse programa incluía as seguintes peças:

Quadro 4 – Programa apresentado na Europa

NOME	AUTOR	ARRANJO
<i>Nozani-ná – canto dos índios parecis</i>		recolhido por Roquette Pinto
<i>Três Cantos Kraós- I, II e III</i>		arr. Marcos Leite – adaptação para vozes iguais: M. Fonterrada;
<i>Borzeguim</i>	Tom Jobim	(adapt) arr. de Roberto Anzai
<i>Negrinho do Pastoreio</i>	Eunice Catunda	
<i>Trenzinho Caipira</i>		arr. Amaury Vieira, adaptação para vozes iguais de Marisa Fonterrada
<i>Plumbea Spes</i>	Jorge Antunes	
<i>Boneco de Cera</i>	Alda Oliveira	
<i>Chorinho</i>	Maria Meron	
<i>Papo de Butequim</i>	Abreu e Felipe (Marinho)	

Além do programa de música brasileira, o grupo participou de um concerto conjunto com outros coros infantis, em que cantaram um repertório comum, sob a regência de Doreen RAO, ex-regente de *The Glen Ellington Children Choir*, de Chicago (USA), e coordenadora do Festival de Bonn em 1996.

Destaca-se, aqui, pela pertinência em relação ao tema desta pesquisa, o fato de o coro ter estudado e apresentado a obra *Plumbea Spes*, de Jorge ANTUNES, neste programa, cujas características se aproximam das que estão hoje sendo estudadas no grupo, e para quais se abrirá espaço para discussão no capítulo 4.

A peça contém sílabas sussurradas, trechos falados e células melódicas que se repetem e sobrepõem umas as outras *ad libitum*.

Além de *Plumbea Spes* (1978), houve a preparação da peça de Eunice CATUNDA, *Negrinho do Pastoreio*. Essa compositora, ex-aluna do professor e compositor Hans-Joachim KOELLREUTTER, teve um trabalho importante na área de composição musical. A obra foi realizada parcialmente tendo sido apresentado somente o Coro 1 da obra, para vozes iguais.

PLUMBEA SPES
PARA CORO INFANTIL

Jorge Antunes
BRASILIA 1978

p sempre

mf
100

SUSURRADO FALADO SUSURRADO

p *f* *pp*

Figura 2 - Trecho de *Plúmbea Spes* (ANTUNES, 1978).

Em 1998 o coro teve outra experiência relacionada à preparação e conseqüente concerto das obras de Alexandre RECHE (*Realidade, Sinestesia, Pré-texto* forjado por Omar KHOURI instigado pelo músico Alexandre RECHE, 1998).

O trabalho de composição musical realizado por RECHE, nos anos 1997 e 1998, constou dos seguintes passos: o aluno estagiou junto ao coro durante seis meses, apenas observando o trabalho e detectando quais conceitos musicais já haviam, ou não sido assimilados por seus integrantes. A partir de suas observações, começou a escrever para o grupo, utilizando-se de poemas de autores brasileiros (entre eles, Carlos Drummond de Andrade e Omar Khoury, e abrindo espaço para a criação por parte das crianças, em diversos procedimentos lúdicos que concebeu. A instrumentação foi variada em cada uma das peças, indo do simples acompanhamento ao piano, até uma orquestra formada por instrumentos diversos, que contou com a participação especial do grupo PIAP. O resultado foi apresentado em concerto público, no Instituto de Artes da UNESP e a gravação de evento fez parte do relatório final do bolsista, apresentado à FAPESP em dezembro de 1998.

As peças contém muitos dos efeitos vocais, entre os citados por MABRY (2002): trechos falados, sons fonéticos, *glissandos*, sons de altura indefinida, inspiração ruidosa e *clusters*.

infantil, órgão, harpa e percussão. Foram três concertos: na Igreja Presbiteriana Independente, no dia 28 de novembro de 1992, e no Teatro Municipal, nos dias 9 e 21 de dezembro de 1992, sob a regência de Samuel KERR, com participação de Dorotéia KERR, ao órgão, Santa B. VALENTINI, na Harpa, e Antonio Carlos TARCHA, na Percussão.

Ainda a convite de Samuel KERR, o coro participou da Temporada 2001 (23/03/2001) do Teatro Municipal, junto à Orquestra Sinfônica Municipal e Coral Paulistano, com a música *Te Deum Puerorum Brasiliae*, de Edino KRIEGER.

Ao relembrar o trabalho desenvolvido no “Projeto Educação Musical pela Voz”, é importante destacar que o professor e maestro Samuel KERR marcou a trajetória do Grupo CantorIA. KERR viu no grupo possibilidades artísticas além do propósito pedagógico e criou oportunidades que favoreceram o crescimento do coro, fazendo as crianças passarem pela experiência de cantar com orquestra e com o Coral Paulistano, do qual era regente titular e de se apresentar em vários lugares, inclusive no Teatro Municipal. Ele exerceu grande influência nas crianças do coro, que adoravam participar desses projetos e aprendiam muito com ele e com o convívio com os corpos estáveis do Teatro Municipal.

Pode-se, ainda, incluir, nesta pequena resenha de projetos, dos quais o CantorIA participou, as experiências vividas durante o ano de 2003, com a preparação do musical *Edu e a Orquestra Mágica*, de autoria de Marisa FONTERRADA e Heliel LUCARELLI, inspirada no conto infantil de SCHAFER, *The Edward's Magic Orchestra* (In: *O Ouvindo Pensante*, 1991, p. 385-91).

Esses são alguns exemplos que indicam a presença de propostas contemporâneas no exercício coral do Grupo CantorIA.

Nota-se por essas experiências que o repertório do coro difere da maior parte do repertório colhido nas pesquisas do primeiro capítulo, em que a música contemporânea praticamente inexistia, lembrando, que na pesquisa com os regentes o resultado obtido para a música tonal foi de 85,92% e nos programas de concerto 100%. Além da variedade de estilos

e gêneros, os idiomas verbais também são bastante diversos, assim como foram os agrupamentos instrumentais envolvidos nas várias apresentações.

SURGIMENTO DO REPERTÓRIO

Como se pode constatar das informações apresentadas no item anterior, no decorrer da vida do coro existiram várias oportunidades de exposição de seus membros ao repertório contemporâneo, pois a proposta fundamental do “Projeto Educação Musical Pela Voz” foi, desde sua implantação, a diversidade da linguagem musical. A preocupação de trabalhar repertório amplo e diversificado, portanto, esteve presente durante o tempo todo, na condução do projeto. Algumas vezes, a prática deste repertório foi circunstancial, como é o caso de *The Chichester’s Psalm*, de Leonard BERNSTEIN e *Te Deum Puerorum Brasiliae*, de Edino KRIEGER, preparadas em função de convites recebidos por Samuel Kerr; em outras, foram selecionadas com o intuito de aproximar o grupo daquela estética, como foi o caso de *Enchanted Forest*, de Murray SCHAFER, *O Negrinho do Pastoreio*, de Eunice CATUNDA e *Plúmbea Spes*, de Jorge ANTUNES. No entanto, a oportunidade de se trabalhar especificamente com música contemporânea, de maneira sistemática, veio com o presente estudo e, para que ele se tornasse viável, foi preciso procurar material coral que se adequasse ao grupo e que, ao mesmo tempo, atendesse às necessidades da proposta lançada pelo presente trabalho.

Para acompanhar o caminho de busca das obras e saber de que modo elas foram incluídas no repertório do Grupo CantorIA, é preciso retroceder ao ponto em que a pesquisa estava ainda em elaboração.

O início do trabalho coincidiu com a fase final da preparação do Musical “*Edu e a Orquestra Mágica*”, no qual o grupo CantorIA trabalhava, em conjunto com as crianças que

faziam parte do projeto “Música na Escola – a sensibilidade estética a serviço da qualidade de vida”, desenvolvido na Escola Estadual “Seminário Nossa Senhora da Glória”, no Ipiranga, no período de 2000 a 2004, com apoio da FAPESP.

Algumas canções do musical são bem simples, enquanto outras apresentam arranjos vocais a 2 e 3 vozes, havendo, ainda, outras propostas, como superposição de melodias, *ostinatos*, *clusters* e uma pequena intervenção de música eletroacústica, especialmente composta por um dos bolsistas do projeto, Marcelo Sarra NICHOLINI.

Em julho de 2003, quando o coro estava participando de uma semana intensiva de ensaios, houve oportunidade de o grupo apresentar parte do espetáculo, ainda em fase de preparação, para a regente Brigitte ROSE, durante um *workshop*, promovido pela ARCI e realizado em parceria com o SESC Ipiranga, de 01 a 05 de julho de 2003, no teatro desta última entidade. Desse contato, surgiu a oportunidade, oferecida por essa regente, de se criar um intercâmbio entre a escola de música de Montbéliard e os alunos do projeto Educação Musical pela Voz, coordenado pela Profa. Marisa FONTERRADA; desse convite, resultou a ida da Autora deste trabalho à França, no início de 2004, com o objetivo de realizar um estágio de 2 meses na cidade de Montbéliard, com a professora, cantora e maestrina Brigitte ROSE, demais docentes da École Nationale de Musique du Pays de Montbéliard, além de participar de visitas à Université Marc Bloch, em Sélestat.

MONTBÉLIARD

Em Montbéliard é desenvolvido um projeto de canto coral, que abrange todas as crianças de escolas públicas que manifestem desejo de cantar. É um trabalho conjunto da École Nationale de Musique de Montbéliard e a prefeitura da cidade. Os docentes são profissionais de sólida formação, ampla experiência pedagógica, que apresentam grande

preocupação e comprometimento com a formação musical infantil e juvenil e que, paralelamente ao seu trabalho nas escolas, atuam como instrumentistas, cantores e regentes. A presença desses profissionais na área pedagógica favorece o aprendizado profundo da linguagem musical e também de técnica vocal.

As crianças e jovens envolvidos no projeto participam semanalmente de dois encontros de prática coral, com uma hora de duração. Há um terceiro encontro, que visa à compreensão, ao desenvolvimento e ao aprimoramento da técnica vocal, ministrado a grupos de três a quatro crianças ou jovens, com duração de uma hora, para os maiores, e 30 minutos, para os menores. O projeto de coro inclui, ainda, aulas de teoria e solfejo. Complementando o curso de canto coral, a partir do segundo ano de exercício vocal, há a possibilidade do aprendizado de piano para o aluno interessado nessa prática.

No ensino da técnica vocal, imagens são utilizadas constantemente, a fim de que os alunos compreendam o processo de respiração, apoio, uso do espaço interno da boca, tensão e relaxamento, pois o uso desses recursos permite que a técnica seja apresentada de maneira concreta, condizendo com as atitudes pedagógicas recomendadas para a faixa etária atendida pelo projeto, o que as torna facilmente assimiláveis.

Vários concertos foram preparados em Montbéliard, durante o tempo do estágio. As apresentações diferiam entre si, tanto na formação³³ quanto no repertório, que abrangia canções étnicas, sacras, eruditas e música contemporânea. Os idiomas verbais das canções tinham uma grande diversidade, embora predominasse a língua francesa, principalmente com as crianças menores.

No final do estágio, todo o corpo docente esteve envolvido na preparação de um concerto de música contemporânea, que incluía alunos, professores e os coros infantis e infanto-juvenis da região. As peças continham diferentes propostas vocais e eram cantadas em

³³ Havia apresentações *a cappella* e outras com diferentes grupos instrumentais.

diferentes idiomas. Como parte desse projeto, houve um *workshop* somente para as professoras da École Nationale de Musique du pays de Montbéliard com a proposta de preparação de “*Mesostics*”, do compositor americano John CAGE. O *workshop* foi coordenado pela cantora Mônica JORDAM, também responsável pela preparação vocal.

Esse período foi extremamente importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Além da melhor compreensão da técnica vocal aplicada à voz infantil e infanto-juvenil por parte desta pesquisadora, o que, por si só, já teria valido a pena, o estágio favoreceu a reflexão a respeito da possibilidade de se trabalhar música contemporânea em grupos infanto-juvenis no Brasil, prática constatadamente pouco comum entre grupos brasileiros. Dessa reflexão, surgiu a convicção de que a temática da pesquisa teria de ser a busca de repertório de música contemporânea possível de ser cantado pelo Grupo CantorIA. Com livre acesso à biblioteca da École Nationale de Musique du pays de Montbéliard, foi possível iniciar a pesquisa de obras vocais para esse tipo de formação coral, ampliada, posteriormente, com visitas a outros locais aos quais se teve acesso, durante o período em que se permaneceu no exterior.

Ainda durante o estágio, esta pesquisadora teve oportunidade de entrar em contato com o compositor brasileiro Victor FLUSSER, residente em Sélestat, França e diretor da Universidade Marc Bloch – Centre de Formation de Musiciens Intervenants daquela cidade, e conhecer algumas de suas composições destinadas a coro infantil.

DE VOLTA AO BRASIL

De volta ao Brasil, fez-se contato com o CDMC Brasil/UNICAMP (Centro de Documentação de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Campinas), para verificar a existência de obras para esse público, que estivessem de acordo com os critérios propostos na pesquisa. Àquela época, a regente Lilia de Oliveira ROSA desenvolvia um

trabalho de catalogação de obras para coro infantil *a cappella* e era a responsável por esse setor no CDMC. No entanto, ao se fazer a busca, constatou-se que quase a totalidade das obras a que se teve acesso era tonal, o que não correspondia às necessidades deste estudo.

O passo seguinte foi contatar compositores brasileiros para obter informações sobre suas criações e possíveis composições para coro infanto-juvenil. As oportunidades foram surgindo durante o processo de busca.

FONTEERRADA começou a trabalhar uma suíte miniatura, inspirada em poesias do livro *Cantigas por um passarinho à toa*, de MANOEL DE BARROS (2003). Uma das canções dessa suíte - *O cachorro vira-lata* - passou a fazer parte do repertório.

Por ocasião de um *workshop* realizado no Instituto de Artes da UNESP, foi possível entrar em contato com o compositor RODOLFO COELHO DE SOUZA, professor da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. Ele pôs à disposição algumas partituras e gravações de suas obras e forneceu explicações a respeito de alguns dos procedimentos composicionais utilizados por ele, nas várias fases de sua carreira. No entanto, examinadas as obras, constatou-se que não se adequavam ao propósito da pesquisa, por não serem dirigidas a intérpretes infanto-juvenis.

Outro músico, ainda, deu sua contribuição à pesquisa, o compositor JEAN-YVES BOSSEUR (Universidade de Paris) que ministrou a disciplina “Análise Musical do Repertório do Século XX”, junto ao Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, nos meses de agosto e setembro de 2004. Desse contato, foi possível obter-se informações importantes a respeito de repertório de música contemporânea dirigido à faixa etária do Grupo CantorIA. BOSSEUR cedeu à pesquisadora algumas de suas composições, além de apresentar outras, de HENRY POUSSER, dispondo-se, ainda, a criar propostas musicais especialmente para esta pesquisa, em português. Solicitou, então, à pesquisadora, que lhe apresentasse textos poéticos de autores brasileiros, sobre os quais pudesse compor. Após

haver investigado uma quantidade razoável de poesias brasileiras, optou-se por 13 poemas escritos por Paulo Leminsky, enviados ao compositor, que criou jogos musicais para 7³⁴ deles, contribuindo enormemente para o presente trabalho.

Colegas compositores recém-formados foram igualmente contatados pela pesquisadora, que os estimulou a escrever para coro infanto-juvenil. Várias eram as motivações para esses contatos: aproximar os compositores do coro do trabalho pedagógico, envolvê-los com executantes bastante jovens, estimulá-los a compor e a atuar junto a crianças e jovens, e criar repertório inédito e específico para ser cantado pelo Grupo CantorIA.

Entre eles, Sérgio LEAL, trabalhou musicalmente o poema de Omar KHOURI, *Quase-poema para ser musicado e quase-cantado*; Álvaro BORGES, com *Pequeno Nascer, Grande Morrer* – octeto infanto-juvenil e eletrônica ao vivo (2004); e Arthur RINALDI, *Little Grey Eyes*³⁵ (2005) estão entre os que aceitaram o desafio e escreveram obras para esse tipo de público.

SCHAFER foi outro compositor-educador que teve músicas utilizadas neste trabalho. Algumas de suas obras já eram conhecidas pela pesquisadora e outras foram indicadas por músicos como FONTEERRADA e BOSSEUR.

Victor FLUSSER, diretor da Universidade Marc Bloch, com o qual a pesquisadora teve contato durante o estágio em Montbéliard, também teve obras selecionadas para compor o repertório deste estudo. No ano de 2004, FLUSSER veio ao Brasil e, durante sua estadia no país, dispôs-se a trabalhar algumas de suas composições com o grupo CantorIA.

Outra fonte de repertório foi o material publicado pelo MEC/FUNARTE, com várias peças de música brasileira para coro infantil.

³⁴ Os poemas são: *Distâncias Mínimas*, *Que Tudo Passe*, *1 Poema & 3 Haikais*, *De ouvido*, *Profissão de Febre*, *Eu e Bicho Alfabeto*, todos de Paulo LEMINSKI.

³⁵ Poema rezado por crianças antes de dormir.

SELEÇÃO DO REPERTÓRIO

O trabalho de seleção do material colhido obedeceu a alguns critérios: as obras deveriam ser para coro *a cappella* ou com acompanhamento de piano, a fim de que os esforços fossem concentrados no trabalho vocal e não se tivesse que enfrentar problemas de organização que exigissem a participação de muitos músicos.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Inicialmente, escolheu-se uma das obras que a pesquisadora teve oportunidade de conhecer, quando de seu estágio em Montbéliard, a peça *Der Nord Wind*, de Arne MELNÄS, que trabalha com vários parâmetros, muitos deles, àquela época, desconhecidos pelos atuais cantores do Grupo CantorIA, tais como: *Sprechgesang*, o idioma alemão e o uso de fonemas produzidos a partir de sussurros, sem altura definida.

O trabalho de aproximação começou com duas experiências; na primeira, foi pedido ao coro para criar sonoridades vocais que expressassem a idéia de claro e escuro. O tema escolhido foi a noite, baseado no poema do livro *Cantigas por um passarinho à toa*, de Manoel de BARROS:

*“Do alto de uma figueira
onde pouso para dormir
posso ver os vagalumes:
são milhares de pingos de luz
que tentam cobrir o escuro”
(2003).*

Marisa

Do al - to de_u - ma fi - guei - ra on - de pou - so pra dor - ir pos - so

ver os va - ga - lu - mes são mi - lha - res de pin - gos de luz que ten - tam co - brir o es -

curo

1 = improvisação com as sílabas “lu” e “me”
2 = nova improvisação

Figura 5 - Vagalumes (FONERRADA, 2004).

A princípio as crianças e jovens mostravam-se tímidos, pois, para muitos, representar sonoramente a noite era uma tarefa abstrata. Pediu-se, então, para imaginarem a noite como em um desenho e então descrevê-la verbalmente. As crianças apresentaram suas propostas que caracterizariam a noite, e gradualmente, adicionaram os elementos considerados necessários para compor a imagem: a presença de uma lua manchada pela passagem das nuvens, a presença de luzes dos vaga-lumes e também de várias estrelas. O passo seguinte foi determinar que tipos de sons representariam esses elementos.

Um dos meninos (Victor) criou uma melodia muito expressiva para representar a noite. Enquanto o naipe dos meninos entoava essa melodia, os outros cantores encarregavam-se dos outros elementos sonoros apontados. Criada a ambientação sonora, iniciou-se a canção composta por Marisa FONERRADA para o grupo CantorIA, baseada no poema anteriormente referido.

A segunda experiência diz respeito à preparação da peça *Der Nordwind*, de Arne MELLNÄS.³⁶ O texto refere-se ao vento do norte, que, quando sopra, traz chuva:

³⁶ Trabalhou muito para divulgar as idéias e ideais da música contemporânea.

“O Vento do Norte
O Vento Norte, que traz chuva
e um uivo de difamador
[que traz]olhares maus”.³⁷

O trabalho musical da obra está intrinsecamente relacionado ao texto. O compositor consegue traduzir musicalmente o vento e a chuva. Para isso utiliza alguns recursos:

- Para a primeira parte, relacionada ao vento, o autor escolheu os fonemas sibilantes: [ʃ] e [s] [ç]. O fonema [ʃ] pronuncia-se como [ch], o [s] como [s] e o [ç] é característico do idioma alemão e ausente no português, empregado, por exemplo, na palavra *Ich* (Eu) da língua alemã.³⁸ Esses fonemas são apresentados, inicialmente, por cada uma das vozes separadamente, que, em seguida, são sobrepostas contrapontisticamente. O compositor acrescenta dinâmica e altura a esses fonemas, como pode ser observado na Figura 6:



Figura 6 - Trecho inicial de *Der Nordwind* (MELLNÄS; pub. 1998).

- Quando o poema é introduzido, a técnica utilizada é a do *Sprechgesang*.

³⁷ Tradução realizada por Luis Stancato.

³⁸ Consoante desconhecida em português; produz-se aproximando a língua do palato, com a ponta da língua encostada contra os dentes inferiores (encontra-se no começo das palavras, seguida por [e] ou [i], como em *Ich*; precedida por [e], [i], [ei], [äu], [eu], [ä], [ö], [ü], como em *Bücher* ou por outras consoantes). Ou ainda procurando-se pronunciar um [r] gutural com a ponta da língua encostada contra a gengiva inferior (encontra-se precedida de [a], [u], [au] como em *Dach*, *Buch*) (Dicionário de Bolso, 1982 p. 656).

The image shows a musical score for 'Der Nordwind' with Sprechgesang. The score is divided into two systems. The first system starts at measure 7 and includes a vocal line with lyrics 'Der Nord - wind der' and a piano line with dynamics like *p*, *f*, and *p*. The second system starts at measure 13 and includes a vocal line with lyrics 'Nord - wind, der Nord - wind der bringt Re - gen.' and a piano line with dynamics like *sfz*, *p*, and *f*. The tempo is marked 'senza tempo' and 'ritmo irreg.'. A red circle highlights the word 'Sprechgesang' in the second system.

Figura 7 - Trecho de *Der Nordwind* com *Sprechgesang*. (MELLNÄS; pub. 1998).

- Na segunda parte, relacionada à chuva, 4 sons explosivos diferentes são pedidos pelo compositor que os descreve da seguinte maneira:
 - ⇒ produção do som na lateral da boca – barulho produzido pela parte anterior da língua batendo no maxilar inferior;
 - ⇒ produção do som na região dental/dos dentes - barulho produzido pela língua nos dentes, sem som produzido pelas cordas vocais, som de "t".
 - ⇒ produção palatal – barulho produzido pelo contato rápido da língua com o céu da boca, com estalos.
 - ⇒ produção bilabial - barulho com os lábios, som de "b" ou "p", sem uso das cordas vocais.³⁹

³⁹ Tradução realizada por Luis Stancato.

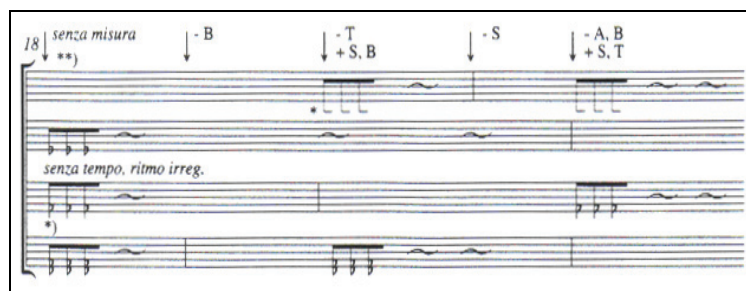


Figura 8 - Segunda Parte de *Der Nordwind* (MELLNÄS; pub. 1998).

Esses eventos sonoros são sobrepostos de maneira irregular, guardando semelhança com o fenômeno da chuva, também irregular quanto ao resultado sonoro. Os eventos vão diminuindo, com a inclusão de silêncios e sussurros para a apresentação da última frase - “maus olhos” - significando, provavelmente, o desconforto causado pela chuva e pelo vento.

Figura 9 - Trecho final de *Der Nordwind* (MELLNÄS; pub. 1998).

Vários são os motivos da escolha desta peça (Figura 9), pois ela resume muitos aspectos da música vocal contemporânea: o uso da técnica do *Sprechgesang*, fonemas

desconhecidos no português, que produzem sussurros e ruídos vocais, fala e os efeitos sonoros anteriormente descritos, empregados na 2ª parte da obra. É uma peça que tem de ser construída em conjunto com o grupo, para que o resultado sonoro seja interessante. Os tipos de notação empregados, tais como mudanças de compasso e irregularidade métrica, somam-se ao quadro de capacidades musicais a serem construídas durante a pesquisa.

Pelo fato de *Der Nordwind* (MELLNÄS) conter muitos elementos desconhecidos, decidiu-se partir da experimentação individual e coletiva, antes de apresentar a partitura ao grupo. Foram exploradas diferentes maneiras de produzir os sons [ʃ] e [s] [ç], pedidos pelo compositor. O elemento de maior desconforto foi o uso do fonema da [ç] língua alemã.

A dificuldade de emissão foi reduzida, quando se pediu aos cantores para tentar emitilo assemelhando-o ao [s] do português, porém sem deixar a língua tocar o céu da boca, quase que um [s] raspado, aproximando esse som do *Ich* (Eu) do idioma alemão. A etapa seguinte foi a de acrescentar os efeitos de altura a esses fonemas, observando e anotando de que maneira eles poderiam tornar-se agudos e graves. As descobertas individuais eram repetidas por todos os integrantes, a fim de despertar diferentes sensações musculares e auditivas. Os resultados foram bastante interessantes e o resultado sonoro bem variado. Chegou-se à conclusão de que o acréscimo de vogais ao fonema trabalhado podia escurecer e clarear os sons, ou seja, a vogal [u] ajudava a dar ao som a sensação de grave, enquanto a vogal [i] ajudava a dar a sensação de agudo. As vogais não deviam ser cantadas, mas serviam para manipular o formato e abertura da boca a fim de que a qualidade sonora do fonema mudasse de acordo com a referência da vogal. Após alguns momentos de experimentação, os sons foram registrados em gravador, para que os cantores pudessem ouvir e discutir o resultado.

Além desses sons, havia ainda os da segunda parte de *Der Nordwind* (MELLNÄS) que foram explorados a partir das indicações do compositor (lateral, dental, palatal e bilabial). Observou-se que era preciso trabalhar as possibilidades sonoras dos fonemas e a maneira produzi-los, para que o grupo pudesse aplicá-los à música.

Somente depois deste trabalho de pesquisa sonora, a partitura de *Der Nordwind* foi apresentada ao grupo. No entanto, e a despeito do cuidado que se tomara na preparação dos cantores em relação à proposta, a observação da partitura causou estranhamento. Ao pedir para identificarem nela elementos de escrita musical que lhes fossem familiares, os cantores reconheceram apenas os símbolos musicais utilizados na escrita convencional; todos os outros lhes eram desconhecidos.

O passo seguinte foi trabalhar o poema em alemão. As crianças, não habituadas a esse idioma, encontraram bastante dificuldade na pronúncia do fonema [r], tal como é usualmente pronunciado em alemão com a parte da frente da língua. Na frase *Der Nordwind, der Nordwind der bringt Regen* (O vento do norte, o vento do norte traz chuva), a consoante [r] aparece várias vezes, o que obrigava o grupo a usar os músculos da face de maneira intensa, o que era extremamente difícil para ele.

Após o trabalho com a sonoridade da língua alemã, outro elemento necessitava ser desenvolvido – a técnica do *Sprechgesang*, pois havia indicação do compositor para que o poema fosse declamado utilizando essa técnica. Esse tratamento vocal que combina fala e canto era desconhecido do grupo. As tentativas individuais tendiam para o canto ou para a fala, sem conseguir adotar o misto das duas emissões. No entanto, o que se buscava era a não predominância de uma das emissões sobre a outra.

Concluiu-se que a peça apresentava muitos elementos, desconhecidos pelo grupo. Eram vários os níveis de dificuldade enfrentados pelos cantores, que envolviam compreensão da técnica do *Sprechgesang*, o trabalho com fonemas, a decodificação dos sinais gráficos utilizados na notação. Em razão disso e do cansaço e desmotivação do grupo em face dos problemas, decidiu-se abandonar momentaneamente esta técnica e buscar, por outros recursos, para que ela fosse mais bem compreendida pelo coro.

Em vista do que se constatou a partir da introdução desta peça como primeira obra do novo repertório a ser trabalhada com o grupo, pode-se dizer que a opção de se ter iniciado os trabalhos com ela não foi adequada, pois o grupo, não habituado àquelas propostas vocais, não tinha como encontrar elementos familiares para conseguir compreender a proposta e, na execução, dar sentido às idéias do compositor. A obra passou, então, para outra categoria; em vez de primeira obra do repertório a ser estudada pelo grupo, tornou-se meta a ser atingida, representando, dessa maneira, um meio de avaliar a efetividade ou não das experiências vividas durante a pesquisa.

Foi só depois dessa experiência frustrante que se percebeu a importância de se explorar de maneira gradativa os novos elementos musicais, gráficos e técnicas, próprios desse tipo de repertório. A partir daí, adotou-se outra maneira de trabalhar, em que os elementos eram apresentados separadamente, por meio de criteriosa escolha de obras que os apresentassem de forma clara, para que, paulatinamente fossem, associados a outros elementos, já trabalhados com o grupo. Esse procedimento permitiu que o coro tivesse tempo suficiente para assimilá-los e reuni-los, à medida que os experimentavam, nas novas peças.

Durante os exercícios iniciais de ensaio direcionados à obra em questão, verificou-se que o *cluster*, por exemplo, embora já trabalhado no grupo, no musical *Edu e a Orquestra Mágica*, apresentava, ainda, dificuldades no que se referia à sustentação dos sons. Os *glissandos* teriam que ser construídos gradativamente, uma vez que ainda não haviam sido praticados.

Após longa reflexão a partir dos primeiros resultados, chegou-se à conclusão de que, para que as expressões sonoras, até então desconhecidas, passassem a ter sentido para o grupo, fazia-se necessário que as obras musicais apresentadas contivessem, na sua construção, apenas alguns poucos elementos inovadores da linguagem musical, pois isso possibilitaria ao grupo compreender e acompanhar as propostas dos compositores em suas composições.

REPERTÓRIO SELECIONADO

Acreditava-se, selecionando peças que apresentassem apenas um determinado procedimento de cada vez, usual no repertório contemporâneo, e, fazendo o coro, lentamente, tomar contato com eles, à medida que isso ocorresse, poder-se-ia trabalhar com diversos parâmetros concomitantemente, sobrepondo-os uns aos outros.

Optou-se, então, em organizar o trabalho de tal maneira, que houvesse um controle da apresentação e do trabalho vocal com cada um desses procedimentos. Dessa maneira, os passos adotados foram os seguintes:

- Seleção das obras: o processo de escolha das peças foi o de partir de músicas inseridas no sistema tonal e dele se distanciar gradativamente, possibilitando a experiência com outras modalidades de organização musical.
- Verificação do grau de assimilação do sistema tonal pelo grupo e apresentação de aspectos musicais até então deles desconhecidos, por meio da exploração corporal, vocal e de invenção. Para esta fase, o apoio foi procurado no livro de Guy REIBEL, *Jeux Musicaux* (1984).
- Aplicação dos exercícios propostos por REIBEL, verificação de sua eficácia e elaboração de novas práticas.
- Aproximação do grupo CantorIA da música eletroacústica, por meio de apresentação em *slides* armazenados em CD-Rom elaborado especificamente para esse fim, em que o coro participasse de atividades de escuta de obras eletroacústicas.

Da aplicação desses critérios, surgiu uma lista de obras, a seguir apresentada; cada uma das peças aborda, efetivamente, uma questão, considerada importante nesse processo de introdução gradativa de elementos da música contemporânea na prática do Grupo CantorIA.

Quadro 5 - Lista das obras selecionadas para a pesquisa

COMPOSITOR	OBRA	CARACTERÍSTICAS
Kodály, Zoltan	<i>Volt Nekém egy kecském</i>	escala pentatônica
Fonterrada, Marisa	<i>O cachorro vira-lata</i> (2004)	harmonias de 4as e mudanças freqüentes de compasso
Ligeti, Gyorgy	<i>Gomb, Gomb, Die Bommel – Pom-pom</i>	escala modal
Cardoso, Lindemberg	<i>O Navio Pirata</i>	Combinação de coloração tonal e não tonal, efeitos vocais e tríades Maiores e menores, sussurro, grito, <i>glissando</i>
Ligeti, Gyorgy	<i>Frauenklatsch – Pletykázó asszonyok – Tittle-talle</i>	<i>cluster</i> , escala modal
Mario Alfaro Güell	<i>Seis Oraciones op 78b – Oracion I</i>	fragmentação melódica e notação proporcional
Schafer, Murray	<i>Snowforms</i>	<i>glissando</i> e notação gráfica
Schafer, Murray	<i>Gamelan</i>	sonoridade pentatônica, texto sem sentido literário, complexidade rítmica
Bosseur, Jean-Yves	<i>O bicho alfabeto - Poema de Paulo Leminski</i> (2005)	improvisação vocal e trabalho com fonemas, composição específica para a pesquisa
Bosseur, Jean-Yves	<i>Eu - Poema de Paulo Leminski</i> (2005)	improvisação vocal
Cage, John	<i>The Wonderful Widow of Eighteen springs</i> (1942)	restrição melódica e acompanhamento instrumental não usual
Berio, Luciano	<i>Ballo</i> (1046-47)	combinação de texto com e sem sentido literário
Flusser, Victor	<i>Quand il souffle de l'ouest elles se réfugient à l'est les feuilles tombées</i>	utilização da respiração como elemento composicional, ataque e sustentação dos fonemas e notação gráfica
Flusser, Victor	<i>He! C'est la lune qui a chanté coucou?</i>	Idem a anterior com o acréscimo de textura granular
Stahner, Klaus e Köhler, Johannes R.	<i>Süßer Tod</i> (Doce Morte)	(<i>cluster</i> , <i>glissando</i> , fala, fala entoada e combinação de notação gráfica e aproximada
Schoenberg, Arnold	<i>Wenn der schwer Gedrückte Klagt</i>	cromatismo e saltos
Berg, Alban	<i>Der Glühende – (O Fervoroso) – op.2 no.2</i>	cromatismo, saltos na melodia, acompanhamento instrumental diferente da melodia
Borges, Álvaro	<i>Pequeno Nascer, grande morrer</i> (2005)	peça eletroacústica, composição específica para a pesquisa
Rinaldi, Arthur	<i>Little Grey Eyes</i> (2005)	<i>cluster</i> , composição específica para a pesquisa
Mellnäs, Arne	<i>Der Nordwind</i>	<i>Sprechgesang</i> , trabalho com fonemas, sussurros, ritmo livre

Essas obras foram consideradas adequadas para este estudo, pois atendiam aos critérios, já expostos, desta pesquisa e eram peças representativas do repertório que se queria trabalhar. Dessa maneira, serviriam de veículo à experiência do trabalho sistemático de expor o Grupo CantorIA ao repertório de música contemporânea. O detalhamento de como elas foram introduzidas é objeto de estudo do próximo capítulo.

PARTE II

A EXPERIÊNCIA PRÁTICA

*O primeiro passo prático,
em qualquer reforma educacional,
é dar o primeiro passo prático.
Na educação,
fracassos são mais importantes que sucessos.
Nada é mais triste que uma história de sucessos.*

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991).

4“LIMPEZA DE OUVIDOS”

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM O REPERTÓRIO PROPOSTO

Após as considerações dos capítulos precedentes a respeito da importância em aproximar o aluno de música da produção de música contemporânea e da descrição dos critérios a serem adotados na organização do repertório a ser trabalhado com o grupo, passa-se agora à descrição de como se deu o contato entre este repertório e o Grupo CantorIA.

Por meio da descrição das atividades realizadas e dos resultados colhidos ao longo da pesquisa, será possível seguir o caminho percorrido pelo grupo citado.

Os comentários a respeito das peças selecionadas para compor o repertório do grupo CantorIA, nesta pesquisa, têm o objetivo de mostrar ao leitor quais novos conceitos foram apresentados aos cantores, e que habilidades e conteúdos musicais foram apresentados, desenvolvidos e trabalhados com o grupo.

Durante todo o trabalho, houve a preocupação em envolver os jovens na preparação e leitura das obras, por isso, as partituras serviram como portas abertas ao conhecimento dos cantores.

Antes porém, e conforme comentado no capítulo anterior, a condução do estudo iniciou com atividades que permitissem verificar o grau de assimilação do repertório tonal pelo grupo, e averiguar quais procedimentos utilizados na música contemporânea já estavam ou não incorporados à prática do grupo.

FASE PRELIMINAR

Ensinar no limite do risco.

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991).

Para essa apreciação foram escolhidas duas das propostas contidas no livro *Jeux Musicaux*, de REIBEL (1984), a fim de que, por meio da atuação do grupo, se pudessem

encontrar respostas às questões apresentadas. O objetivo era criar exercícios nos quais fosse possível comparar e avaliar a execução musical em contextos tonal e não-tonal.

1 - A primeira atividade foi focada em exercícios de deslocamento das linhas melódicas entre as vozes, sem velocidade pré-fixada e na forma de cânone. As duas melodias das Figuras 10 e 11 serviram para a experiência: a primeira foi retirada das propostas de REIBEL (1984) e a segunda foi criada pela pesquisadora (Vertamatti, 2004).

1 a) melodia não priorizando centro tonal:



Figura 10 - Melodia não priorizando centro tonal (REIBEL).

1b) melodia priorizando centro tonal:

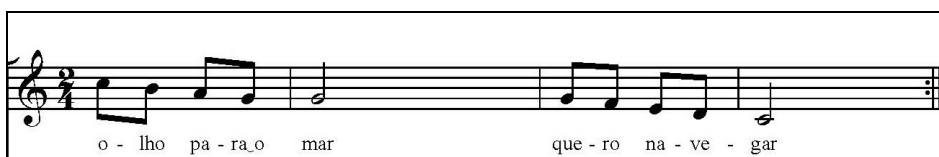


Figura 11 - Melodia priorizando centro tonal (VERTAMATTI).

Primeiramente, pediu-se que a melodia *1a* fosse deslocada livremente, em velocidades variadas, de acordo com a vontade dos cantores, de tal forma que o resultado criado fosse o de uma massa sonora, como mostra o exemplo da Figura 12. Para a execução dessa proposta, foi solicitado a cada cantor que atuasse individualmente.



Figura 12 - Melodia não priorizando centro tonal, com deslocamento temporal em velocidades variadas (REIBEL).

Em seguida, pediu-se para deslocar a melodia *1 b* com velocidades pre-determinadas, em forma de cânone, como mostra o exemplo da figura 13.

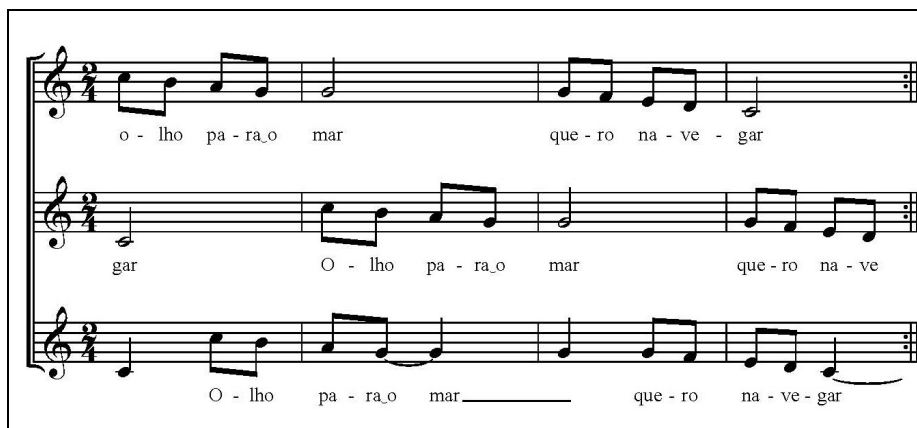


Figura 13 - Melodia priorizando centro tonal, com deslocamento em cânone (VERTAMATTI).

2 - A segunda atividade foi direcionada à fragmentação melódica. A primeira melodia, Figura 14, foi retirada do livro de REIBEL (1984) e a segunda, Figura 15, escrita pela pesquisadora. (Vertamatti, 2004)

2 a) melodia em contexto não-tonal



Figura 14 - Melodia em contexto não tonal (REIBEL).

2 b) melodia em contexto tonal

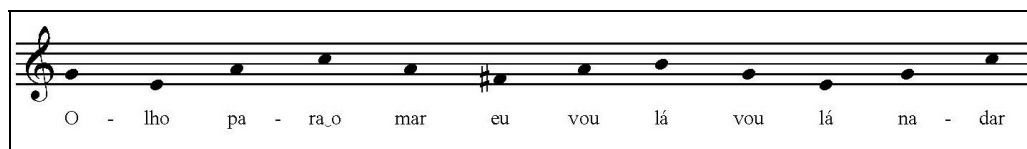


Figura 15 - Melodia em contexto tonal (VERTAMATTI).

Primeiramente, as melodias *2a* e *2b* apresentadas foram cantadas em uníssono, para depois serem divididas em 7 pequenos fragmentos contendo 2 sons cada um, como mostram

as Figuras 16 e 17. O coro foi dividido, então, em 2 grupos, que cantaram, cada qual a seu tempo, um trecho da melodia, até que toda ela fosse entoada.

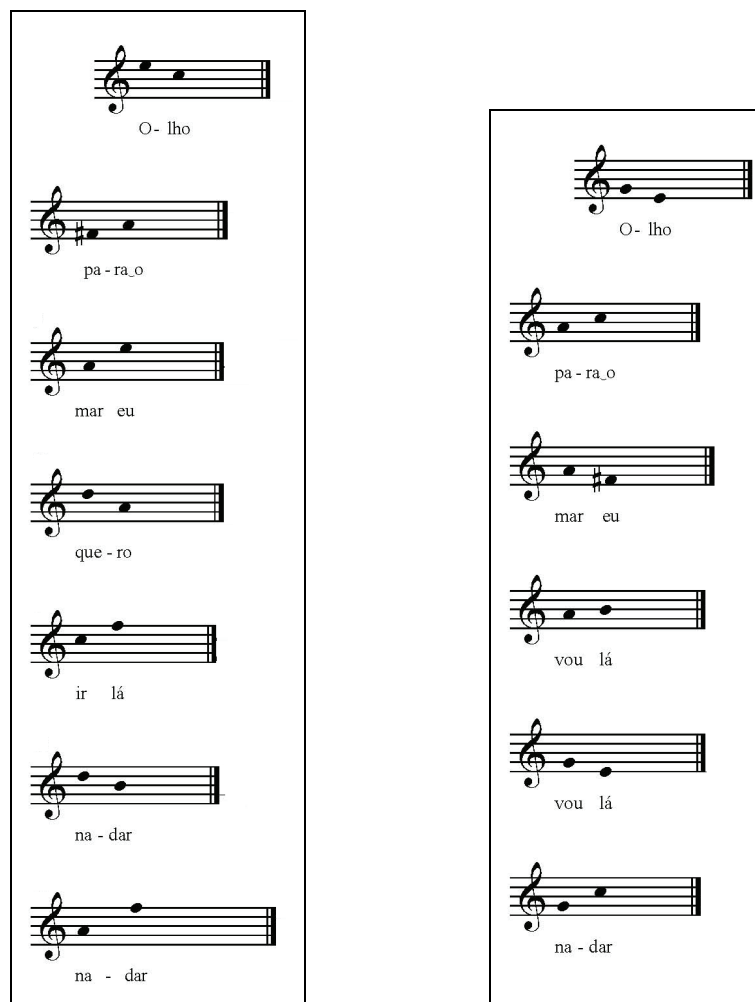


Figura 16 – (1) Fragmentação da Melodia não tonal. (2) Fragmentação da melodia tonal.

Esta divisão causava a quebra da direcionalidade melódica, pois os cantores tinham que fazer cesuras a cada 2 sons, em decorrência da intervenção do grupo oposto.

A primeira proposta, relacionada ao deslocamento das linhas melódicas entre as vozes, não apresentou dificuldades em ambos os contextos: tonal e não-tonal. Concluiu-se que esse tipo de procedimento já fora assimilado pelo grupo. No entanto, os cantores tiveram dificuldade em cantar a melodia entrecortada por silêncios. Com esses simples exercícios,

pôde-se constatar que, embora o grupo estivesse acostumado à linearidade melódica, tinha pouca familiaridade com a fragmentação.

A partir das primeiras experiências, foram selecionados outros exercícios de REIBEL (1984), bem como outras atividades específicas, para que o grupo fosse se familiarizando com algumas das propostas da música contemporânea e pudessem compreender as obras dos compositores escolhidas para este estudo.

MÚSICA MODAL E PENTATÔNICA

*Não há mais professores.
Apenas uma comunidade de aprendizes.*

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991).

As peças com esse tipo de estrutura anexadas ao repertório são:

- *Volt Nekēm egy kecském*, de Zoltán KODÁLY (1971, arranjo s.d.)
- *O cachorro vira-lata*, de Marisa FONTEERRADA (2004).
- *Gomb, gomb*,⁴⁰ de György LIGETI (1955).
- *Gamelan*, de Murray SCHAFER (1979).

As escalas pentatônica e modal estão presentes em muitas músicas étnicas e foram muito utilizadas no *blues*, *rock* e, também, por muitos compositores do século XX, como Claude DEBUSSY, Béla BARTÓK, Maurice RAVEL, Alban BERG. Muitas vezes, os compositores elaboravam um intercâmbio entre escalas pentatônicas e modais.

Harmonicamente a escala pentatônica é limitada por causa da falta de semitons e trítomos e, freqüentemente, as melodias são de fácil assimilação.

⁴⁰ De canções de Mátraszentimrei n. 3 (CD György LIGETI – *A Cappella Choral Works*, 1997).

Na apresentação destas escalas ao coro e fazendo, de certa forma, um paralelo com a história da música, iniciou-se a leitura de peças construídas sobre escalas modais e pentatônicas. As sonoridades modal e pentatônica já haviam sido trabalhadas pelo grupo anteriormente à experiência deste trabalho, de modo que este demonstrava familiaridade em relação a essas estruturas, o que lhes trazia, certamente, algum conforto.

Essas peças representaram o primeiro passo em direção a outras sonoridades, ainda desconhecidas do grupo e presentes no repertório escolhido.

VOLT NEKĚM ĚGY KECSKÉM

Trata-se de uma canção folclórica da Hungria com texto húngaro, arranjada para 2 vozes, por Zoltán KODÁLY (1971). É pentatônica, apresentando na melodia somente as notas RÉ, FÁ, SOL, LÁ DÓ.

O texto conta a história de uma cabra presa no jardim que foi engolida por um lobo, restando somente seus chifres.

A melodia é dividida entre as 2 vozes, inicialmente apresentada pela primeira voz, passando, em seguida, para a segunda, transposta uma 5ª. abaixo. As frases são intercaladas pela pergunta *Tudodē?* (“você sabe?”), que aparece ritmicamente sempre da mesma maneira: 3 colcheias:



Figura 17 - Célula utilizada no texto *Tudodē* (KODÁLY; pub. 1971, arranjo s. d.).

O movimento por graus conjuntos da melodia seguido das colcheias repetidas é amparado pelo texto, que conta a história seguido da pergunta *Tudodē?* e sugere um diálogo entre quem conta e quem ouve.

Volt nekém egy kecském / Hatte eine Ziege *Ungarisches Volkslied*
S. Zoltán Kodály, 1882-1967

♩ = 144 1ª. Frase

mf *f* *mf*

Volt ne-kém egy kécs-kém, tu-dod-ë? Kert-be re-kesz-
Hat-te ei-ne Zie-ge, weißt du das? Sperrt'sie in den

2ª. Frase

tét-tem, tu-dod-ë? tu-dod-ë, tu-dod-
Gar-ten, weißt du das? weißt du das, weißt du

5ª. abaixo

mf *f*

tu-dod-ë? Még-ët-te a far-kas,
weißt du das? Wolf hat sie ge-fres-sen,

Contracanto

f *mf* *f*

ë, tu-dod-ë? Tu-dod, tu-dod, tu-dod, lá-tod-ë?
das, weißt du das? Weißt du, weißt du, weißt du, siehst du das?!

tu-dod-ë? Csak a szar-vat hagy-ta, lá-tod-ë?
weißt du das? Nur die Hör-ner blie-ben: siehst du das?!

Q 8 (T Übertragung: G.W./Σ)

Figura 18 - Partitura de *Volt nekém egy kecském* (KODÁLY; pub. 1971, arranjo s. d.)

A peça foi incluída no repertório por se enquadrar nos critérios técnicos que conduziram a escolha do repertório. Havia, também, uma outra razão, porque a peça em questão já era conhecida por uma parte dos cantores, pois fora ensinada por BRIGITE ROSE durante o *workshop* da ARCI, em 2003, citado anteriormente no capítulo 3. A canção serviu de conexão entre a experiência passada, ligada à participação do grupo naquele *workshop*, e a atual, que trata da apresentação de repertório de música contemporânea aos cantores. Embora o texto fosse em húngaro, o grupo já havia sido exposto a ele por meio de Brigitte ROSE, de modo que a sonoridade da língua naquela canção já lhe era familiar. Intencionalmente, a pesquisadora decidiu iniciar o trabalho com peças em idioma estrangeiro, provocando a incursão do grupo em línguas que ainda não eram conhecidas, como alemão ou o húngaro. Por diversas razões, que serão oportunamente discutidas, e, também, por incentivar o interesse

dos cantores por novas sonoridades, o que era relevante para a pesquisa. Acrescente-se que, no caso desta canção, em especial, o fato de a melodia ser de fácil assimilação e de ter agradado os cantores desde a experiência anterior, com a regente francesa, facilitou o aprendizado do texto.

O CACHORRO VIRA-LATA

A canção foi criada por FONTERRADA (2004), especificamente para este trabalho e é inspirada em um poema constante do livro *Cantigas por um passarinho à toa*, de Manoel de BARROS (2003). A personagem – o passarinho – expressa em seus poemas, sua visão de mundo, bastante diferente da de um ser humano. Nesta, em especial, o passarinho relata as dificuldades de um cachorro para entrar numa lata. A peça é a 3 vozes. Caracteriza-se pelo paralelismo de quartas e pelas mudanças contínuas de compasso 3/8, 4/8 e 5/8, em função da acentuação tônica do texto. A canção é formada por uma melodia apresentada pela segunda voz, que utiliza apenas 5 sons, FÁ, SOL, LÁ, DÓ, RÉ, sendo SOL a sua *finalis* e FÁ, sua sensível modal. A mesma idéia é transposta para as outras vozes 4ª acima (com *finalis* em DÓ) e 4ª. abaixo (com *finalis* em RÉ), produzindo acordes com sobreposição de quartas e deslocamento da nota de repouso para 3 regiões diferentes. O texto, bastante instigante, possibilita trabalhar com a imaginação das crianças, como é possível observar a seguir, além de adequar-se muito bem à população do CantorIÁ, de faixa etária entre 7 e 18 anos.

The image shows a musical score for the song "O Cachorro Vira lata" by Fonterrada (2004). The score is written for three voices (Soprano, Alto, and Tenor/Bass) and piano accompaniment. The time signature is 8/8. The score is divided into three systems, each with three staves. Red boxes highlight specific measures in the piano part, and red arrows indicate "4ª acima" (4th above) and "4ª. abaixo" (4th below) intervals. The lyrics are in Portuguese and describe a dog's life.

Figura 19 - Trecho de *O Cachorro Vira lata* (Fonterrada, 2004).

Os motivos de sua inclusão no repertório foram, justamente, os apontados no comentário, a saber, as mudanças contínuas de compasso, a melodia pentatônica e, principalmente, os acordes por sobreposição de quartas, conduzidos paralelamente. O movimento paralelo de 2 ou mais linhas musicais e mesmo de acordes foi muito utilizado por Debussy, assim como foi freqüente o uso de acordes com sobreposição de quartas por esse e outros compositores do século XX.

GOMB, GOMB,⁴¹

É uma composição de György LIGETI (1955), para coro *a cappella*, a 2 vozes, com texto folclórico tradicional húngaro, adaptado para a canção. A melodia é apresentada na primeira voz, acompanhada por um *ostinato* de colcheias, na 2ª. O *ostinato* tem estreita relação com o texto, provavelmente sugerindo o balanço dos pompons pendurados em um

⁴¹ De canções de Mátraszentimrei n. 3.

casaco. Sobre este *ostinato*, desenrola-se a melodia da 1ª voz, no modo de Sol (Jônico transposto).

Allegretto con moto

Sopran

mp

Melodia na 1ª. Voz

Gomb, gomb, gomb, gomb sor gom-bom,
Bom - mel, Bom - mel, Bom-mel klein,
I've a waist-coat, oh so smart,

ostinato

Alt

p

Gom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom - bom - bom - bom - bom-bom-bom-bom -
Bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom - bom - bom - bom - bom-bom-bom-bom -
Pom-pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom - pom - pom - pom - pom - pom-pom-pom-pom -

5

se - lyem laj - bim gom - bo - lom, har - minc - há - rom sor gomb raj - ta,
hän-gest an der Jak - ke mein. Drei - und-drei - ßig Bom - mel - rei - hen,
but-toned warm a - round my heart. It has man-y pom-poms on it,

- bom - bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom -
- bom - bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom -
- pom - pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom -

Figura 20 - Trecho inicial de *Gomb, gomb* (LIGETI, 1955; pub.1984).

A partir do compasso 20 e até o 32, as funções são invertidas, passando a melodia para a segunda voz, agora transposta para DO.

17

sempre p

sej, gom(b),
hej, bomm,
heb, pom,

Melodia na 2ª. voz

- bom - bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom.
- bom - bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom.
- pom - pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom - pom.

Haj, a zsi - ros
Wie ver - zier - tes
Fair as ro - ses

21

sempre p

no de gomb, no de gomb, no de gomb, no de gomb,
bom-mel - bomm, bom-mel - bomm, bom-mel - bomm, bom-mel -
pom-pom - pom, pom-pom - pom, pom-pom - pom, pom-pom -

sempre f

pa - pi - ros, úgy szép a lány, ha pi - ros, ha nem pi - ros
Bunt-pa - pier, so ge-füllt mein Mäd-chen mir, frisch die Wan-gen
are her cheeks, soft her voice when e'er she speaks. When I think of

Figura 21 - Continuação de *Gomb, gomb* (LIGETI, 1955; pub.1984).

Após pequena transição, nos compassos 33 a 36, as vozes retomam a formação inicial. No compasso 49, é iniciada a *Coda*, com fragmentos da melodia e do *ostinato*. No compasso 59, as duas vozes terminam em SOL, porém o autor estende-se por mais 2 compassos, movimentando-se, então, em direção ao MI, onde faz a cadência final. Esta forma de abordagem, ou seja, de usar um sistema de organização melódica ou harmônica sem a intenção de se manter fiel às regras daquele sistema, mas transformá-lo e adequá-lo à composição, é comum em muitas obras contemporâneas.

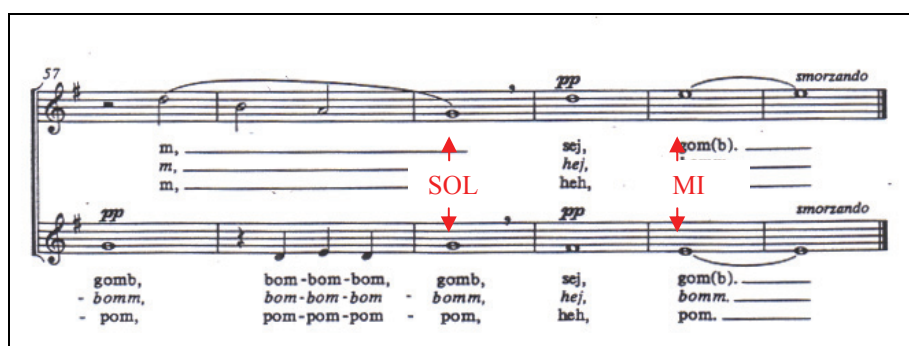


Figura 22 - Trecho final de *Gomb, gomb* (LIGETI, 1955; pub. 1984).

O texto diz aproximadamente o seguinte:

“Pompon, Pompon, Pompon pequeno
dependurado na minha jaqueta
trinta e três fileiras de pompons;
hei, rosinha bonita, quer uma?
hei, rosinha bonita, quer te dar alegria
como papel colorido enfeitado, assim eu gosto da minha menina
pálidas as maçãs do rosto
hei, acariciá-la me dá prazer
acariciá-la, beijá-la me dá prazer
pompon, pompon, pompon pequeno
dependurado na minha jaqueta
trinta e três fileiras de pompons
hei, rosinha bonita, quer uma?
hei, rosinha bonita, quer te dar alegria”.⁴²

⁴² Tradução feita por Luis Stancato.

Gomb, gomb foi selecionada pelo seu caráter modal, pela sonoridade do movimento cadencial do final da peça, diferente da expectativa tonal, fazendo os ouvidos dos cantores se habituarem a colorações variadas. O texto, em idioma húngaro, é bem mais extenso do que o utilizado na canção anterior, *Volt nekēm egy kecském* de KODALY. O *ostinato*, que ocorre durante um espaço longo de tempo, exige do trabalho vocal técnicas e estratégias específicas, que auxiliem o coro e o regente a manter a afinação.

GAMELAN

De autoria de Murray SCHAFER (1979), trata-se de uma composição a 4 vozes, para qualquer formação vocal. O material básico sobre o qual o autor compõe é a escala pentatônica balinesa, DÓ, RÉ, FÁ, SOL, Sib. O texto é onomatopaico: *dong, deng, dung, dang, ding*, correspondendo, cada um destes fonemas, a cada altura dessa escala. Assim, a nota DÓ é representada por *dong*, RÉ por *deng*, FÁ por *dung*, SOL por *dang* e Sib por *ding*. SCHAFER pede que a sonoridade seja buscada pelo coro, e deve estar próxima a uma orquestra de gamelão, conjunto instrumental típico da música de Bali. O compositor explora o ataque e a sustentação dos fonemas utilizados, combinando o caráter percussivo e ressonante dos fonemas, tendo como referência a sonoridade dos instrumentos das orquestras de gamelão. O ataque da consoante [d], sugere o ataque dos instrumentos e o [ng] a reverberação de um gongo ou idiofone. Há, ainda, na partitura, orientação específica do autor no que se refere à pronúncia das vogais, muito mais próximas do português, do que do inglês. Elas fornecem a coloração aguda e grave dos instrumentos, porém, se mantidas por longo tempo, descaracterizam a qualidade de ataque-reverberação da sonoridade.

As vogais, como o próprio compositor explica, fornecem a coloração de escuro para o claro e sugerem o movimento ascendente da escala. Pode-se, também, notar que o início da obra é formado por tons mais escuros, com as vogais [o], [e] e [u]. A partir do compasso 12, a

vogal [a] é introduzida, associada a uma mudança de registro e, somente a partir do compasso 13, é que a vogal [i], vogal da projeção,⁴³ aparece. Sua presença será mais intensa a partir do compasso 19, trecho em que as vozes superiores caminham para alturas mais agudas, a música ganha mais movimentação e a dinâmica mostra-se mais variada.

The image shows a musical score for a Gamelan piece, specifically measures 5 and 10. The score is written for four staves. Above the staves, the tempo 'MODERATELY FAST' is indicated. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'p' (piano) and 'poco cresc...'. Below the staves, there are red arrows pointing to specific notes, with labels [o], [o], [e] and [o], [e], [u] in red text. The score is divided into two systems, with measures 5 and 10 marked at the beginning of each system.

Figura 23 - Trecho inicial de *Gamelan* (SCHAFER, 1979; pub. 1980)

⁴³ O que faz a vogal [i] ser distinta acusticamente é a posição alta da língua, em que a ponta da língua toca os dentes inferiores, ao mesmo tempo que sua parte central é elevada, formando uma arco. Isso faz que se forme um tubo que projeta o som para a frente, na cavidade de ressonância frontal, ao invés de projetar o som para traz. (MILLER, 1936, p.71-72). Além disso, a vogal [i] tem 2 formantes: o grave e o agudo.

The image displays a musical score for a piece titled 'Gamelan' (Schäfer, 1979; published 1980). The score is written for multiple staves, likely representing different vocal parts and instrumental ensembles. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. Red annotations are present, highlighting specific phonetic elements and a register change. The phonetic elements are labeled as [o], [e], [u], [a], [i] and [o], [e], [u], [a], [i]. The register change is labeled 'Mudança de registro'. The score is divided into sections, with the first section starting at measure 15. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. The score is divided into sections, with the first section starting at measure 15. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 24 - Continuação de *Gamelan* (SCHAFFER, 1979; pub. 1980).

A peça é um grande diálogo entre os 4 grupos, em que ora se imitam uns aos outros, ora se contrapõem. Existem momentos contrapontísticos, em que o processo de imitação é utilizado, e outros, homofônicos, em que os eventos sonoros ocorrem de maneira simultânea. Ritmicamente, há uso de polirritmias e acentos diferentes entre as vozes, o que torna a peça bastante complexa, para o que, também, contribui o uso que o compositor faz de células repetidas, que se transformam melódica e ritmicamente, gerando articulações e acentuações diferentes.

The image shows a musical score for Gamelan, consisting of two systems of staves. The first system begins at measure 25. The notation includes various rhythmic values and vocalizations such as 'DONG', 'DENG', 'DING', and 'DONGA'. Dynamic markings like *p*, *mf*, *f*, and *poco f* are used throughout. The second system continues the piece with more complex rhythmic patterns and vocalizations, including 'DONGA DONGA', 'DONGA DONGA DONGA', and 'DONGA DONGA DONGA DONGA'. The score is marked with a '5' at the end of the second system.

Figura 25 - Gamelan, diferentes articulações e acentuações (SCHAFER, 1979; pub. 1980).

Os compassos introdutórios, de 1 a 9, formam um grande pedal em DÓ, que prepara os compassos de 10 a 18, em que a movimentação ganha espaço para entrar na densidade rítmica e melódica dos compassos seguintes.

The image shows a musical score for Gamelan, consisting of a single system of staves. The tempo is marked 'MODERATELY FAST'. The notation includes various rhythmic values and vocalizations such as 'DONG'. Dynamic markings like *p*, *poco cresc*, and *f* are used throughout. A red arrow points to the first measure, labeled 'Pedal em Dó'. The score is marked with a '5' at the end of the system.

Figura 26 - Gamelan (Schaffer), pedal de DÓ. (SCHAFER, 1979; pub. 1980).

O uníssono das vozes superiores do compasso 44, repetido por todos os cantores no compasso 47, além de produzir uma articulação entre este trecho e o seguinte, prepara o final da obra, pois a densidade contrapontística cessa para dar lugar à simultaneidade homofônica do próximo trecho. Desta parte em diante, as vozes vão desacelerando, com a sustentação de notas longas, para, no compasso 59, atingir uma grande e súbita mudança de velocidade (*very fast*), que inicia a segunda parte da obra, de caráter predominantemente homofônico.

The image displays a musical score for a Gamelan piece, featuring two systems of staves. The first system includes a red bracket labeled "Uníssono vozes superiores" (Unison of upper voices) and the second system includes a red bracket labeled "Uníssono de todas as vozes" (Unison of all voices). The score is written in a notation that combines standard musical notation with rhythmic symbols (DANG, DENG, DUNG, etc.) and dynamic markings (f, fp, poco f, p). The score is numbered 45 and 47, indicating measures. The bottom right corner of the score is marked with the number 7.

Figura 27 - Gamelan, trecho em uníssono. (SCHAFER, 1979; pub. 1980).

The image displays a musical score for the second part of a Gamelan piece. It consists of two systems of four staves each. The notation is complex, featuring many sixteenth and thirty-second notes, indicating a fast tempo. A red box at the top right of the first system is labeled "VERY FAST". A red arrow points to a section of the second system labeled "Trecho homofônico". The score includes various musical notations such as clefs, time signatures, and dynamic markings like *f* (forte). The lyrics are written in a stylized, repetitive manner, typical of Gamelan vocal parts.

Figura 28 - Segunda parte de *Gamelan* (SCHAFFER, 1979; pub. 1980).

A inclusão de *Gamelan* no repertório de pesquisa foi em razão de suas características de complexidade e densidade, exigindo dos cantores uma escuta e concentração constantes, concomitantemente às ocorrências sonoras. Esses aspectos aliados ao tipo de texto utilizado exigem racionalidade da escuta. O cantor deve ouvir e entender o que está acontecendo, para que possa responder musicalmente de maneira correta. Além disso, a peça é de difícil execução, exigindo trabalho técnico de respiração e apoio vocal, para que seja possível executar os ataques, sustentações e articulações silábicas nas velocidades determinadas.

A PRÁTICA DO CORO EM RELAÇÃO AO REPERTÓRIO MODAL E PENTATÔNICO

As obras citadas neste item foram realizadas com o intento de propor aos cantores outra experiência de escuta, que não fosse a sonoridade tonal. A cadência final de *Gomb*, *Gomb* causou certo estranhamento ao grupo, por não ser a cadência usual do sistema tonal, porém não foi necessária nenhuma estratégia específica para que fosse cantada, bastando a

prática habitual de ensaio coral, para que se tornasse assimilável. As mudanças de compasso de *O cachorro vira-lata* (FONTERRADA, 2004), foram trabalhadas de modo a utilizar o corpo como instrumento de percussão. Por meio de batidas de pé, palmas, coxa e peito, os cantores movimentavam-se pela sala, cantando interiormente suas linhas melódicas. Isso fez que percebessem as mudanças de acentos que ocorriam durante a canção.

Com *Volt Nekēm egy kecském* (KODÁLY, 1971, arr. s.d.) e *Gomb, Gomb* (LIGETI, 1955), foi possível trabalhar o texto húngaro, levando o grupo a relacionar-se com esse idioma, incomum à prática do coro. Um aspecto interessante desta língua é o som de certas vogais. O som da vogal [a], por exemplo, assemelha-se ao fonema [ó] do português; se acrescida de acento agudo, deve ser pronunciada de maneira aproximada ao [a] do Brasil. O [e] sem acento é próximo ao fonema [é] português, enquanto, com acento agudo, assemelha-se ao [e] brasileiro. Certas vogais, como [ö] e [ü] são próximas às mesmas vogais, nas línguas alemã e francesa. As consoantes, também, têm sons característicos, como o [c], por exemplo, que deve ser pronunciado como [ts] ou [tz], ou [cs], que se pronuncia [tch]. Apesar de o idioma não ser representativo de música contemporânea, muito do repertório selecionado é em idioma estrangeiro ou em sílabas sem sentido literário. As atividades com a língua húngara auxiliaram no caminho em direção à busca da sonoridade individual dos fonemas, que perdurou durante todo o trabalho, à medida em que esta busca se mostrou necessária às outras peças trabalhadas nesta pesquisa. Os fonemas podem adquirir sonoridade mais ou menos percussiva, mais ou menos sustentada, ou, mesmo, anasalada, dependendo das consoantes e vogais empregadas.

As três canções serviram de preparação para *Gamelan* (SCHAFER, 1975), que contém a sonoridade pentatônica, acentos que variam conforme a combinação rítmica e as sílabas utilizadas por sua sonoridade fonética.

Em *Gamelan*, o trabalho se ateve a 3 aspectos: trabalho com os fonemas, ritmo e escuta.

O trabalho com os fonemas *dong, deng, dung, dang ding* foi direcionado, de modo a se conseguir o ataque da consoante [d], seguido de sua reverberação com o fonema [ng]. A bússola orientadora dessa qualidade sonora foi a escuta. Por meio de exemplos sonoros originais de orquestras de gamelão e da gravação da obra de Schafer, os cantores puderam comparar os registros sonoros e as produções vocais que eles próprios realizavam.

A coloração geral da obra sofre leves alterações de acordo com as organizações rítmicas empregadas pelo compositor, gerando acentuações que se modificam ao longo da peça, levando a uma complexidade rítmica considerável. As células rítmicas foram trabalhadas separadamente para que as acentuações fossem assimiladas e gradativamente pudessem ser reunidas às outras.

Esse trabalho aliado ao da escuta fez que o caráter improvisatório da composição, em que as células estão em constante transformação, fosse aos poucos sendo conseguido. É semelhante a um jogo: um dos instrumentistas modifica uma célula melódica ou rítmicamente, enquanto outro responde àquela mudança repetindo, variando ou transformando a célula. Conseqüentemente, os outros instrumentistas reagem da mesma forma. Durante essa ação, alguém decide-se por outra mudança e o ciclo reinicia. Esse tipo de atuação transparece na composição de SCHAFER em que não há uma separação clara entre as células ritmo-melódicas ou entre as pequenas partes, exceção feita no final da grande seção quando então inicia o andamento *very fast*.

FRAGMENTAÇÃO MELÓDICA

*Não planeje uma filosofia de educação para os outros.
Planeje uma para você mesmo.
Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.*

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991).

SEIS ORACIONES OP. 78b –N.1

A composição de MARIO ALFARO GUELL (ALFAGÜELL, 1995) tem texto em espanhol, de Sor Maria Romero.⁴⁴ É uma peça a 2 vozes, em que uma única linha melódica apresenta-se dividida entre ambas. Essa divisão acaba gerando separação de palavras e sílabas, fazendo que tanto o texto como a linha melódica relacionada a ele fragmentem-se. Esse procedimento faz o ouvinte perceber a melodia, transmitida, porém, de dois pontos diferentes, onde estão localizados os 2 grupos, produzindo um resultado estereofônico.

O compositor utiliza notação proporcional, ou seja, a duração do som está relacionada à distância entre as notas escritas na pauta. A obra apresenta características semelhantes às do canto gregoriano. No canto gregoriano as melodias são cantadas em uníssono, não havendo predominância de vozes. ALFAGÜELL ao distribuir a melodia entre os grupos dá a mesma importância a ambos.

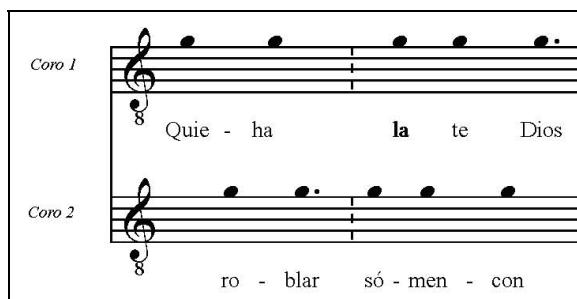
No canto gregoriano o ritmo é livre, sem compasso, pois baseia-se no ritmo e na acentuação das palavras e frases, sempre guardando o sentido expressivo do texto. Nas orações, ocorre o mesmo. ALFAGÜELL, ao utilizar notação proporcional, liberta a melodia da métrica de compasso. As notas, no canto gregoriano, aparecem isoladas⁴⁵ ou agrupadas⁴⁶, em estreita relação com o sentido do texto. ALFAGÜELL trabalha de forma semelhante e apresenta notas isoladas como em “*quiero hablar sólomente com Dios*” e notas agrupadas em dois, três ou mais sons, como ocorre em “*será este encuentro*”, “*la gracia*”, ou “*perder*”. Esses

⁴⁴ Sor Maria Romero Menezes, santa nicaraguense canonizada em 14/04/02 por João Paulo II. Disponível em : <http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2002/04/13/hoy/revista/520508.html> Acesso em 08/07/2004.

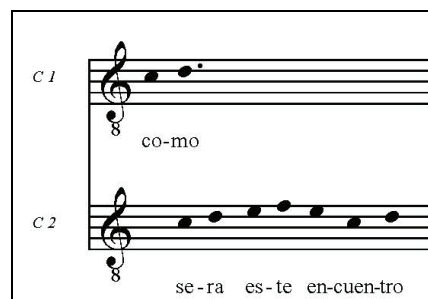
⁴⁵ A forma dessas notas eram quadradas e recebiam o nome de *punctum*. (Anotações do curso em Detroit com o Fr. Saulnier, monge de Solesmes, em 2001).

⁴⁶ Esses agrupamentos recebiam o nome de *Neumas*. (Idem).

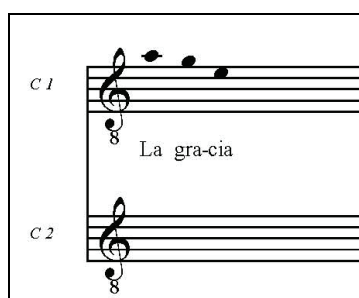
agrupamentos produzem a movimentação da peça e estão estritamente ligados ao sentido expressivo do texto.



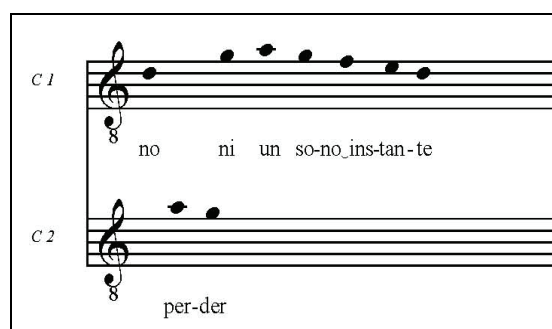
a) Notas isoladas



c) Agrupamentos de várias notas



b) Agrupamento de 3 notas



d) Agrupamentos de várias notas

Figura 29 - (a) (b) (c) (d) Diversos agrupamentos utilizados em *Oraciones I* (ALFAGÜELL, 1995).

A composição é uma oração, outro aspecto semelhante ao canto gregoriano, que existe unicamente pela função litúrgica. A oração é um diálogo, conversa, pedido de perdão, manifestação de algo a um ser superior. O texto inicia com o desejo da pessoa que ora, de falar com Deus. É algo íntimo, e mesmo tímido. Musicalmente, esse clima é traduzido pela repetição da nota SOL, com durações aproximadas. À medida que o texto progride e expressa outras emoções, como a preocupação de estar pronto para o encontro com Deus e em fazer o que é correto, a melodia, que inicialmente se movimenta por graus conjuntos, atinge saltos de 5ª e 4ª, ganha movimentação rítmica e o discurso melódico é acelerado, devendo os cantores entoar maior número de sons dentro de um espaço de tempo semelhante.

The image shows a musical score for two voices, Soprano and Alto, in a single system. The lyrics are in Spanish. The score is written for two voices (Soprano and Alto) and features three systems of staves. The lyrics are in Spanish. Red arrows and labels highlight specific melodic movements: 'Sol' (a whole note), 'Grau conjunto' (a half note), and 'Salto' (a quarter note).

Figura 30 - Movimentação melódica de *Oraciones I* (ALFAGÜELL, 1995).

A obra foi incluída no repertório pelo uso da notação proporcional, tipo de grafia ainda desconhecido pelo grupo àquela época, e do conseqüente resultado rítmico que produz, ou seja, os impulsos e acentos são determinados pelo texto, e não pelo compasso.

O tipo de melodia, aparentemente estática, mas que guarda relação com o texto, e tem coloração e expressividade próprias foi outro aspecto que contribuiu para a percepção de sonoridades novas. Há ainda a mencionar o uso de texto com sentido religioso, único entre as obras selecionadas.

Resta mencionar a fragmentação do texto e da melodia entre as 2 vozes, sem que, no entanto, se perca a unidade da idéia textual e musical. Esse modo de estruturação melódica diferia dos arranjos vocais experimentados pelo coro até então, embora seja um recurso bastante utilizado por compositores contemporâneos.

EXERCÍCIOS COM FRAGMENTAÇÃO MELÓDICA

Como foi demonstrado no início deste capítulo, os cantores haviam tido dificuldade em executar uma melodia entrecortada por silêncios, causados por pausas ou pela espera da intervenção de outro grupo, fazendo-se necessária a compreensão desse procedimento.

Para superar esta dificuldade, era necessário que a questão fosse trabalhada em separado. Entre os materiais trazidos da França, havia alguns exercícios de iniciação à polifonia, retirados do livro *Grammaire du chant Choral*, de Joseph SAMSON (1947) que utilizava as notas da escala de DÓ Maior distribuídas entre 2 vozes, alternadamente.



Figura 31 - Trecho retirado dos exercícios de *Grammaire du chant Choral* (SAMSON,; pub. 1947).

Esses exercícios foram uma espécie de preparação para o aprendizado da fragmentação melódica, encontrada na obra *Seis Oraciones* (ALFAGÜELL, 1995). O caminho escolhido foi o de utilizar uma melodia já conhecida pelos integrantes do CantorIA, neste caso, a canção folclórica húngara *Volt nekēm egy kecském* (KODÁLY, 1971, arr. s.d.), e dividir as sílabas de cada palavra entre 2 grupos. Foi sugerido a eles que pensassem em um jogo de *ping-pong* e atuassem como se estivessem jogando. O objetivo desse jogo é fazer a bola

passar de um lado a outro, sem perder o pulso. As bolinhas imaginárias que pingam de um lado a outro foram representadas pelas sílabas e as raquetes que impulsionam as bolas, pelos grupos que cantam as sílabas. A primeira tentativa não teve o resultado desejado. O coro teve dificuldade em acompanhar a melodia da canção. Por vezes os grupos perdiam sua vez de atuar, outras antecipavam a ação. Foi-lhes pedido, então, que começassem a cantar lentamente para, depois, acelerar gradualmente o andamento, até atingir velocidade rápida. Esse procedimento permitiu que os cantores acompanhassem auditivamente a passagem da melodia de um grupo a outro e pudessem responder às intervenções do grupo oposto rapidamente. Dessa forma, por meio de jogos, a percepção auditiva familiarizava-se com esse tipo de sonoridade. A experiência serviu de suporte para a peça *Oraciones* n.1, de ALFAGÜELL que utiliza o mesmo procedimento, a saber, uma única melodia, dividida entre 2 grupos, com cortes de sílabas e palavras.

GLISSANDOS

*Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte.
Para uma de seis, vida é vida e arte é arte.*

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991)

O trabalho incluiu, ainda, o estudo de *glissandos*. A peça que utiliza efetivamente essa técnica é *Snowforms* (SCHAFFER, 1983).

SCHAFFER criou esta obra observando as diferentes formas que a neve adquiria através da janela de sua casa, em Ontário. A composição é destinada a crianças⁴⁷ e utiliza notação gráfica, com letras próximas a linhas e curvas, que representam as alturas a serem entoadas. As vozes devem deslizar ou *glissar* de uma nota a outra, em um portamento contínuo, que vai

⁴⁷ « Thus, in the present composition – which is really intended for children to sing, listen to and perhaps draw pictures to – a graphic notation is used (...) » (SCHAFFER, *Snowforms* p. 1).

se transformando e adquirindo diferentes colorações, de acordo com as vogais e palavras empregadas.

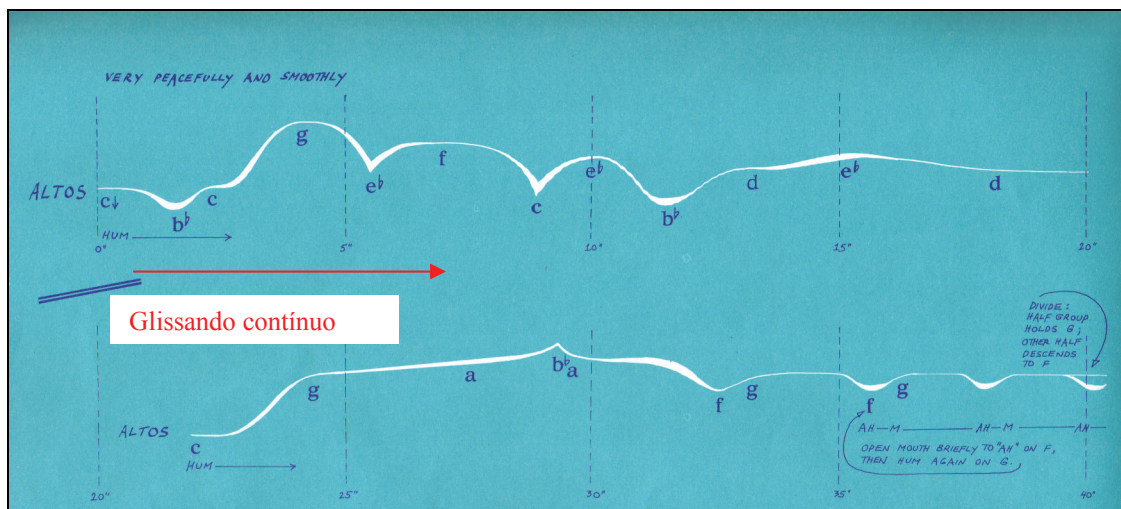


Figura 32 - Trecho de *Snowforms* (SCHAFFER, 1983; pub. 1986).

Existem algumas convenções de grafia, explicadas pelo compositor: quando a curva é acentuada, deve-se abandonar o som rapidamente, porém se a curva for sutil, o *glissando* é mais lento. Quanto mais espessa for a linha ou a curva, mais forte será sua intensidade. A flecha dirigida para cima ou para baixo indica a oitava aguda ou grave. As palavras do texto são no idioma falado pelos esquimós, relacionadas à neve. Não há compasso, mas marcação temporal, a cada 5 segundos, indicando a duração de cada trecho.

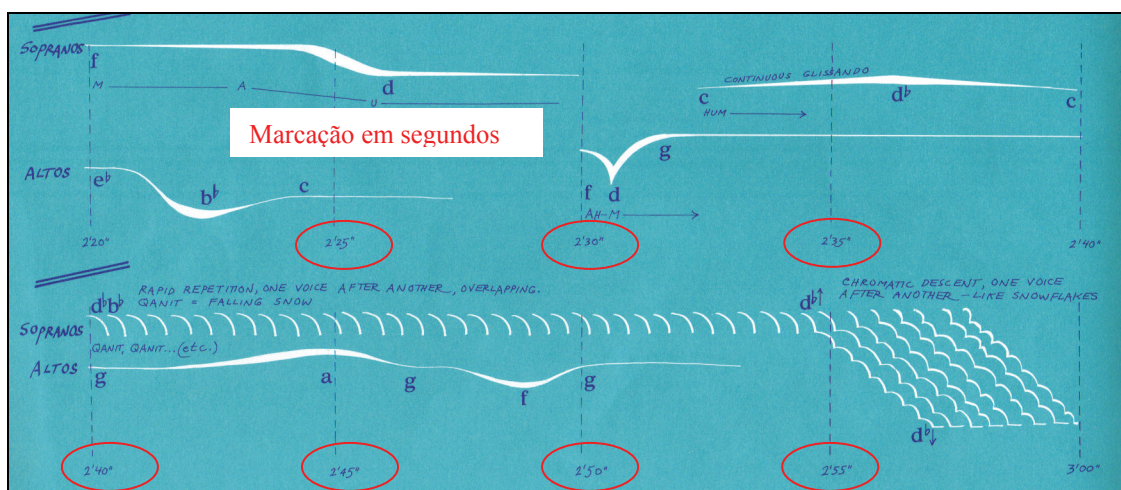


Figura 33 - Continuação de *Snowforms* (SCHAFFER, 1983; pub. 1986).

A peça inicia-se a 2 vozes e, no decorrer da composição, cada grupo é subdividido, chegando a um leque de 8 notas, 4 para cada voz durante a execução do *cluster*, como pode ser observado no trecho abaixo.

Figura 34 - *Snowforms – clusters* (SCHAFER, 1983; pub. 1986).

Após este trecho bastante denso, as vozes caminham em direção ao uníssono sobre a nota SOL. Este uníssono articula o primeiro trecho ao seguinte, em que as vozes tornam a se dividir em 2 grupos. No final da página, último sistema, contralto e soprano entoam a escala pentatônica, que compõe o material básico desta obra.

Figura 35 - *Snowforms – cluster em direção ao uníssono* (SCHAFER, 1983; pub. 1986).

A inclusão desta composição no repertório da pesquisa deu-se, primeiramente, pelo emprego de notação gráfica, mas, também, por guardar relação estreita entre a grafia e o tema da obra, que é a variação do formato da neve. Da forma que está elaborada, torna o trabalho de leitura bastante prazeroso e fácil, mais concreto para os cantores do grupo, se comparado aos tradicionais métodos de leitura no pentagrama. Os timbres vocais utilizados, bem como o tipo de texto, aliados à densidade, que varia enormemente, são fatores que contribuem para a percepção de novas sonoridades. Por último, o *glissando* permanente da peça, era uma dificuldade técnica que necessitava ser desenvolvida pelo grupo.

EXERCÍCIOS PARA A COMPREENSÃO DE GLISSANDOS E GRAFIA MUSICAL

Com a finalidade de introduzir a partitura e a sonoridade de *Snowforms* (SCHAFER, 1983), nessa fase da pesquisa, as crianças e jovens do coro foram levadas ao pátio, de onde puderam observar as nuvens, sua forma, cor e movimento. Pretendia-se, com essa proposta, que o grupo encontrasse similaridades e diferenças entre as formas das nuvens e as da neve, entre a sonoridade criada por eles e a utilizada pelo compositor, uma vez que a neve não faz parte do cotidiano do brasileiro. A partir da observação das nuvens, as crianças criaram desenhos que, num segundo momento, foram reproduzidos sonoramente. Os desenhos foram, então, expostos aos colegas, apresentados vocalmente e, em seguida, repetidos por todos.

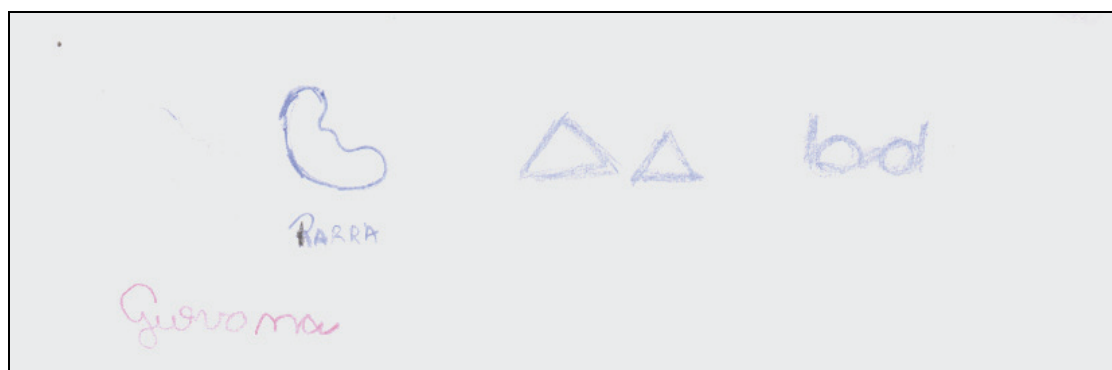
Pôde-se observar que nem todos os desenhos representaram as formas das nuvens, mas constituíam-se na representação de sua própria imagem, acrescida de outros elementos, como pássaros, árvores, avião e outros, observando-se que esses desenhos tendiam a ser figurativos, descrevendo o que era visto por eles naquele momento.

Em seguida cada cantor expôs o som criado para seu desenho. Notou-se que os desenhos continham mais de um evento gráfico, enquanto os sons escolhidos para representá-los eram únicos, parecendo não ter relação com a representação gráfica.



Desenho 1 - Maíra, 16 anos.

Maíra representou sonoramente seu desenho, realizando um sopro em intensidade muito fraca, seguido de *crescendo* e *diminuendo*.



Desenho 2 - Giovana, 16 anos.

O som de Giovana foi um grito em *glissando* descendente, produzido em intensidade média forte.



Desenho 3 - Dante, 13 anos.

A partir do desenho, Dante emitiu a vogal [u] com um leve *glissando* ascendente, seguido do fonema [tch], repetido 3 vezes.



Desenho 4 - Izabela, 10 anos.

Izabela emitiu rapidamente por 3 vezes o fonema [s] seguido do fonema [ch], sustentado em intensidade muito fraca.



Desenho 5 - Rafael, 15 anos.

Rafael Ludovico elegeu um som cantado, [uó] em uma altura de sua escolha, seguido do fonema [tch], sustentado em intensidade muito fraca.



Desenho 6 - Catherina, 14 anos

Catherina, antes de apresentar sua criação, perguntou se poderia realizar um outro som concomitantemente ao vocal. Enquanto batia 2 dedos da mão direita na palma

da mão esquerda, a voz emitia o fonema [s] que, ao mexer os lábios, produzia algo semelhante a [siu] repetido várias vezes.



Desenho 7 – Júlio, 18 anos.

Júlio Cezar desenhou um bombom e o som realizado foi semelhante ao de uma pessoa comendo o doce. Iniciou com o fonema [r] adicionado do som da vogal [ó] em intensidade fraca, seguida de *crescendo*. Inseriu uma pequena cesura para o próximo evento, o movimento de mastigar o bombom. Para representá-lo sonoramente, pronunciou sutilmente o fonema [tch] por 2 ou 3 vezes, seguido de um estouro produzido com a sílaba [pó] em intensidade forte. O coro achou engraçado.

Terminada a apresentação, foi pedido ao grupo para que refletisse a respeito do que havia sido exposto, e dissesse quais tinham sido os elementos comuns entre os sons criados por eles. Notaram, então, que todos os sons haviam sido longos, tranquilos, suaves, fracos e que a maioria deles ocorrera em região grave, com apenas uma exceção, quando um som foi apresentado na região aguda. O grupo acrescentou, ainda, que os sons, quase em sua totalidade, haviam sido sussurrados, utilizando os fonemas [ch], [s], e variações desses sons.

O processo foi registrado em vídeo e pôde-se notar a timidez de muitos dos cantores ao executar a proposta. Na prática coral habitual, prioriza-se o trabalho do naipe como conjunto, com exceção dos solistas. Contrariamente, no tipo de experiência vivida pelo grupo CantorIA, relatada anteriormente, é valorizada a intervenção individual, o que exige de cada integrante prontidão em atuar, o que, para eles, naquele momento, ainda era bastante difícil.

Após essa experiência de observação e criação de sonoridades, a partitura de *Snowforms* foi, então, distribuída aos cantores. Passou-se para a explicação de que as letras representavam os nomes das notas (A= lá, B= si, C= dó, D= ré, E= mi, F= fá, G= sol), o que era desconhecido para o grupo. Perguntou-se ao coro qual a função das linhas e curvas da grafia. Responderam que acreditavam ser para fazer os sons “subirem e descerem”, o que denota familiaridade com uma das importantes convenções da grafia musical.

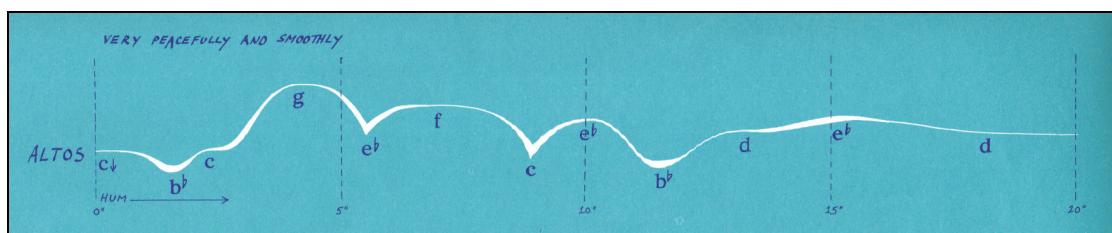


Figura 36 - *Snowforms* – notação gráfica (SCHAFFER, 1983; pub. 1986).

Partiu-se, então, para a primeira tentativa de execução da peça, cantando-a com os nomes das notas. Essa experiência acabou se transformando em um pequeno exercício de percepção de intervalos, pois as crianças tiveram que sentir a distância entre os sons utilizados para o deslocamento da melodia que se fazia por intervalos.

O passo seguinte foi adicionar os *glissandos* pedidos pelo compositor. Foi explicado que ele pedia para que se deslizasse de uma nota a outra. As crianças tiveram dificuldade em fazê-lo, porque essa maneira de cantar não fazia parte da prática do coro. Foi, então, detectado que era preciso fazer um trabalho específico envolvendo *glissandos* com o grupo, para que seus integrantes pudessem voltar à partitura com capacidade para executar o que estava sendo pedido.

Passou-se, então, à escuta da gravação da peça, para que as crianças apreciassem o resultado sonoro do que, para elas, ainda se encontrava em estado rudimentar e, também, para que observassem o que havia em comum entre os sons utilizados em *Snowforms* e os sons das nuvens criados por eles. A esta última questão, responderam que ambas as criações continham sons calmos, tranqüilos, *tenutos* e suaves.

A construção dos *glissandos* foi feita da seguinte forma: primeiramente foi explicado às crianças que *glissando* é um som que muda de altura constantemente, como o próprio REIBEL (1984) afirma.

De acordo com a fenomenologia, as sensações vividas por meio da experiência corporal são guardadas na memória e adquirem novos sentidos em experiências futuras. Essa é, também, a opinião de REIBEL. Acreditando nesse pensamento, o conceito de *glissando* foi trabalhado, primeiramente, com o corpo, para só depois ser cantado.

Para este trabalho, buscaram-se inicialmente, alguns exercícios⁴⁸ que contribuíssem na preparação do movimento do corpo no espaço e na conscientização, por parte das crianças e jovens, da importância dos pés para o equilíbrio corporal. Começou-se pela sensibilização das diferentes partes dos pés. Em seguida, trabalhou-se a elevação do corpo, que deveria ser alongado, buscando o equilíbrio pela distribuição do peso nos pés, e encolhido até tocar o chão, sem, no entanto, jogá-lo para baixo. O corpo então deslizaria para cima e para baixo.

A idéia era pensar em um deslizamento corporal, fazendo-o escorregar para cima e para baixo, envolvendo todo o corpo, sem produzir som algum, como se fosse uma imagem transmitida em câmara lenta. O movimento deveria ser o mais lento possível e deveria abranger todo o espaço, desde as pontas dos pés (com os braços levantados) até o corpo tocar o chão e a velocidade ser mantida do começo ao fim. Os pés controlavam o equilíbrio do corpo, ajudando a manter o movimento contínuo. Em seguida, os cantores tiveram que pensar

⁴⁸ Esses e outros exercícios fizeram parte do Curso DALCROZE, ministrado por Robert M. ABRANSON, Daniel CATANEO e pela bailarina Lori BELILOVE, na Juilliard School, em Nova York, durante o ano de 2000.

em um som, escolhido livremente, desde que diferente do som emitido por seu colega. Agora, corpo e voz trabalhariam juntos. O corpo tinha que acompanhar a voz, e a voz acompanhar o movimento do corpo. O grupo foi orientado a abranger as regiões grave, média e aguda, enquanto o movimento era feito em toda a extensão possível do espaço.

As crianças e jovens compreenderam o que estava sendo pedido e a resposta à proposta foi bastante satisfatória. Caminhou-se em direção à variação dos *glissandos* vocais. Eles passaram a ser somente descendentes, depois ascendentes, na extensão e região escolhidas por eles, sempre acompanhados do movimento corporal. Em seguida, o movimento ficou restrito somente ao braço. Outra variação foi a de desenhar no espaço um *glissando* com a mão, decidindo, eles mesmos, a direção a ser tomada por ele: só descendente, só ascendente, misto, lento, rápido. Após fazer o seu *glissando*, a criança deveria, em seguida, passá-lo para um de seus companheiros. O companheiro que recebia o som deveria continuá-lo, transformá-lo, passando-o, em seguida, a outro cantor.

A intenção era a de realizar um *glissando* contínuo, passando por todos os integrantes. No entanto, houve cesuras causadas por surpresa, timidez e pela não prontidão de muitas crianças. Após algumas tentativas, pôde-se observar que a maior parte delas conseguiu realizar o movimento do corpo semelhantemente ao caminho do som, concluindo-se que o conceito estava compreendido.

Após este trabalho, as crianças começaram a brincar com os *glissandos* vocais. O exercício era iniciado com a inspiração, seguindo-se o *glissando* vocal, durante a expiração. Depois, cada um escolheu uma velocidade diferente para a expiração em *glissando*.

O passo seguinte foi reger os *glissandos*. Para isso, dividiu-se a sala em 2 grupos. A pesquisadora determinou a mão que indicaria os movimentos de cada grupo. O objetivo era fazer movimentos diferentes e opostos entres as mãos, como, por exemplo, enquanto um dos braços da pesquisadora desenhava um *glissando* ascendente, outro fazia um descendente.

Dessa maneira, cada cantor via dois gestos diferentes ocorrendo concomitantemente, com a tarefa de realizar sonoramente somente um deles, aquele que era dirigido a seu grupo. Simultaneamente, o cantor produzia uma sonoridade enquanto escutava a do outro grupo. Foi dada a oportunidade para que algumas crianças fizessem o papel de regente, a fim de passarem pela experiência de ouvir o resultado sonoro de seus movimentos e refletir a respeito de que maneira poderiam modificá-lo.

Apesar dos resultados positivos com *glissandos*, as peças selecionadas exigiam *glissandos* curtos, *glissandos* acrescidos de dinâmica e ainda *glissandos* que caminhavam em direção ao uníssono. Eles foram trabalhados sempre com o auxílio da imagem do movimento do braço. Passou-se a executar *glissandos* bem curtos, explorando as regiões grave, média e aguda, as intensidades forte e fraca e os movimentos ascendente e descendente.

Outro exercício foi o de dividir a sala em 3 grupos. Um deles, o grupo A, sustentava um som, outro, grupo B, realizava somente *glissandos* ascendentes, a partir do som sustentado pelo grupo A e o último, grupo C, *glissandos* descendentes, a partir do som sustentado pelo grupo A. Foi estabelecida uma altura para que um dos grupos realizasse o som que deveria ser mantido até o final do jogo. Foi determinado também que as mãos juntas e sobrepostas do regente, no caso a pesquisadora, indicaria o som contínuo; a elevação de um dos braços, um *glissando* ascendente, e a descida do braço, um *glissando* descendente.

CLUSTER E EFEITOS VOCAIS (PARLANDO, SPRECHGESANG, SUSSURRO)

*O primeiro ano escolar é um divisor de águas
na história da criança: um trauma.*

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991).

O *cluster* foi um exercício vocal bastante explorado neste estudo. Ele já havia sido introduzido no grupo, no musical *Edu e a Orquestra Mágica*, na cena de abertura, com a música *Uma orquestra do outro mundo* (FONERRADA, 2003).

Cena Abertura
Uma Orquestra do Outro Mundo

The image shows a musical score for a choir (CORO) with seven staves. The first staff has lyrics 'Uma or - ques - tra do_ou - tro mun - do.' A red bracket labeled 'cluster' spans across all seven staves, indicating a cluster technique where all voices play the same note simultaneously.

Figura 37 - *Uma Orquestra do Outro Mundo* (FONTEERRADA, 2003)

No entanto, o coro ainda apresentava dificuldade em sustentar os *clusters* durante muito tempo, bem como em construí-los rapidamente, no decorrer de uma peça. Além disso, não conseguia, ainda, variar a altura das notas do *cluster* ascendente ou descendente e, depois, voltar à nota de partida. Para que isso fosse conseguido, era necessário um trabalho de aprofundamento, voltado, especificamente, para essa técnica e isso será mostrado no decorrer desta exposição.

O *cluster* estava presente em muitas das peças do repertório escolhido:

- *Süßer Tod*, de Klauss STAHLER (1973).
- *Pletykázó asszonyok*, de György LIGETI (1952).
- *O Navio Pirata*, de Lindenberg CARDOSO (1979).

Süßer Tod (Doce Morte)

A peça *Süßer Tod* (Doce Morte), composta por KLAUSS STAHLER (1973)⁴⁹ a 4 vozes, utiliza *clusters*, *glissandos*, fala, *Sprechgesang* e canto com métrica e altura determinadas e indeterminadas. O texto, em alemão, é de Johannes R. Köhler. A versão utilizada, em português, é da autora desta pesquisa:

“Era uma mosca
Ah! que pena!
Caiu em um copo de marmelada
Bateu, bateu com suas pernas
Primeiro seis, depois com
E bem mais forte
com seus braços
foi na gosmenta lade marme
e completamente cheia de
lade morte, lade marme
entrega-se à própria morte
Agora ela rígida jazz
Oh! Pobre marmelada!”.

É uma peça satírica, em que o autor conta a história de uma mosca que morre após ter caído em um copo de marmelada, havendo no final uma grande compaixão pela marmelada e não pela morte do inseto. A composição contém vários climas que acompanham os da narrativa. Em cada um deles, o compositor trabalha sonoridades e grafias diferentes. A história começa com o zumbido do inseto, sobreposto por um *cluster*. O *cluster* torna-se denso, até desaparecer completamente. Sobre esse *cluster*, a narrativa é iniciada com vários eventos sonoros, em estreita relação com o texto, sobre o aparecimento da mosca que caiu no copo de marmelada. Exemplo disso é a frase “caiu em um copo de marmelada”, que o compositor ilustra com *glissandos* descendentes, reforçando a idéia de queda.

⁴⁹ Klaus Hinrich Stahmer é musicólogo e compositor alemão.

Na narrativa são utilizados vários recursos vocais expressivos, tais como: entonação de alturas fixas, de alturas aproximadas, *parlandos* e *glissandos*.

The image displays a musical score for the piece "Süßer Tod" (Sweet Death) by STAHLER, 1973. The score is written for a vocal soloist (V's) and includes various musical notations and lyrics in both German and Portuguese. The score is divided into three systems, each illustrating different vocal techniques:

- System 1:** Features a vocal line with a "cluster" (a group of notes played simultaneously) and a "glissando" (a slide between notes). The lyrics in German are "Ach, wie schade!" and in Portuguese "Ah! que pena". The notation includes "V's (=Vorsänger)", "bs", "hm", "pp", "cresc.", "f", "sub.", "pp", "mf", "espr.", "Ba", "S", "A", "T", "P", "gliss.", "morendo", "4", "3", "2", "1", "6", "8", "10", "12", "14", "16", "18", "20", "22", "24", "26", "28", "30", "32", "34", "36", "38", "40", "42", "44", "46", "48", "50", "52", "54", "56", "58", "60", "62", "64", "66", "68", "70", "72", "74", "76", "78", "80", "82", "84", "86", "88", "90", "92", "94", "96", "98", "100".
- System 2:** Illustrates a "processo imitativo" (imitative process) with "altura aproximada" (approximate pitch) and "articulação" (articulation). The lyrics in German are "Kiebt in 'nem Glas mit Mar-me-la de" and in Portuguese "Caiu em um co-po de marmelada".
- System 3:** Shows a "glissando" and "articulação". The lyrics in German are "Sie zap-pel-te mit ih-ren Bei-nen," and in Portuguese "Sie zap-pel-te mit ih-ren Bei-nen,".

Figura 38 - *Süßer Tod* - emissões vocais (STAHLER, 1973; pub. 1983).

Segue-se a segunda parte, em que é utilizado, em processo imitativo, um ritmo preciso, que deve ser cantado com alturas indeterminadas. Este trecho é bastante denso e acompanha os acontecimentos centrais da história: de que forma a mosca caiu na marmelada, primeiro com as pernas e depois com os braços. A peça finaliza com *glissandos* descendentes, reforçando, mais uma vez, a idéia de queda do inseto.

A terceira parte, que fala sobre a morte da mosca em decorrência de sua queda, o compositor retorna à notação gráfica com *parlandos*, sussurros e *clusters*.

The image shows a musical score for 'Süßer Tod' by Kurt Schwitters. It features multiple vocal staves with lyrics in German. Key performance instructions are highlighted in red: 'Glissandos descendentes' (descending glissandos) at the top, 'parlando' (speaking style) in the middle, 'SUSSURTO' (whisper) with 'nählich stimmhaft' (gradually becoming more vocal) below it, and 'cluster' at the bottom right. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'mf' and 'cresc.'.

Figura 39 - Trecho final de *Süßer Tod* (STAHMER, 1973; pub. 1983).

Na última parte, o compositor constrói uma *coda* em Mi Maior, com características de marcha fúnebre, simbolizando o enterro do inseto e evidenciando o caráter cômico e satírico do texto.

The image shows the final cadence of 'Süßer Tod'. It features a vocal staff with lyrics in German. Key performance instructions are highlighted in red: 'Cadência final' (final cadence) and 'religioso' (religious). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'ff dim.' and 'p'.

Figura 40 - *Süßer Tod* - Cadência final (STAHMER, 1973; pub. 1983).

STAHMER (1973) empregou vários tipos de emissão vocal: alturas indeterminadas, entoadas em região média, grave ou aguda, de acordo com a disposição das notas em relação à linha, *glissandos* curtos e longos, *clusters* que oscilam e mudam de densidade, com acréscimo ou exclusão de alturas, *cluster* em bloco, *parlando rubato*, sussurros e notas de

altura fixa, constituindo-se a obra, dessa maneira, em uma pequena coletânea de possibilidades vocais.

No decorrer da peça, o autor tira partido do texto, pois os diferentes eventos ocorridos na história são valorizados musicalmente. Para cada um deles, o compositor utiliza emissões vocais e notações específicas que ressaltam o seu sentido, como, por exemplo, o processo imitativo utilizado para a parte dramática da história, quando o inseto está caindo, gerando uma intensa movimentação; outro exemplo são os blocos de *clusters* utilizados para representar a morte do inseto.

A peça foi selecionada por seu caráter lúdico e cheio de humor e por introduzir vários recursos utilizados pela música contemporânea, tanto na parte gráfica quanto na vocal.

PLETYKÁZÓ ASSZONYOK

O cânone a 4 vozes, *Pletykázó asszonyok*, também conhecido por *gossip* [fofoca], é de Gyorgy LIGETI 1952 e o texto, em húngaro, é de autoria de Sándor WEÖRES; as versões, em alemão e inglês, que aparecem na edição consultada, são, respectivamente de autoria de H. Schalleh e D. Clayton. Sandor WEÖRES foi um poeta húngaro, e tinha como característica escrever poemas de fundo filosófico, oculto por trás dos aparentemente inocentes versos infantis.

A melodia utilizada pelo compositor é construída sobre a escala de DÓ mixolídio. O cânone é a 4 vozes, com as entradas das vozes organizadas de modo a formar *clusters*. Esse modo de organização guarda relação com o sentido do texto, que trata da “tagarelice” de mulheres que passam o tempo fofocando, cuja sonoridade LIGETI procura imitar. Uma pessoa que escute essa conversa sem estar nela envolvida, ouve apenas trechos do diálogo, palavras soltas e, por vezes, uma frase inteira. LIGETI retrata musicalmente essa situação. O ouvinte, ao escutar os sucessivos *clusters*, percebe, apenas, uma massa sonora, com sentido textual indiferenciado. À medida que os agudos são introduzidos, especialmente o DÓ, de “Ne

mondja!", e o MI, de "Hallatlan", cantados em intensidade forte, o ouvinte é levado a focalizar a atenção nesses sons, semelhantemente às frases percebidas em uma conversa apenas entreouvida. As pausas e notas longas podem ser entendidas como o silêncio e as variações de velocidade que se mantêm no diálogo.

Vivacissimo György Ligeti (1952)

1. *cresc.* **2.** **3.**

Tan-te Ju-le, Tan-ke Kä-te, papperlapper lapperpapp, hok-ken in der so-fa-ek-ke
 Ju-li uő-ni, Ka-ti uő-ni le-tye-pe-tye le-pe-tye, üt-dő-gél-nek a sa-vok-ba,
 Aunt-ie Julie, Aunt-ie Cathy, nat-ter chat-ter nat-ter chat, sit to-ge-ther for a prat-tle,

4. **1** **p**

und er-zähl-ken um die Wef-te, papperlapper lapperpapp! „Sag-le ich schon papperlapper?“
 jár a nyel-vük mint a vorka, le-tye-pe-tye le-pe-tye! „Hal-lot-fál-ogy le-tye-pe-tye?“
 auf,mg geht-ness, how they talk-to, nat-ter, chat-ter nat-ter chat! „Have I told you nat-ter chat-ter?“

f **p**

„Nein, noch nicht!“ „A-ber papperlapper papperlap-per-pap-per?“
 „Ne wond-ja!“ „Mit szol, le-tye-pe-tye, pe-tye-le-tye-pe-tye?“
 „No not...yet!“ „Oh dear: nat-ter chat-ter, nat-ter chat-ter nat-ter!“

f **1** **p**

„Un-er-hört!“ „Ha-ben sie es den-ge-se-ken, papperlapperlapperpapp?“
 „Hál-lat-tan!“ Bánki in-ge, ro-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye,
 „Is that so?“ Did you see it, with your own eyes, nat-ter chat-ter nat-ter chat!“

f

Da hat in des Rok-kes Mitten man ein Loch hin-ein-ge-schuit-ten,
 lyu-kát vág-nak kö-zé-pé-be, ki-től - zik a ház e-le-be,
 „It was torn right in the mid-dle, how it hap-pened is a rid-dle!“
 dim.

1 **p**

weh! au weh!“ „Ja, papperlapperlapperpapp, papperlapperpapp!“
 jajj! jajj! jajj! jajj! le-tye-pe-tye le-pe-tye, pe-tye-le-pe-tye,
 „Oh! oh! oh! Oh, nat-ter chat-ter nat-ter chat, nat-ter chat-ter chat!“

© 1988 B. Schott's Söhne, Mainz

Figura 41 - Pletykázó asszonyok (LIGETI, 1952; pub. 1988).

Pletykázó asszonyok

Ligeti

2^a *Cluster de 3 notas* *Cluster de 4 notas*

1. Ju li né ni, Ka ti né ni le tyepetye le-petye ül-dő-gél-nek a sa-rok-ba, jár a nyel vük mint a rok ka, le-tye-pe-tye le-pe-ye

2. Ju li né ni, Ka ti né ni le tyepetye le-petye ül-dő-gél-nek a sa-rok-ba, jár a nyel vük mint a rok ka, le-tye-pe-tye le-petye

3. Ju-li né-ni Ka-ti né-ni, le-tye-pe-tye le-pe-tye ül-dő-gél-nek a sa-rok-ba, jár a nyel vük mint a rok ka

4. Ju-li né-ni Ka-ti né-ni, le-tye-pe-tye le-pe-tye ül-dő-gél-nek a sa-rok-ba

7. Hal lot ták hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - jal Mit szól le-tye-pe-tye pe-tye-le-tyepetye? Hal - lat - lant

Hal - lot ták hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - yal Mit - szól le-tye-pe-tye petye le-tye-pe-tye? Hal - lat - lant

le-tye-pe-tye le-pe-tye Hal - lot ták hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - yal Mit szól le-tye-pe-tye petye-le-tyepetye?

jár a nyelük mint a rokka le-tye-pe-tye le-petye Hal - lot ták hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - ya! Mit szól le-tye-pe-tye

13. Bár ki in-ge, ro-ko-lyá ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye, lyu-kat vág - nak kö-ze-pé-be, ki - tū - zik a ház e-lé-be, jaj!

Bár ki in-ge, ro-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye, lyu-kat vág - nak kö-ze-pé-be, ki - tū - zik a ház e-lé-be

Hal - lat - lant! Bár ki in-ge, ro-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye lyu-kat vág - nak kö-ze-pé-be, ki - tū

petye-le-tyepetye? Hal - lat - lant! Bár ki in-ge, ro-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye lyu-kat vág - nak

19. jaj! jaj! jaj! le-tyepetye le-pe-tye, petye-le-petye.

jaj! jaj! jaj! le-tyepetye le-pe-tye petye-le-petye.

zik a ház e-lé-be jaj! jaj! jaj! jaj! le-tye-pe-tye le-pe-tye petye-le-petye.

kö-ze-pé-be, ki-tū - zik a ház e-lé-be jaj! jaj! jaj! jaj! le-tyepetye le-pe-tye petye-le-petye.

Leila Vertamatti

Figura 42 - Pletykázó asszonyok – cânone: montagem das vozes (LIGETI, Vertamatti 2006).

O sentido aproximado do texto é:

“Fofoca
Tia Jule, Tia Käte, bla bla bla
estão sempre metidas no canto do sofá
e contam em competição blábláblá
eu já te contei bla bla?
não, ainda não
mas, blablabla
escandaloso
Viu o senhor(a), blablabla
bla, alguém cortou
foi rasgado bem no meio, como aconteceu é um mistério
*Sim, blablabla, blábláblá”.*⁵⁰

A técnica do cânone já era um processo bastante conhecido pelo grupo, porém esta composição trouxe uma novidade, que foi a do cânone com estrutura de *cluster*. A obra apresentou-se como desafio, pois a sustentação do *cluster* sem suporte instrumental, apenas com o apoio vocal das outras vozes, não foi fácil conseguir. Outro ponto trabalhado foi a sonoridade da escala de DÓ modal (mixolídio), a qual não tem a nota sensível, SI $\sharp$ e, conseqüentemente, nem sua resolução, mas SIb.

O NAVIO PIRATA

Com a obra *Navio Pirata*, Lindenberg CARDOSO ganhou, em 1979, um prêmio na categoria Menção Honrosa, no I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil da FUNARTE, Rio de Janeiro. É uma composição para 3 vozes iguais, com texto em português.

A peça é escrita na tonalidade de SOL Maior, que, no entanto, não é conduzida da maneira usual ao discurso tonal. Como já foi dito anteriormente, este aspecto é característico de peças do período enfocado nesta pesquisa, que utilizam um sistema de organização

⁵⁰ Tradução realizada por Luis Stancato.

harmônico-melódica, mas, ao invés de seguir suas regras, alargam as possibilidades de emprego, gerando resultados sonoros diferentes do modelo original.

O material composicional é formado pela idéia textual “O VASSOURA! JÁ LAVOU O NAVIO?”, apresentada de forma motívica. No decorrer da peça, esse motivo é trabalhado de diferentes maneiras, tanto do aspecto melódico, quanto do harmônico.

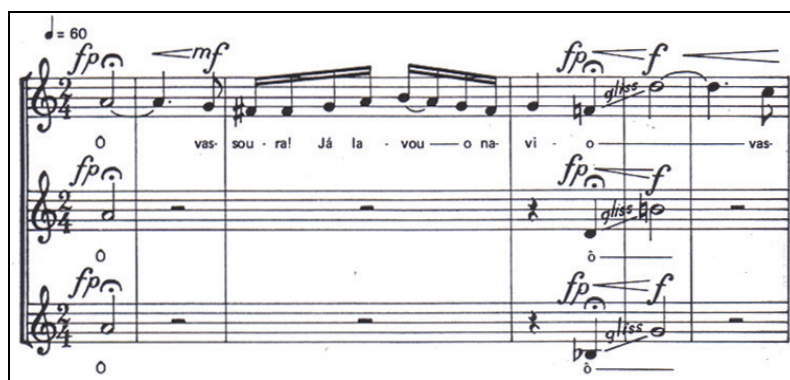


Figura 43 - *O Navio Pirata*, 1º. Material composicional (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

O segundo material, “VÁ PRA PRANCHA”, é formado basicamente por notas repetidas.

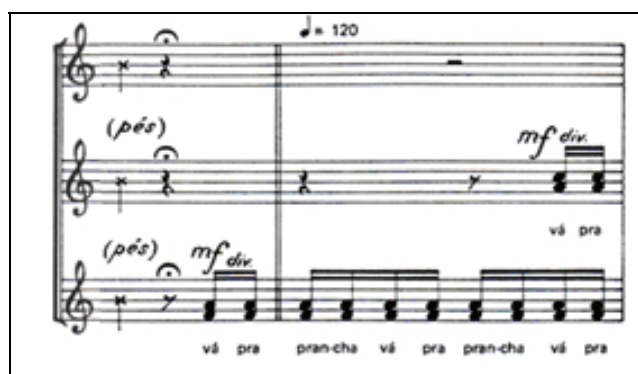


Figura 44 - *O Navio Pirata*, 2º. Material composicional (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

Ambos os materiais são apresentados separadamente, para depois serem justapostos e sobrepostos.

Quanto ao primeiro material, ele é apresentado em SOL Maior. No final de sua exposição, antecedendo o segundo elemento, há uma cadência de engano, com movimentação

para MI menor, que, claramente, prepara a tonalidade de FÁ Maior, tonalidade principal segundo do material.

Figura 45 - *O Navio Pirata*, apresentação dos materiais (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

Figura 46 - Continuação de *O Navio Pirata* (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

A partir do compasso 20 e, ainda, na tonalidade de FÁ Maior, o primeiro material é reapresentado, agora, em processo imitativo. O segundo material é trabalhado da mesma maneira e, em seguida, ambos são sobrepostos.

The image displays three systems of musical notation for the song "O Navio Pirata". Each system consists of three staves: a vocal line (top), a piano line (middle), and a bass line (bottom). The lyrics are written below the vocal line.

System 1 (Measures 20-23): The vocal line begins with a *mf* dynamic. The lyrics are "O vas-sou-ra! O vas-sou-ra! Já la-vou o na-". The piano line has a *p* dynamic and the lyrics "pran-cha cha". A red arrow points from the vocal line to the piano line, indicating an imitative process.

System 2 (Measures 24-26): The vocal line has a *p* dynamic. The lyrics are "vi-o? O na-vio cê não la-vou". The piano line has a *mf* dynamic. The bass line has a *f* dynamic and the lyrics "Não, se-nhor!". A red arrow points from the vocal line to the piano line, indicating an imitative process.

System 3 (Measures 27-30): The vocal line has a *f* dynamic. The lyrics are "Vá pra pran-X". The piano line has a *f* dynamic. The bass line has a *f* dynamic. A blue arrow points from the vocal line to the piano line, indicating an imitative process.

Processo imitativo

Figura 47 - O Navio Pirata, incentivo ao processo imitativo (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

No compasso 50, o motivo inicial é reapresentado em SOL Maior, antecedido pelo acorde de LÁ menor, que, por sua vez, prepara a volta a SOL Maior.

45

- vou - o na - vi - o? O vas - sou - ra! Já lá - vou - o na -

La menor

48

vi - o? O vas - sou - ra! Já lá - vou - o na -

Fa#

Figura 48 - *O Navio Pirata*, motivo em Sol Maior (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

Durante a obra, o compositor utiliza-se de alguns efeitos vocais, como estalos de língua, fala e *glissandos*, explorando vários timbres vocais.

69

(lunga)

SOLO (gritado)

estalar de língua

NAVIO INIMIGO A BOMBORDO

(lô) (simile)

Efeitos com a língua

70

Pe - ga_o i - ni - mi - go!

71

Pe - ga_o i - ni - mi - go!

72

ga_o i - ni - mi - go!

Fala

Figura 49 - *O Navio Pirata*, efeitos vocais (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

The image displays a musical score for the opera 'O Navio Pirata'. The top section consists of three staves, each with the lyrics 'Pe-ga_o i - ni - mi - go!'. The notation includes various dynamics: *pp* (pianissimo), *ff* (fortissimo), *subito*, and *(tutti)*. A red arrow labeled 'glissando' points to a glissando mark on the bottom staff. The bottom section, starting at measure 86, is labeled 'SOLO (gritado)' and features the text 'TERRA À VISTA!'. It includes instructions: 'criar com a frase "terra à vista" um efeito de multidão' and 'Efeitos vocais', with a red arrow pointing to a vocal effect mark.

Figura 50 - Continuação de *O Navio Pirata*, efeitos vocais (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

No trecho final, o motivo inicial retorna, agora cantado em uníssono por todo o coro. Harmonicamente as vozes entoam o acorde de RÉ Maior, produzindo a expectativa auditiva de finalização no tom de SOL Maior. Porém, a resolução não é dada pelo acorde de SOL, mas, por um *glissando*, que, curiosamente, satisfaz nossos ouvidos no que diz respeito à resolução, talvez, por seu movimento ascendente e crescendo em intensidade. A peça tem características teatrais. Logo de início, há um diálogo introdutório, que prepara a história e fornece informações a respeito do caráter da peça e de como deve ser cantada. Por exemplo, o compositor pede para que a exclamação “Ô... VASSOURA!” seja gritada. Na transposição do texto para a música, há um *fp* sobre o fonema “Ô”, que reforça essa idéia. O mesmo acontece com “SENHOR MESTRE”, que o autor pede para ser cantado em *ff*.

The image shows a musical score for 'O Navio Pirata'. The top system is marked 'Lento' and 'Afinação'. It features three staves with lyrics in Portuguese. A red box highlights the first measure of the first staff, labeled 'uníssono'. The second system is marked 'ff' and 'glissando', showing a glissando effect across the staves. The tempo is marked 'rall.' and the duration is 'Duração: 3'30''.

Figura 51 - Trecho final de *O Navio Pirata* (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

Em “ENTÃO, VÁ PRA PRANCHA” o aspecto imperativo é traduzido musicalmente como repetição, em que o texto e a melodia são cantados diversas vezes, não havendo espaço para uma possível resposta ou intervenção do suposto empregado humilde.

The image shows a musical score for 'O Navio Pirata' focusing on the repetition of the text 'Vá pra prancha'. The score is divided into two systems, each with three staves. The first system starts at measure 31 and the second at measure 33. The lyrics are repeated multiple times, with dynamic markings like 'p', 'cresc.', and 'f' indicating the volume changes. Red arrows point to the start of each repetition of the phrase 'Vá pra prancha'.

Figura 52 - *O Navio Pirata*, repetição do texto “Vá pra prancha” (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

A cena é interrompida por outro evento, o navio inimigo que se aproxima, roubando a atenção de todos. Esta cena é representada musicalmente da seguinte forma: o processo imitativo é interrompido, a intensidade diminui e o texto cessa. Nesse momento, um dos cantores grita: “NAVIO INIMIGO A BOMBORDO”. Começa, então, a preocupação da tripulação em se defender do inimigo. Este trecho é falado em uníssono por todos do coro, reforçando a dramaticidade da cena, e é finalizado com um *glissando* descendente, seguido de silêncio. É como se a cena congelasse para que a atenção se volte para o próximo evento, “TERRA À VISTA”.

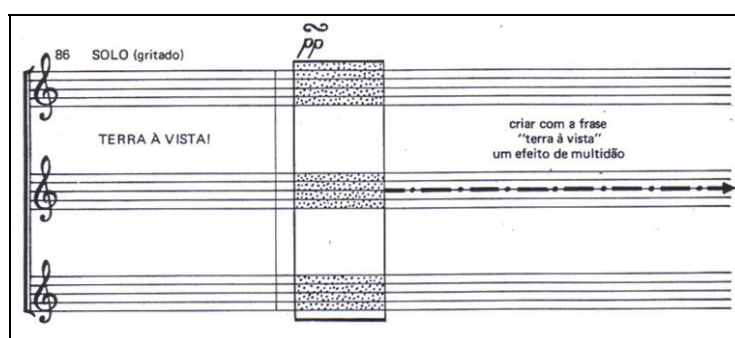


Figura 53 - *O Navio Pirata*, evento “Terra à Vista” (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

A cena inicial retorna, então, com a decisão final do “mestre” de mandar o empregado para “a prancha”, expressão que, agora, é cantado por todo o coro em *ff*.

Figura 54 - *O Navio Pirata*, evento “Então vá pra prancha” (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

Outro aspecto interessante da peça é que o autor pede para que a afinação seja dada por um dos componentes do coro e não pelo regente, o que corrobora a idéia teatral da obra.

O NAVIO PIRATA
para coro infantil a três vozes

Música e texto de LINDEMBERGUE CARDOSO

1º menino – Ô... VASSOURA! (gritado)
 2º menino – SENHOR, MESTRE! (gritado)
 1º menino – JÁ LAVOU O NAVIO?
 2º menino – NÃO; SENHOR... (humildemente)
 1º menino – ENTÃO, VÁ PRA PRANCHA! (imperativo, com vigor)

Afinação: com diapasão  (deve ser feita por um dos meninos)

Figura 55 - *O Navio Pirata*, cena inicial (CARDOSO, 1979; pub. 1981).

O Navio Pirata (CARDOSO, 1979) entrou para o repertório por vários motivos. Os efeitos vocais empregados pelo compositor contêm algumas das emissões utilizadas nas composições contemporâneas. Essas produções vocais, amparadas pelo aspecto cênico da obra, não só facilita enormemente sua compreensão e execução, com também abre espaço para que outras sejam experimentadas e exploradas. A composição contém várias sonoridades, contrastantes, passa, por exemplo, de acordes tonais para trechos falados, *glissandos*, murmúrios. Isso requer dos cantores prontidão para mudanças repentinas de timbre, densidade, dinâmica e coloração vocal. Além disso, a combinação de acordes tonais e outras sonoridades demanda um trabalho de comparação entre sonoridades tonais e não tonais.

EXERCÍCIOS PARA AUXILIAR NA RESOLUÇÃO DE *CLUSTERS* E EFEITOS VOCAIS

O primeiro exercício relacionado a *clusters* foi o seguinte: após dispor o grupo em um grande círculo, um dos cantores começava o jogo, entoando uma nota, que tinha que ser sustentada, mesmo que o cantor tivesse de renovar o ar durante sua emissão, para que o som não fosse interrompido. Um segundo cantor, a partir do som emitido pelo primeiro, buscava entoar outro som, diferente do de seu colega. O próximo participante entoava mais

um som, diferente dos dois primeiros e, assim, o jogo prosseguia, até que todos os cantores intervissem. No início, houve muitos sons parecidos ou iguais. À medida que a concentração se instalava e a escuta tornava-se independente, os participantes conseguiam entoar um som diferente do de seu colega, e sustentá-lo. Ao final do jogo, porém, as notas tendiam a se igualar. Os exercícios continuaram, até que os cantores adquirissem independência, isto é, até que pudessem ouvir um evento sonoro e realizar outro, simultaneamente. Quando o resultado foi considerado satisfatório, pediu-se ao grupo que ampliasse o âmbito dos *clusters*, abrangendo as regiões grave, média e aguda, de acordo com a extensão vocal de cada um. Após a montagem do *cluster*, o regente interrompia o som, que era retomado, em seguida, por todos os cantores, simultaneamente. Dessa maneira, tendo apresentado os sons separadamente, o ouvido familiarizava-se àquela sonoridade, a fim de recuperá-la posteriormente, após a cesura, realizando o *cluster* em bloco.

O passo seguinte no trabalho, de trazer sonoridades não muito conhecidas pelo grupo, foi conseguir mudar de altura e, continuar a manter a massa sonora do *cluster*. Para isso, foi trabalhado o seguinte exercício: em círculo, os participantes entoavam um som, cada qual por sua vez; após a intervenção do último cantor, o primeiro, iniciando sua segunda intervenção, escolhia outro som que deveria ser igualmente sustentado; os outros, cada qual a seu tempo, procediam da mesma maneira. Terminada a segunda intervenção, dava-se início à terceira. É importante esclarecer que não era permitido haver cesuras na passagem de um cantor a outro, pois o objetivo era fazer o ouvido acostumar-se às mudanças de coloração. No final, o som era interrompido para ser, em seguida, retomado. O intuito deste exercício era fazer os cantores adquirirem competência para realizar o *cluster* em bloco.

Empregou-se, também, uma variação do mesmo exercício, em que cada cantor mudava a altura a seu tempo e à sua vontade, gerando assim um efeito semelhante a um

“caleidoscópio musical”, que se transformava de acordo com as intervenções que então não eram fixas.

Em continuidade a essas propostas, o *cluster* era montado com o acréscimo de sons separadamente, e a cada sinal do regente, como palmas, por exemplo, os cantores mudavam de altura, produzindo, desta vez, o *cluster* em bloco. A sonoridade dirigida pela escuta fazia os “buracos sonoros” serem preenchidos, enquanto a do *cluster* era conseguida. Houve momentos brilhantes e outros de resultado insatisfatório. A auto-avaliação do grupo era constante, refletindo-se, a cada momento a respeito do que havia faltado na execução, e o que poderia ser melhorado.

Alguns trechos das obras selecionadas eram cantados, variando as alturas em $\frac{1}{2}$ tom, ascendente e descendente. Após haver conseguido bons resultados nos exercícios anteriores, não houve dificuldade em realizar *clusters* elevando e abaixando $\frac{1}{2}$ tom.

Um desafio maior foi atingir o uníssono a partir do *cluster*. Esse procedimento era necessário para a interpretação de algumas peças como *Doce Morte* (STAHMER) e *Snowforms* (SCHAFFER), composição comentada no item anterior. Criou-se, então, o seguinte exercício: os cantores realizavam o *cluster*, agora em bloco, pois já haviam adquirido essa habilidade, sustentando-o. De acordo com o sinal do regente, mudavam de altura, tantas vezes quantas ele pedisse, sempre sustentando o som. A um determinado momento, um som era tocado no piano. Os cantores, após ouvirem esse som, comparavam-no com aquele que cantavam, fazendo-o deslizar, *glissando*, ascendente ou descendente, de acordo com a região em que cada cantor se encontrasse. A cada repetição do exercício, o som do piano era modificado.

Em função da peça *O Navio Pirata* (CARDOSO, 1979), esse mesmo exercício foi expandido. Primeiramente, praticou-se a formação de tríades em posição fundamental, a partir de um som qualquer. Assim, dada a nota RÉ, por exemplo, ela era representada pelo número 1

(som fundamental), o FÁ#, pelo número 3 (terça) e o LÁ pelo número 5 (quinta). Os cantores entoavam esses números, independentemente do naipe a que pertenciam. Na primeira vez que se praticou esse exercício, foi pedido que, formado o primeiro acorde, os cantores andassem livremente pela sala, sustentando o som e ouvindo as mudanças de ressonância que se davam, ao se aproximarem da parede, deitarem no chão, passarem por um colega que entoava um som diferente, enfim, foi-lhes pedido que explorassem intensamente o ambiente de ensaio. Uma vez conseguida a sustentação da tríade, iniciaram-se algumas mudanças. O cantor que entoava o número 1 (som fundamental) passava a entoar 3 (terça), quem entoava 3, passava a entoar 5 (quinta) e quem cantava 5, passava a entoar 1. Após a primeira mudança de posição das notas, passaram para uma segunda, mudando de terça, quinta, fundamental, para quinta, terça e fundamental. Ao findar esse processo, uma nova altura era dada, para que tudo se repetisse.

Esse exercício foi adicionado ao do *cluster*. Com essa adição, o exercício ficou do seguinte modo:

O grupo realizava o *cluster*, mudava de altura, ouvia o piano e *glissava* em direção àquele som. A partir do som do piano, montavam as tríades entoando sua fundamental, terça e quinta, e ao sinal do regente iniciavam as mudanças de posição. Em seguida, transformavam a tríade em *cluster* novamente, sem interromper a sonoridade. A seqüência toda era repetida diversas vezes.

Pode-se dizer que *Sußer Tod* (STAHLER, 1973), é um pequeno catálogo de emissões vocais e cada uma delas foi trabalhada separadamente pelo coro. Os *clusters*, embora aqui tivessem uma coloração nova, diferente da encontrada nos exercícios praticados anteriormente e em outras obras estudadas pelo grupo, foram rapidamente compreendidos e executados com facilidade, o que demonstrou que o conceito de *cluster*, em suas múltiplas formas, havia sido dominado pelo grupo. Nesta música, o emprego de um texto de altura não precisa foi a grande novidade para o coro. Os cantores sentiram-se inseguros quanto à sua execução, pois os

agudos e graves são relativos, organizando-se de diferentes maneiras, a partir da altura escolhida para a nota inicial. Por esse motivo, foi necessário criar-se uma série de exercícios que pudessem ajudar os cantores a superar esse obstáculo e executar a proposta do compositor. Assim, cada cantor criou individualmente as melodias para suas linhas e as expôs ao grupo. A cada apresentação, os cantores ouviam cuidadosamente e criticavam o que fora cantado, apontando o que consideravam bom, e o que, segundo sua percepção, deveria ser melhorado. Este trabalho, além, de facilitar a execução da obra, teve mais um ganho, pois auxiliou o grupo na execução da técnica do *Sprechgesang*, também de difícil execução para o grupo.

Além dos exercícios já mencionados, em *O Navio Pirata* (CARDOSO, 1979) foi preciso desenvolver um trabalho específico com o texto, em razão de seu caráter dramático, que exige uma interpretação teatral. Para que se superasse esse obstáculo, foi pedido aos cantores que expressassem com o corpo, mas principalmente com a face, as emoções pedidas, sem, no entanto, produzir som algum. Foram criadas situações próximas aos jogos dramáticos, em que o protagonista deve expressar o sentido ou a emoção de uma cena com um determinado gesto, entonação vocal, maneira de olhar, ou caminhar. No caso, esse elemento dramático deveria estar presente na execução musical, mas para que o grupo fosse capaz de dominar essa técnica, era preciso dissociar o elemento dramático da ação musical. Assim, algumas sugestões de cena foram feitas aos cantores, como: “você está furioso porque sua mãe não o deixou sair com seus amigos”, ou “você está alegre porque tirou nota 10 na escola”, ou, ainda, “você está ferido porque seu namorado rompeu com você”, induzindo-os, pela situação hipotética, a expressar sentimentos condizentes com as situações apresentadas, como raiva, fúria, revolta, violência, arrogância, dor, mágoa, tristeza, preocupação, medo, pavor, suspeita, desconfiança, brincadeira, curiosidade, distração, surpresa, paixão, carinho, alegria, felicidade, vaidade, ternura, diversão, entre outros. Em seguida, o mesmo trabalho foi

aplicado ao texto “OH VASSOURA! JÁ LAVOU O NAVIO? OH VASSOURA!”, em que se evidencia a relação capitão do navio/grumete, até que o coro conseguisse atingir o nível de emoção necessária para expressar o sentimento de arrogância e poder que a frase expressa.

O trabalho com *O Navio Pirata* provocou uma reflexão sobre a condução da pesquisa. CARDOSO (1979) utiliza efeitos vocais ao lado de tríades; esse procedimento dificultou a memorização e afinação dos acordes, que, muitas vezes, vinham após um trecho falado, sussurrado, seguido ou antecipado por silêncio. Concluiu-se que os exercícios deveriam abarcar esse tipo de abordagem, combinando emissões de altura precisa e outras em que a afinação não era pré-requisito. Um deles foi o exercício já demonstrado em que se combina a produção do *cluster*, *glissando* e tríade. As atividades com tríades Maiores, menores, diminutas e aumentadas permaneceram até o fim da pesquisa.

OUTRAS SONORIDADES/PROPOSTAS

*A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia.
Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno.
Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também.*

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991).

O repertório deste estudo inclui algumas propostas bastante diferentes das apresentadas até o momento, pois se acreditava ser importante, também, que compositores como Arnold SCHOENBERG, Alban BERG, Luciano BERIO e CAGE fizessem parte do trabalho, ao lado de Zoltán KODÁLY, Lindemberg CARDOSO e György LIGETI, por serem personalidades expressivas da música contemporânea.

As obras incluídas neste item são:

- *Wenn der schwer Gedrückte Klagt*, de Arnold SCHOENBERG (1905).
- *Drei Lieder aus „Der Glühende“* – op.2 no.2, de Alban BERG (1909-1910).
- *Ballo*, de Luciano BERIO (1946-47).

- *The Wonderful Widow of Eighteen Springs*, de John CAGE (1961).
- *Haiku - Quand il souffle de l'ouest e He! C'est la lune qui a chanté coucou?*, de Victor FLUSSER (1991).
- *Haiku - He! C'est l alune qui a chanté coucou?*, de Victor FLUSSER (1991).
- *Little Grey Eyes*, de Arthur RINALD (2005).
- *O Bicho alfabeto*, de Jean-Yves BOSSEUR (2005).
- *Eu*, de Jean-Yves BOSSEUR (2005).
- *Pequeno Nascer, Grande Morrer*, de Álvaro BORGES (2005).

WENN DER SCHWER GEDRÜCKTE KLAGT

O cânone composto por Arnold SCHOENBERG (1905) é em idioma alemão, com texto de Wolfgang Von GOETHE. A peça, de caráter romântico, guarda estruturas tonais, embora o discurso harmônico seja livre. Exemplo disso são os movimentos da sensível FÁ#, caminhando em direção ao SOL, principalmente no final do cânone. No decorrer da obra, nota-se a presença das notas Sib e SI natural, que dão a impressão de que SCHOENBERG brinca com duas tonalidades, SOL menor e SOL Maior. Apesar disso, o FA# aparece sempre próximo ao SI natural, mas não ao SI bemol, o que reforça a impressão de tonalidade.

Wenn der schwer Gedrückte klagt

Arnold Schönberg, 1874-1951
aus „Kanonens“

Kanon zu 4 St.

1. 2. 3. 4.

Wenn der schwer Gedrückte klagt: Hil-fe, Hoff-nung sei ver-sagt, —
bleibt heil-sam fort und fort immer noch ein freundlich Wort.
immer noch ein freundlich Wort. ein freundlich Wort. noch ein freundlich Wort.
noch ein freundlich Wort.

Coda:

1. S
2. T/A
3. T/A
4. B 16

Bei O springen die Stimmen in ihre Coda.

Figura 56 - *Wenn der schwer Gedrückte Klagt* (SCHOENBERG, 1905; pub. 1965).

O cânone contém intervalos de 7as. 9as e 2as, apesar de a linha melódica ser elaborada predominantemente por graus conjuntos.

Partitur-Bild des Kanons:

Wenn der schwer Ge-drück - te klagt:
 fort im - mer noch ein freund - lich Wort. Wenn der
 sagt, bleibt heil - sam fort und fort
 Hil - fe, Hoff - nung sei ver - sagt,
 Hil - fe, Hoff - nung sei ver - sagt, bleibt heil - sam fort und fort
 schwer Gedrück - te klagt: Hil - fe, Hoff - nung sei ver - sagt,
 immer noch ein freundlich Wort. Wenn der schwer Gedrück - te klagt:
 bleibt heil - sam fort und fort immer noch ein freundlich Wort. Wenn der
 (Coda): Im - mer
 Im - mer noch ein freund - lich Wort. Im - mer noch ein freund - lich Wort.
 bleibt heil - sam fort und ein freund - lich Wort.
 Hil - fe, Hoff - nung sei ver - noch ein freund - lich Wort.
 schwer Ge-drück - te klagt: noch ein freund - lich Wort.

Figura 57 - Wenn der schwer Gedrückte Klagt, intervalos entre as vozes (SCHOENBERG, 1905; pub. 1965).

O sentido do texto é, aproximadamente, o seguinte:

*“Quando a tristeza dói,
 O socorro e a esperança falham,
 Continua sempre uma palavra amiga”.*

A escolha do uso de cromatismo relaciona-se com esse texto, pela analogia com as emoções que ele evoca. Uma melodia cromática pode gerar constantes tensões devido à sensação da sensível, que pede por resolução, a qual pode ou não ser resolvida. O texto, ao tratar de tristeza, dor e falta de esperança, que são as tensões da vida do ser humano, que podem ser aliviadas por uma palavra amiga, de conforto, aproxima-se das tensões da música provocada pelo uso do cromatismo.

DREI LIEDER AUS „DER GLÜHENDE“ – OP.2 NO.2

De ALBAN BERG (1909-1910), a peça op.2 n.2 é a segunda do ciclo de três canções op.2 para voz e piano, “*Der Glühende*” (O Fervoroso), composta em 1909-1910. O texto é baseado no poema de Alfred MOMBERT, cujo sentido aproximado é o seguinte:

*“Dormindo sou carregado para minha terra natal
Venho de muito longe,
de além dos cumes e abismos e do mar escuro,
para a minha terra natal”.*⁵¹

É uma obra bastante dramática e densa, como é, igualmente, seu conteúdo poético.

Os acordes do piano são construídos sobre escalas de tons inteiros. Cada acorde é gerado por uma escala. Desse modo, a base do primeiro acorde é a escala de Bb C D E F# (substituído por Gb), G# (substituído por Ab), enquanto a do segundo é Eb F G A B C# (substituído por Db).



Figura 58 - *Der Glühende* (Berg, 1909-10), acordes empregados (BERG, 1909-10; pub. 1956).

Os acordes caminham, na maior parte das vezes, por movimentos cromáticos, acompanhados pelo baixo, que se movimenta por 4^{as}.

A musical score snippet for 'Der Glühende' showing the vocal line and piano accompaniment. The title 'I' is at the top. The tempo marking 'Langsam (Tempo I)' is above the first staff. The key signature has three flats. The time signature is 4/4. The vocal line is in the upper staff, and the piano accompaniment is in the lower staff. The lyrics 'Schla - fend trägt man mich in mein Hei - mat - land.' are written below the vocal line. The piano part features chords and a moving bass line. A dynamic marking 'pp' is visible. The tempo marking 'A tempo (II)' is at the bottom right.

Figura 59 - *Der Glühende*, movimentação dos acordes (BERG, 1909-10; pub. 1956).

⁵¹ Tradução da pesquisadora.

A voz, inicialmente, apresenta um desenho melódico diferente do do piano, com intervalos de tons inteiros, 4ª, 6ª e semitom.

No compasso 9, a linha vocal apresenta o mesmo perfil melódico instrumental do início da peça. Nesse mesmo compasso, há uma defasagem de uma colcheia entre a voz e o piano, justamente no momento do clímax, que se dá nesse compasso, exatamente na metade da obra.

Figura 60 - *Der Glühende* - defasagem entre Voz e Piano (BERG, 1909-10; pub. 1956).

Ao final, o piano retoma o perfil apresentado no início, terminando com um pedal em Mib.

Figura 61 - *Der Glühende* – trecho final (BERG, 1909-10; pub. 1956).

A peça foi escolhida pelo seu cromatismo e pela densidade harmônica. Outro aspecto importante para o estudo é a relação estabelecida entre voz e piano pelo compositor. O instrumento não serve simplesmente de apoio à voz; ao contrário, voz e piano têm vida própria, às vezes, caminhando de maneira independente e, em outras, dialogando. A obra foi escolhida para compor o repertório a ser estudado pelo Grupo CantorIA, porque se acredita que a vivência desse tipo de organização musical seja importante para o desenvolvimento da

percepção. Além disso, BERG é um compositor importante na história da música contemporânea, e, por esse motivo, considera-se importante que seu trabalho musical seja conhecido.

BALLO

LUCIANO BERIO (1946-47) talvez, tenha sido um dos compositores que mais exploraram as possibilidades de emissão vocal. Essa obra faz parte da série *Folk Songs* (1964-67) composta para a cantora americana Cathy BERBERIAN, esposa do compositor e especialista na interpretação de suas composições.

*Ballo*⁵² faz parte das 4 *Canzoni Popolari*, escritas por Bério. Duas das canções não são melodias folclóricas, mas composições do próprio BERIO: *La Donna Ideale* e *Ballo*. Originalmente foram escritas para voz e piano (1946-47) e posteriormente, duas das canções *Ballo* e *La donna Ideale* foram incorporadas no ciclo *Folk Songs* para voz e 7 instrumentos (1964) e para voz e orquestra (1973), dedicadas à cantora americana Cathy BERBERIAN, esposa do compositor e especialista na interpretação de suas composições. *Ballo* tem texto em italiano e está escrita em compasso 3/8 e andamento *molto presto*, lembrando uma dança popular antiga. Por ter o caráter de dança folclórica, guarda os padrões melódicos e formais característicos desse tipo de música, ou seja, é predominantemente rítmica, faz uso de repetição e simetria e destaca o aspecto melódico.

Os quatro primeiros compassos que servem de introdução à canção são instrumentais, em que se executa um *ostinato* de semicolcheias, semelhante a um *tremolo*, que permanece durante toda a obra. A voz, iniciada a partir do compasso 5, lembra um trabalho de caráter instrumental, e realiza um pedal sobre a nota FÁ, com acentos na nota LÁb.

⁵² *Ballo* é um canto italiano rápido (Presto), de caráter enérgico, alegre, dançado em ritmo regular ternário em compasso 3/8. (STOIANOVA, 2003 p.36)

Figura 62 - *Ballo*, trecho inicial (BERIO, 1946-47; pub. 1975).

Reforçando a intenção de utilizar a voz como instrumento, o texto escolhido pelo compositor não tem sentido literário explícito e o canto mistura-se à sonoridade instrumental, característica que se mantém até o compasso 16.

No compasso 17, a voz desprende-se do acompanhamento, ganhando identidade própria, e passa a desempenhar o papel de solo acompanhado, adquirindo uma métrica própria, quase livre, assemelhando-se a uma improvisação, em que cada frase é finalizada com floreios. Esse aspecto é acentuado pela grande mudança do registro vocal, que salta uma 7ª, em direção ao MI agudo.

Figura 63 - *Ballo*, mudança de registro da Voz (BERIO, 1946-47; pub. 1975).

O acompanhamento instrumental, em que o baixo caminhava por intervalos melódicos de 5as e 2as e depois 5as e 4as, passa a realizar intervalos de 5as, executados simultaneamente.



Figura 64 – *Ballo*, mudança do acompanhamento (BERIO, 1946-47; pub. 1975).

O poema italiano antigo, diz aproximadamente o seguinte:

*“O homem fica louco por causa do amor,
mas o amor resiste ao sol,
ao gelo e a tudo o mais.”⁵³*

Sua inclusão no repertório se deve à sonoridade explorada pelo compositor, mas, antes de tudo, por tratar-se de uma obra de Luciano BERIO, um nome bastante significativo da música contemporânea. Com suas composições, abriu-se um leque enorme de possibilidades, a partir do amplo uso que fez da voz.

Acredita-se, neste trabalho com o Grupo CantorIA que, além da prática de novas obras, que inclui a escuta de novas sonoridades é, também, necessário conhecer compositores que se alinham às propostas da música contemporânea.

THE WONDERFUL WIDOW OF EIGHTEEN SPRINGS

Apresentando uma proposta diferente das anteriores, esta obra foi composta em 1942 por John CAGE, com texto em inglês, e dedicada à cantora Janet FAIRBANKS. É uma adaptação de um trecho de *Finnegans Wake* ⁵⁴, de James JOYCE, escrita para voz e piano, em que o

⁵³ Tradução da pesquisadora.

⁵⁴ Original: Anexo 3

acompanhamento, de ritmo complexo, é realizado com o piano fechado. O pianista bate as mãos na tampa de madeira do instrumento como se esta fosse um tambor e não utiliza as teclas.

Figura 65 - *Wonderful Widow of Eighteen Springs* (CAGE, 1942; pub.1961).

A voz entoa uma melodia próxima ao canto Gregoriano. O acompanhamento, percussivo e não melódico, faz que o ouvinte dirija a atenção para a voz. A melodia baseia-se em apenas 3 alturas fixas, SI, LÁ e MI, e sofre sutis modificações rítmicas e variações da sequência melódica. Na primeira parte da peça, cada frase é iniciada e finalizada com a nota SI.

Figura 66 - *Wonderful Widow of Eighteen Springs*, início das frases (CAGE, 1942; pub.1961).

No compasso 13, o acompanhamento instrumental é interrompido, articulando a peça com o trecho seguinte. A frase, agora, inicia-se na nota LÁ e a música adquire uma maior densidade rítmica que o trecho anterior. O acompanhamento realizado pelo piano torna-se mais dinâmico do que anteriormente, com mudanças freqüentes de agrupamentos rítmicos e perfil melódico também variado.

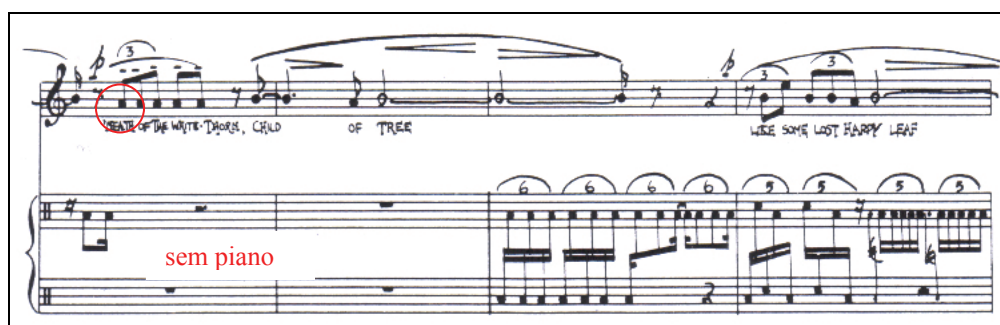


Figura 67 - *Wonderful Widow of Eighteen Springs*, mudança no acompanhamento (CAGE, 1942; pub 1961).

No compasso 23, há outra articulação, acentuada pelo *ritmando* e *diminuendo* pedidos pelo compositor.

Figura 68 - *Wonderful Widow of Eighteen Springs*, trecho final (CAGE, 1942; pub. 1961).

Ao final, voz e instrumento tornam-se gradualmente menos densas e o piano adota um movimento constante, semelhante a uma nota pedal. A obra finaliza com um longo *glissando* vocal de 4 tempos, que se inicia na nota LÁ e desliza em direção ao SI.



Figura 69 - *Wonderful Widow of Eighteen Springs*, glissando final (CAGE, 1942; pub. 1961).

A relevância da peça para a pesquisa está na nova maneira de utilização do instrumento, aspecto característico de composições contemporâneas, fazendo os cantores se habituarem com essa prática. A organização do material melódico com apenas 3 sons é outro aspecto importante para o trabalho de percepção, pois leva o grupo a tomar consciência de que é possível criar música expressiva com poucos elementos.

HAÏKU -QUAND IL SOUFFLE DE L'OUEST E HE! CEST L ALUNE QUI A CHANTE COUCOU?

Essas peças fazem parte do conjunto de 9 *Haiku* compostos para voz infantil. Os poemas são extratos de *Haiku*, de Toger Munier. FLUSSER (1991) refere-se a essas composições como sendo esboços musicais para vozes infantis. FLUSSER afirma que, embora se assemelhem, não se trata de jogos, mas de partituras e, como tal, devem ser interpretadas com o máximo de rigor. Diz, ainda, que as dificuldades propostas são acessíveis às crianças e por isso devem buscar a “perfeição” (FLUSSER, 1991).

A primeira das composições, *Quand il souffle de l'ouest*, é elaborada sobre o poema

« *Quando sopra o vento do oeste*
Elas se refugiam à leste
As folhas caem. »⁵⁵

O primeiro material, introduzido no início da peça, pode ser entendido como ruído. A consoante [n], produz uma obstrução desse ruído, resultando numa pequena articulação. Em seguida ele torna-se mais denso, com as misturas dos fonemas [ch], [sch] e [f].

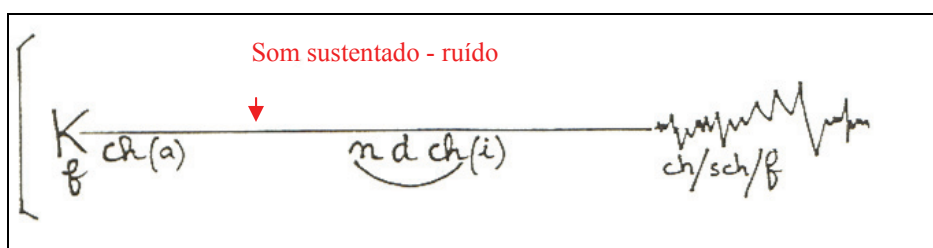


Figura 70 - *Quand il souffle de l'ouest*, trecho inicial (FLUSSER, 1991).

O ruído cessa com o ataque [ST]. A próxima parte começa com uma inspiração, seguida de ruído, que é, agora, realizado com o fonema [f], produzindo uma significativa mudança timbrística.

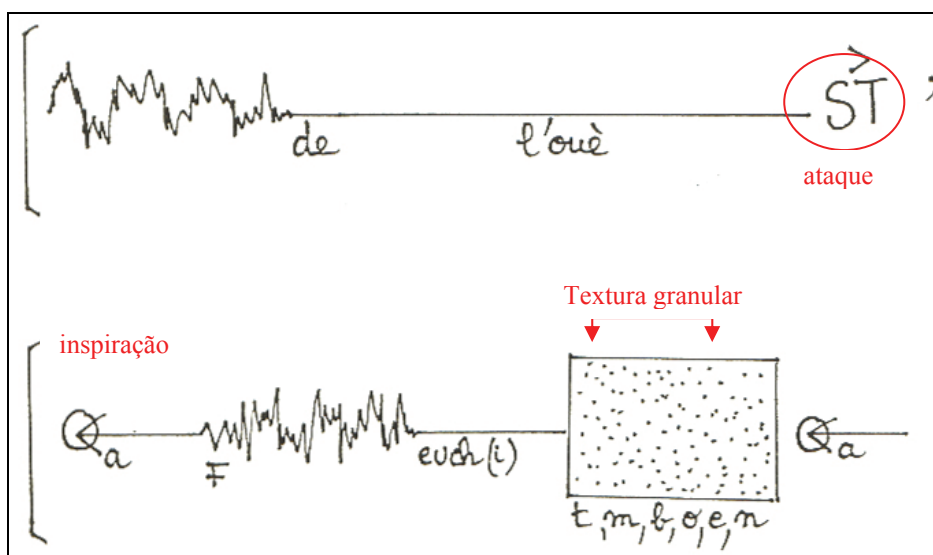


Figura 71 - *Quand il souffle de l'ouest*, continuação (FLUSSER, 1991).

⁵⁵Tradução da pesquisadora. Original francês: *Quand il souffle de l'ouest / elles se réfugient à l'est / les feuilles tombées.* (trecho de Munier, R. *Haïku*, 1978).

Ainda no mesmo sistema, há um desenho em forma de retângulo, repleto de pontos sonoros. Vocalmente esses pontos devem ser emitidos com os fonemas [t], [m], [b], [o], [e] e [n], todos de curta duração. Cada som tem seu envelope sonoro que consiste em quatro partes: ataque, *decay*, sustentação e extinção. No retângulo de textura granular, é como se só restassem os ataques dos sons, tendo as demais partes do envelope sonoro sido retiradas. Essa sonoridade difere da do ruído e dos sons sustentados, como em [ch], [l'ouè], [l'è].

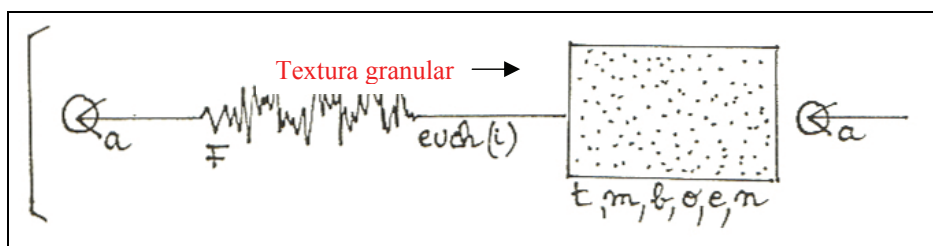


Figura 72 - *Quand il souffle de l'ouest*, textura granular (FLUSSER, 1991).

A notação utilizada é gráfica e aproxima-se do próprio resultado sonoro, como se fosse o desenho do som. Muitas das composições contemporâneas e eletroacústicas utilizam esse tipo de recurso.

KAÏKU - HE! CEST L ALUNE QUI A CHANTE COUCOU?

O poema da segunda composição é:

*“Hei! Foi a lua
Que cantou
Coucou?”⁵⁶*

Nessa composição, como na anterior, FLUSSER (1991) utiliza notação gráfica para expressar suas idéias.

O grupo 1 apresenta 1 evento sonoro, “HÉ, HÉ”, de textura granular. O grupo 2 repete esse evento, com texto diferente e com mais intervenções sonoras.

⁵⁶ Tradução da pesquisadora. Original francês: *He! c'est l alune / qui a chanté / coucou? //* (trecho de Munier, R. *Haïku*, 1978).

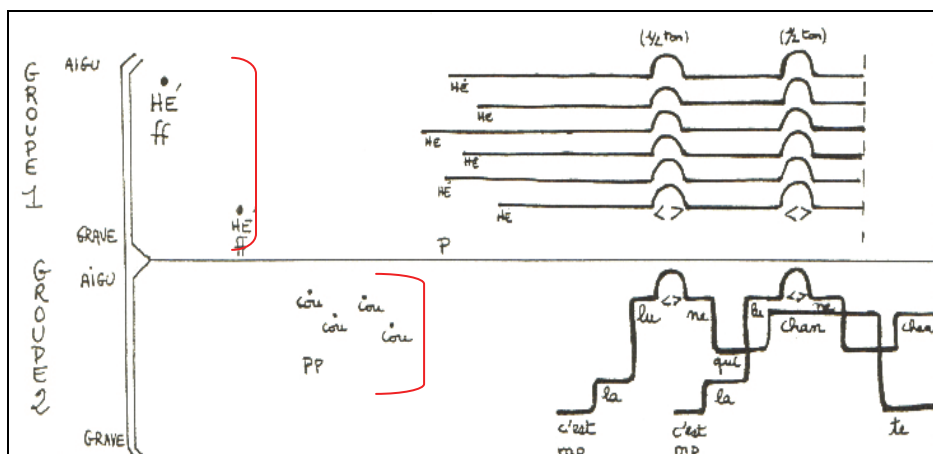


Figura 73 - *He! C'est l'alune qui a chanté coucou?* -trecho inicial (FLUSSER, 1991).

Em seguida, o grupo 1 inicia um *cluster* formado aleatoriamente pelos cantores, em que cada som é sustentado. Durante a sustentação, pequenas elevações e descidas melódicas de $\frac{1}{2}$ tom/semitom devem ser realizadas.

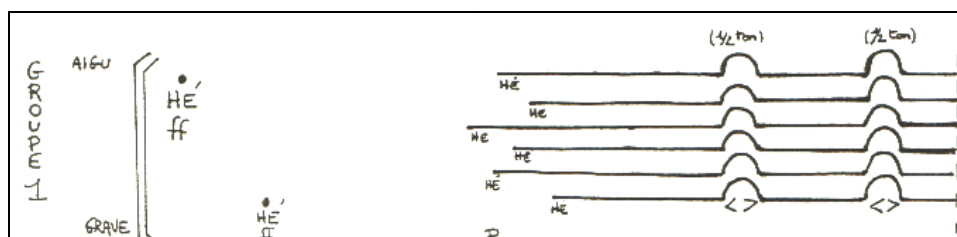


Figura 74 - *He! C'est l'alune qui a chanté coucou?* -cluster (FLUSSER, 1991).

O grupo 2 apresenta uma melodia cantada em cânone, por 2 solistas. As indicações de movimento ascendente e descendente estão na própria grafia. A melodia mantém nos *clusters*, movimentos de semitons ascendentes e descendentes, como as realizadas anteriormente pelo grupo 1.

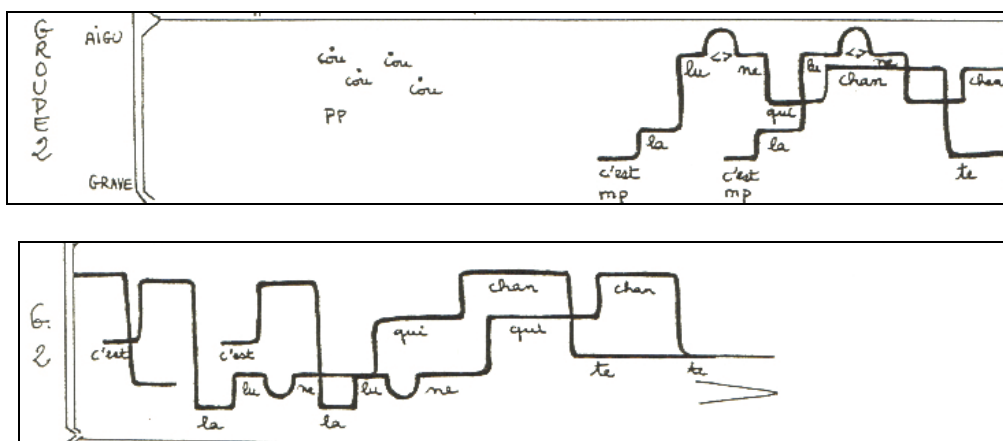


Figura 75 - (1) (2) *He! C'est l'alune qui a chanté coucou?* - cânone (FLUSSER, 1991).

O grupo 1 finaliza a peça, repetindo o evento inicial, de textura granular. Desta vez, essa textura é mantida por um tempo mais longo. Durante esse evento, o grupo 2 entoia vários intervalos de $\frac{1}{2}$ tom, ascendentes e descendentes, que lembram os semitons realizados no *cluster* do início da peça. Esse mesmo grupo finaliza a obra com o evento sonoro inicial (“HÉ”, “HÉ”), alterando o texto para [cou] [cou] em movimento ascendente, opostamente ao movimento descendente inicial.

Figura 76 - *He! C'est l'alune qui a chanté coucou?* –trecho final (FLUSSER, 1991).

As peças oferecem oportunidade de exploração de diversos tipos de emissão vocal de maneira lúdica, com gradativa introdução de dificuldades, possibilitando a experiência de sonoridades não habituais pelo grupo.

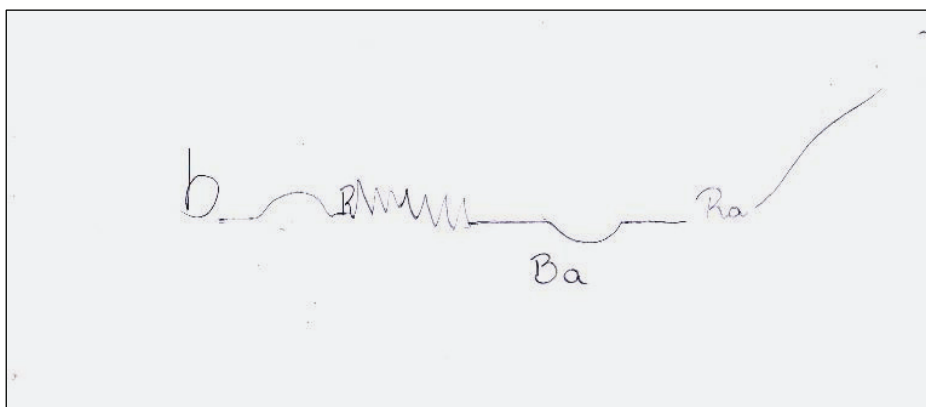
Como o próprio compositor diz, *Haïku* é uma proposta de escuta ativa, em que as crianças são levadas a controlar a qualidade de sua produção sonora, o que as conduz a um trabalho de interpretação detalhado, buscando aproximar o timbre, a improvisação melódica, os *crescendos* e *decrescendos* da idéia do compositor. A partir dessas composições, as crianças podem aprender modelos de ação, que podem ser aplicados em outras organizações sonoras. *Haïku* pode ser, igualmente, fonte de criação, pois novas composições podem ser escritas a partir das propostas constantes dessa obra.

EXERCÍCIOS APLICADOS ÀS COMPOSIÇÕES DE FLUSSER

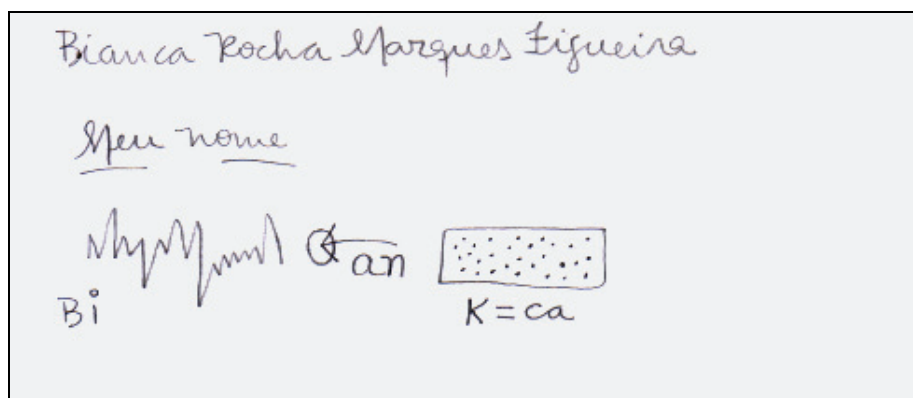
Anteriormente à leitura da obra, a partitura de *Quand il souffle de l'ouest* (1991) foi apresentada aos cantores, a fim de tentarem descobrir o significado dos sinais empregados. Após discussão coletiva, os códigos foram decifrados.

A partir desse primeiro contato com a obra, foi pedido ao grupo que tentasse criar algo semelhante com seus nomes. Esse tipo de notação, gráfica, permite uma gama enorme de possibilidades, pois está muito próxima da representação do próprio som e desperta a imaginação e criatividade dos alunos, como se pode notar nos trabalhos a seguir.

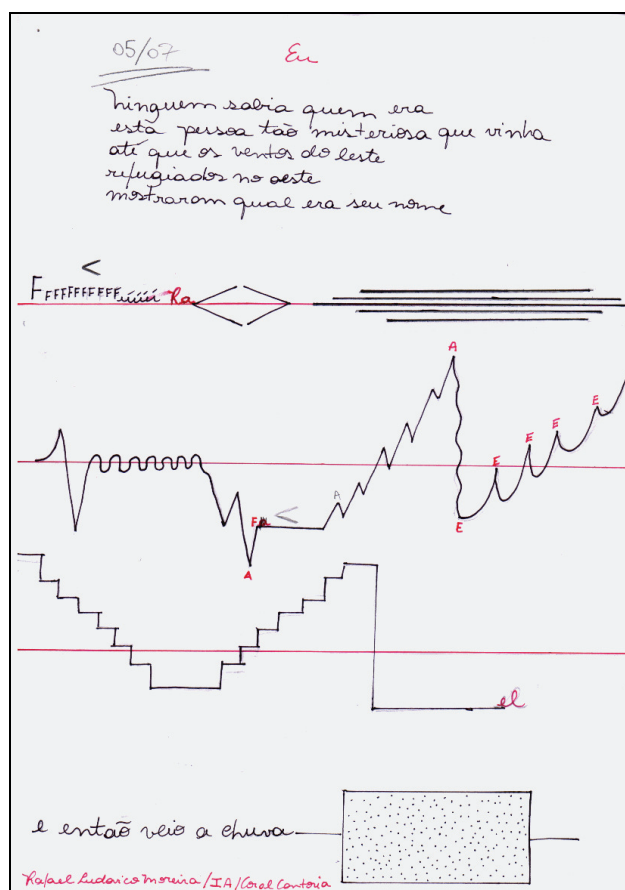
Houve duas experiências de criar composições com os nomes, uma anterior à leitura da obra, e outra posterior. Nas duas situações os cantores criaram representação gráfica e sonora para seus nomes.



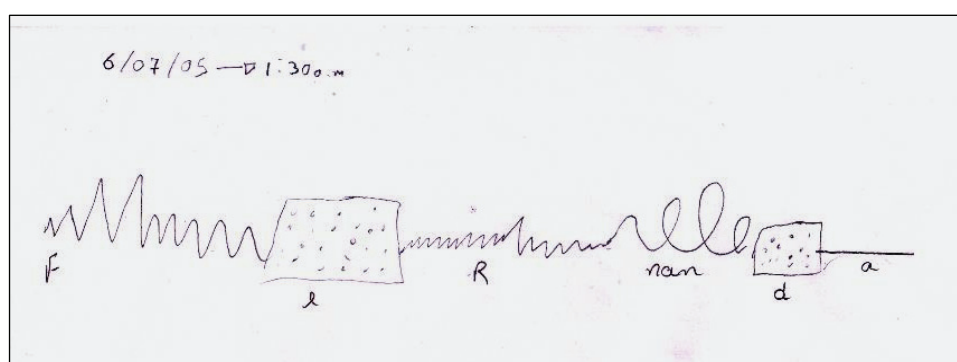
Desenho 8 - Bárbara, 15 anos.



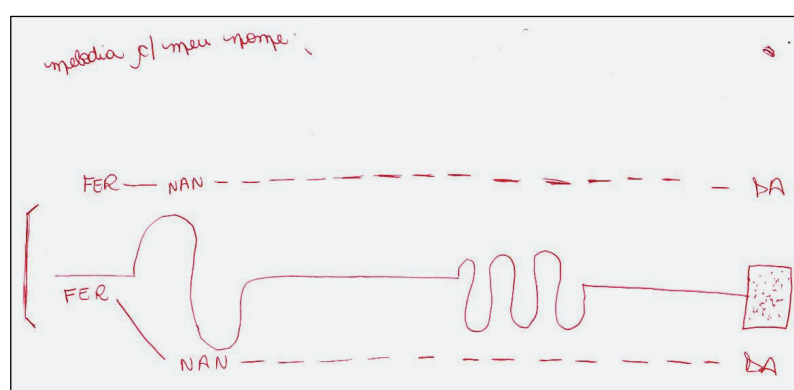
Desenho 9 - Bianca, 16 anos.



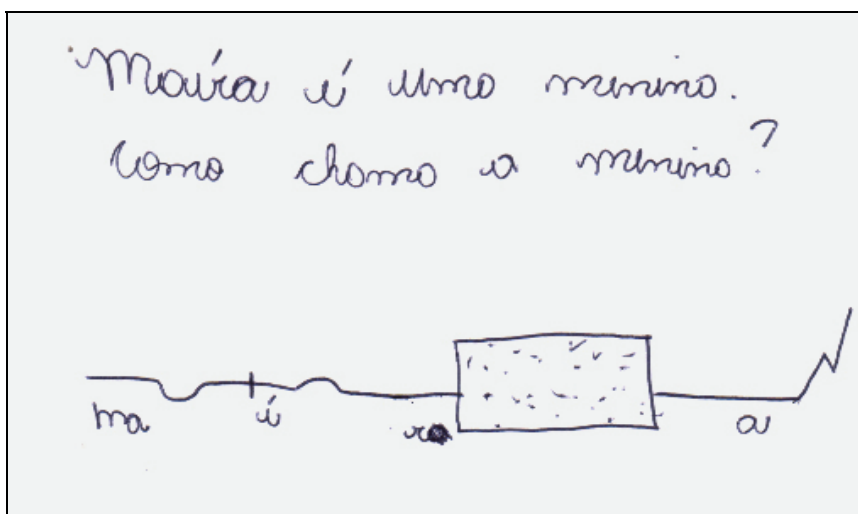
Desenho 10 – Rafael, 15 anos.



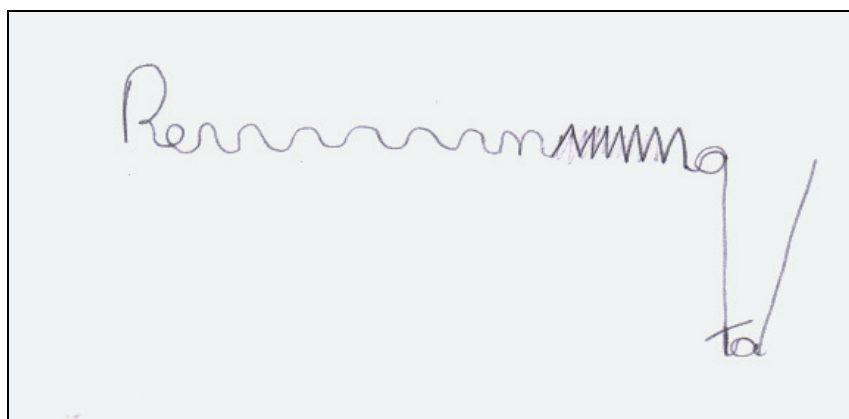
Desenho 11 - Fernanda, 16 anos.



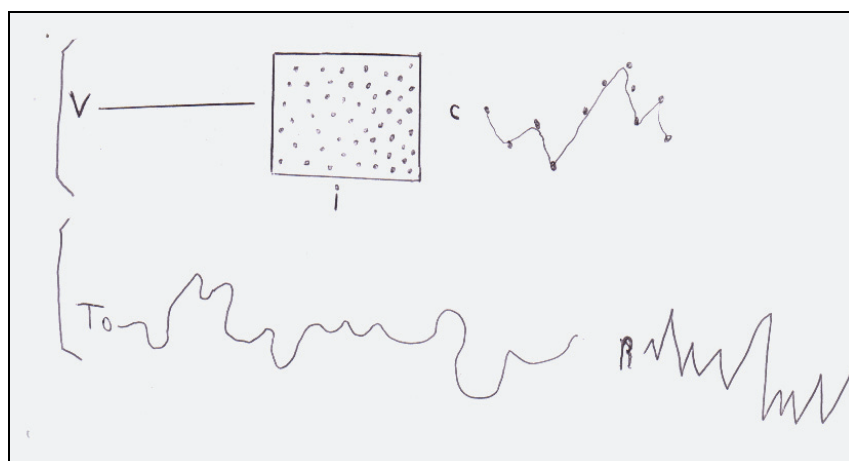
Desenho 12 - Fernanada, 16 anos.



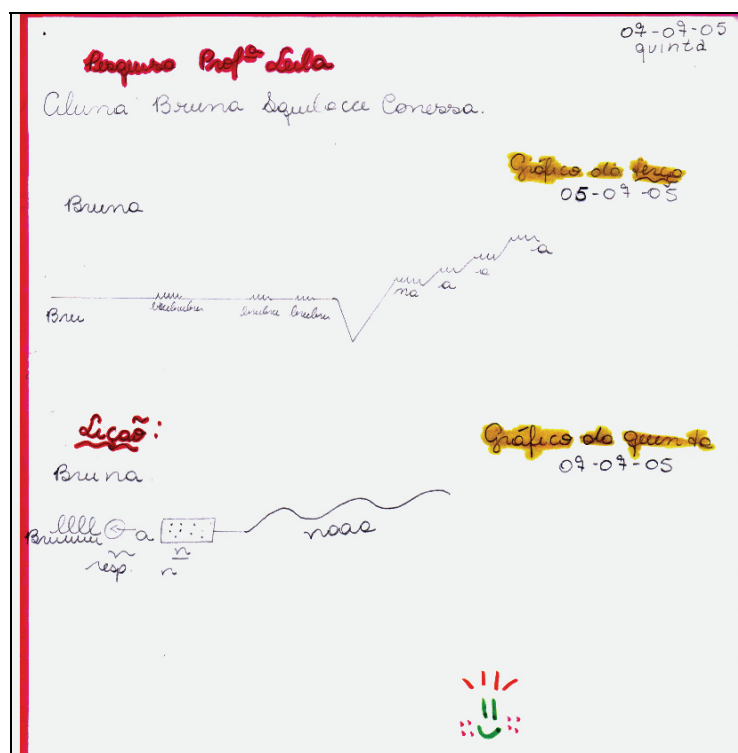
Desenho 13 - Maíra, 16 anos.



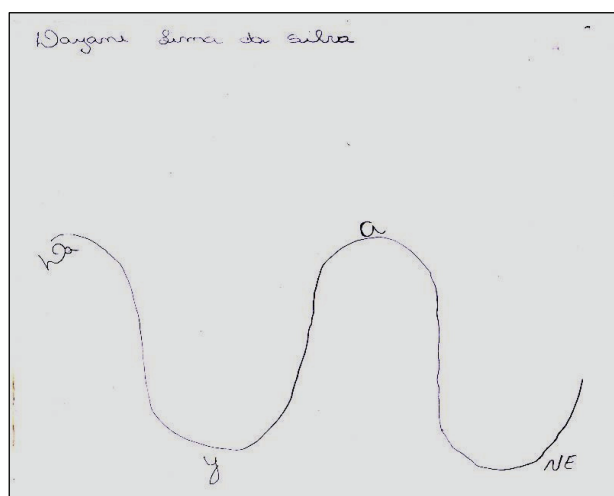
Desenho 14 - Renata, 12 anos.



Desenho 15 - Victor, 16 anos.



Desenho 16 - Bruna, 16 anos.



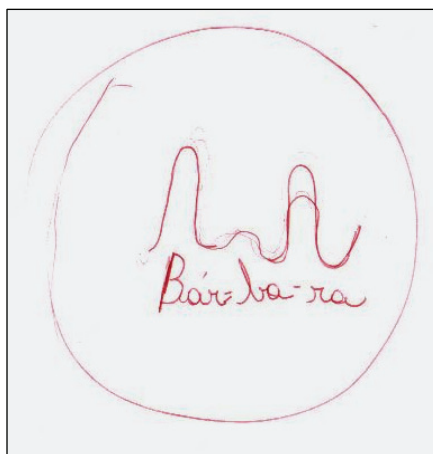
Desenho 17 - Dayane, 16 anos.

Pelo exame do material, pôde-se constatar a coerência entre o som produzido vocalmente e sua representação gráfica, concluindo-se que o coro compreendera a proposta do compositor.

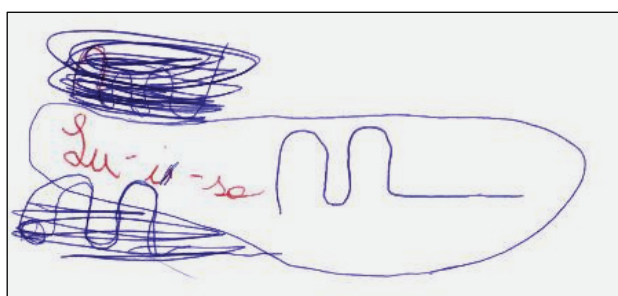
Duas observações podem ser apontadas. A primeira é que a maior parte das composições, feitas após a leitura da obra, são mais elaboradas do que as anteriores. A outra, é a semelhança da notação gráfica criada pelo grupo em ambas as situações e a utilizada por

FLUSSER, (1991). Esse dado leva a crer que a criança cria a partir de um modelo que lhe é apresentado. Posteriormente, esse modelo será modificado, transformado até que um outro seja criado. A imitação, dessa maneira, torna-se importante no processo educativo.

Há uma outra observação, ainda, em relação à atividade de composição com os nomes. Na época em que este trabalho foi realizado, havia crianças novas, que não haviam participado do processo inicial da pesquisa. Examinando alguns dos desenhos desses novos cantores, observa-se, que suas criações são diferentes dos outros, pelo número menor de detalhes e pela indecisão no traçado.



Desenho 18 - Bárbara, 12 anos.



Desenho 19 - Luísa, 12 anos.

Por ocasião da preparação dessas peças, em julho de 2005, FLUSSER encontrava-se no Brasil, e aceitou a idéia de trabalhar uma tarde com o grupo CantorIA, na preparação de suas obras. Com isso, os jovens e crianças tiveram oportunidade de interagir com o compositor da obra que estavam preparando.

FLUSSER iniciou com o número 1 de seus 9 *Haiku*. No primeiro momento ele não disse às crianças como executá-la. Pediu para que seguissem o que iria fazer. FLUSSER realizou a peça o mais rápido que pode, surpreendendo as crianças, que estavam desprevenidas. Depois de algumas vezes, o grupo conseguiu acompanhar a velocidade pretendida por ele. Em seguida trabalhou elementos constituintes da peça, como o ruído inicial, a sutil interrupção da consoante [n], o acento de [ST], o retângulo com nuvens de pontos, sempre levando os cantores a ouvir o que faziam. Flusser pediu para que procurassem o som que estava ausente ou pouco presente. Ele repetiu o mesmo procedimento ao preparar as outras peças de sua composição, atendo-se, porém, mais demoradamente na primeira. O resultado dessa interação entre coro e compositor foi muito positivo, pois era o próprio compositor que fornecia as explicações de como a obra deveria ser realizada. O grupo participou fazendo perguntas com relação ao sentido do texto, pronúncia e perguntas técnicas de como determinado fonema deveria ser emitido. A compreensão das obras pôde ser notada pelo produto final da interpretação orientada pelo compositor e pelos desenhos de composição realizados pelos cantores.

COMPOSIÇÕES ESPECIALMENTE ENCOMENDADAS PARA ESTE ESTUDO

As próximas obras são composições elaboradas especialmente para o desenvolvimento deste estudo.

LITTLE GREY EYES

Esta é uma peça de Arthur RINALDI (2005), para coro juvenil, infantil e solista. O texto, em inglês, é uma oração para as crianças dizerem antes de dormir. Alguns elementos composicionais podem ser identificados nessa obra. O primeiro, é um *cluster*, que se apresenta de 2 maneiras: a) em bloco, produzindo uma massa sonora, e b) com alturas e

durações defasadas entre as vozes. Neste elemento, não há texto com sentido literário, mas as vogais [a] e [u]. É empregada notação proporcional. Os *clusters* sofrem ligeiras transformações melódicas e rítmicas a cada aparição.

The image displays a musical score for the piece "Little Grey Eyes" by Rinaldi (2005). The score is written for five parts: Coro Juvenil - 1ª Voz, Coro Juvenil - 2ª Voz, Coro Juvenil - 3ª Voz, Coro Infantil, and Solista. The Coro Juvenil parts feature a melodic line with a glissando effect, transitioning from "ah" to "uh" (circled in red in the 2nd and 3rd parts). The Coro Infantil part features a cluster of notes, with the text "s - lee - p (sussurrado)" written below it. The Solista part is marked with a piano (pp) dynamic. The score includes various musical notations such as dynamics (p, f, mf, pp), articulation (accents), and a tempo marking of 60 beats per minute. The Coro Juvenil parts also include a "cluster" marking in red. The Coro Infantil part includes a tempo marking of 60 beats per minute and a tempo change to 20 beats per minute. The Solista part includes a tempo change to 20 beats per minute. The score is divided into measures with durations of 6'', 15'', 5'', 10'', 4'', and 8''. The Coro Juvenil parts also include a tempo change to 60 beats per minute. The Coro Infantil part includes a tempo change to 20 beats per minute. The Solista part includes a tempo change to 20 beats per minute.

Figura 77 - *Little Grey Eyes* – clusters (RINALDI, 2005).

Esses *clusters* são realizados pelo coro juvenil, enquanto o coro infantil sussurra a palavra *sleep*, outro elemento que faz parte da composição. O sussurro também sofre modificações. Às vezes, é apresentado somente com o fonema [s], outras com a frase “*watch him sleeping*” ou “*sleeping*”.

Um terceiro elemento é uma linha melódica diatônica, iniciada por grau conjunto, seguido de salto em movimento ascendente e terminando com intervalos em movimento descendente. É apresentada, inicialmente, pela voz solo e, depois, repetida, não de maneira exata, pelas vozes superiores 1 e 2.

Esse perfil melódico começa canonicamente, mas torna-se homofônico a partir da introdução do texto literário “*Fly young child*”. O procedimento deixa a voz superior 1, em evidência.

Figura 78 - *Little Grey Eyes* – perfil melódico (RINALDI, 2005).

A presença de texto literário e a simultaneidade das vozes são aspectos que fazem esse material contrastar com o anterior, de caráter mais contrapontístico, e sem texto poético. Outro aspecto, ainda, é que nesse trecho, em decorrência da simultaneidade das vozes, a atenção é voltada para a voz superior. Em relação ao aspecto timbrístico, pode-se dizer que o perfil, agora, se mantém melódico, enquanto, nos clusters, mostra-se como massa sonora.

No decorrer da composição, os materiais são sobrepostos, a peça torna-se mais densa e os sussurros desaparecem.

Figura 79 - *Little Grey Eyes* – sobreposição dos perfis (RINALDI, 2005).

explorada e trabalhada conjuntamente com o grupo, como em um jogo. O idioma utilizado é o português. BOSSEUR propõe o seguinte:

Dois grupos de participantes (A, B) + um leitor: cada grupo é dirigido por um coordenador que descreve, de preferência, lentamente, um movimento circular com os seus braços (os dois coordenadores são independentes).

Grupo A: os participantes produzem sons cantados, de maneira a obter um acorde compacto, uma vogal substituindo-se insensivelmente à outra; por exemplo, poderíamos imaginar o conjunto seguinte de vogais correspondendo à uma volta de círculo: [a] –[na] –[ai] – [é] –[i] - ou –[u] – [eu] (no entanto, esta lista está ligada à sonoridade da língua francesa; será necessário adaptá-las às da língua portuguesa). Para marcar a passagem a uma outra "cor" de vogal, realizar individualmente um leve *glissando* para chegar a outra altura.

Grupo B: Atribuir a cada participante uma consoante, ou até mais [do que uma] de modo que todas as consoantes do alfabeto estejam representadas. Cada participante poderá intervir uma vez dentro de cada volta do círculo sugerido pelo coordenador (se ele tem duas consoantes, pode por exemplo inscrever a primeira durante a primeira metade do círculo e a segunda ,durante a outra porção de círculo). "engancha" cada consoante, sublinhada por um ataque brusco - como um *sforzando* seguido de um decrescendo -, às sonoridades sustentadas pelo grupo A, como para aterrar sobre uma nota de seu acorde, e adotar a vogal ouvida no momento onde escolhe-se introduzir o ataque sobre uma consoante.

A cada volta de círculo, alterar individualmente a colocação das intervenções no tempo.

NARRADOR: a enunciação do título desencadeia o início do jogo. Em seguida, ele pronuncia cada uma das quatro estrofes no interior de uma volta de círculo, indicada por um coordenadores. (Tradução da pesquisadora)⁵⁸

O jogo começa com a enunciação do título do poema e termina, após todas as consoantes terem sido apresentadas, com sua declamação completa.

⁵⁸ Original: Anexo 4

“O bicho alfabeto

O Bicho Alfabeto

Tem vinte e três patas

Ou quase

Por onde ela passa

Nascem palavras

E frases

Com frases

Se fazem asas

Palavras

O vento leva

O bicho alfabeto

Passa

Fica o que não se escreve”. (LEMINSKI)

Nesta proposta, o compositor busca, no próprio texto, os elementos a serem trabalhados, ou seja, o alfabeto. As vogais são os elementos de sustentação sonora da peça. Ao mesmo tempo, elas possibilitam as mudanças de coloração, dependendo da qualidade vocal clara, escura, aberta e fechada. Contrapondo-se às vogais, as consoantes têm aspecto percussivo. A tradicional marcação de compasso pelo regente, aqui, é substituída por círculos, desenhados no espaço por cada um dos líderes, escolhidos entre os integrantes do coro. Esses círculos passam a ser, então, a medida de tempo em que os eventos ocorrem, sejam eles vogais ou consoantes.

EU

A segunda de Jean-Yves BOSSEUR (2005) composição selecionada para este estudo, - *EU* – é, também, elaborada sobre Poema de Paulo LEMINSKI. A proposta é a de um grande

jogo e ele só se tornará interessante, se todos estiverem atentos e nele atuarem, de fato. A peça vai sendo construída pelos cantores a partir de uma série de regras.

Cada participante canta uma vez "eu" ou "meu", durante uma longa expiração, com uma altura a sua escolha, se possível, diferente da escolhida por seus parceiros. Os "eu" e "meu" devem estar dispostos como telhas em um telhado, isto é, sobrepostos, ao longo do jogo. Pode-se imaginar transmissões visuais para as intervenções sucessivas.

Além desta trama contínua, há 2 outras possibilidades individuais de intervenção:

- executar pequenas fórmulas melódicas de três ou quatro notas sobre as palavras olho, olhos, olha, olhar;
- fazer ouvir, extremamente forte, as palavras *dentro* e *fora*: cada intervenção feita sobre "dentro" deve fundir-se na trama dos sons sustentados sobre "eu" ou "meu"; cada intervenção sobre "fora" deve, ao contrário, soar como ruptura ao que é produzido no momento.

O jogo cantado termina quando um dos participantes introduz, muito distintamente, a palavra "*centro*". Um leitor pode então fazer ouvir o poema de maneira compreensível. (Tradução da Pesquisadora)⁵⁹

“Eu
 Quando olho nos olhos
 Sei quando uma pessoa
 Está dentro
 Ou está por fora
 Quem está por fora
 Não segura
 Um olhar que demora
 De dentro de meu centro
 Este poema me olha”. (LEMINSKI)

A escolha destas duas últimas composições deveu-se à proposta de jogo que carregam, exigindo de cada cantor uma participação ativa e criativa para que o resultado

⁵⁹ Original: Anexo 5

sonoro fosse interessante. Para isso, era necessário que cada cantor criasse e realizasse sua tarefa sonora, enquanto ouvia os outros eventos, que ocorriam simultaneamente, de maneira imprevisível, pois a situação muda a cada jogada. Dessa maneira, a concentração e a independência auditiva são exploradas profundamente.

Outro aspecto bastante importante para o estudo é a figura do líder. Nesses jogos, a figura do regente tradicional é substituída pelos próprios cantores. Isso os torna responsáveis pela construção da peça e pelo resultado sonoro que produzem. A proposta permite, ainda, a conscientização da língua e dos fonemas que a constituem, preparando o terreno para outras obras de mesmo cunho.

Os dois jogos musicais criados por esse compositor contêm regras que mais servem de inspiração para a elaboração do plano de execução, do que para determinar a maneira exata que deve ser apresentada. Cantores e regentes criam juntos a partir da idéia lançada pelo compositor. À medida que o indivíduo se acostuma aos dados e regras do jogo, a partida torna-se mais interessante. Cada jogo é único, pois depende da atuação de todos os participantes.

MONTAGEM DA OBRA

A primeira experiência de montagem foi com *O Bicho Alfabeto* (BOSSEUR, 2005). Em razão de o compositor ter aproveitado o próprio título para elaborar a partitura escrita, as atividades iniciais foram dirigidas à conscientização dos fonemas da língua portuguesa: quais vogais tinham sons abertos, fechados, anasalados, qual a influência do formato dos lábios, da língua e abertura da boca na sonoridade vocálica. Após a experimentação das possibilidades sonoras, chegou-se a uma seqüência de vogais que seria utilizada no jogo.

Com relação às consoantes, discutiu-se com o grupo a melhor maneira de serem emitidas: em quais delas havia a vibração ou não das pregas vocais, quais eram emitidas com

a ação dos lábios, da língua. Embora neste estudo não se dedique ao estudo detalhado da fonética, algumas observações a respeito da emissão dos fonemas são necessárias. Assim, destacam-se alguns tipos de consoantes, como as fricativas [s], [ç], [ch], [x], [z], [j], [f], [v], as bilabiais, como [b] e [p], as velares, como [g] e [k], as nasais, [m], [n] e [nh], linguodentais [t], [d], laterais [l], [lh], e as vibrantes [r].

Foram experimentados vários pares de consoantes surdas e sonoras para trabalhar a sonoridade sustentada e sua obstrução, provocada pela consoante surda. Outro exercício foi escolher um par de consoantes e realizá-lo o mais rápido possível em uma determinada altura e movimentá-lo, ascendente e descendente, explorando sempre seu caráter percussivo, oposto ao das vogais.

Em seguida, o coro foi dividido em dois grupos: um, encarregado de produzir os sons das vogais e outro das consoantes. Foram também escolhidos os cantores designados a desenhar os círculos.

Primeiramente, a experiência foi realizada com cada grupo separadamente. O grupo das vogais teria de passar por todas as vogais da sequência escolhida dentro do espaço de tempo determinado pelo círculo desenhado por seu líder. A princípio, os sons escolhidos pelos cantores eram muito semelhantes. O resultado procurado era o de uma massa sonora em contínua transformação. Pediu-se, então, aos cantores para que escolhessem uma altura e uma velocidade diferente de seu colega. Por fim, por indicação do compositor foram adicionados *glissandos* entre uma vogal e outra.

Depois de trabalhar com o grupo das vogais, passou-se ao das consoantes. Cada cantor desse grupo ficou responsável por uma consoante (devido ao número de participantes, alguns receberam dois fonemas). O jogador tinha que emitir a consoante realçando seu aspecto percussivo e, em seguida, acrescentar a vogal captada pelo ouvido a partir da sonoridade produzida pelo grupo das vogais.

Após os trabalhos individuais a proposta de BOSSEUR foi montada na íntegra. Depois de algumas tentativas o resultado sonoro foi satisfatório.

Para a outra proposta de BOSSEUR, *EU*, o trabalho inicial foi concentrado nas sobreposições e justaposições das palavras “Eu” e “Meu”. As dificuldades encontradas no começo da experiência foram as seguintes:

- manter a palavra “Eu” ou “Meu” emitindo uma única nota;
- manter a expiração por um tempo razoavelmente longo;
- escolher o próximo cantor, que daria continuidade ao jogo, antes da própria expiração terminar;
- deixar claro, por meio do olhar, qual era o cantor escolhido;
- iniciar a emissão vocal antes do cantor anterior interromper o som.

Partindo do primeiro item, foi pedido a cada criança escolher uma nota, como nos exercícios de *clusters* e em seguida sustentá-la. A relação com aqueles exercícios fez que o problema fosse solucionado. A seguir, pediu-se para os cantores, cada um a sua vez, escolherem algum dos colegas e apenas pelo olhar fazê-lo saber que fora escolhido. Juntou-se, então, o som sustentado à ação dos olhares. Em seguida, foram orientados para manter o som até o companheiro iniciar sua intervenção, ao mesmo tempo foi pedido para o participante escolhido iniciar sua ação antes do colega anterior interromper o som. A imagem utilizada para auxiliá-los foi a de peças de dominó que caem devido à ação das anteriores ou do movimento corporal, popularmente conhecido como “ola”, em que os braços são elevados e abaixados um após o outro. À medida que o grupo praticava, a partida do jogo tornava-se interessante.

As outras intervenções, relativas às fórmulas melódicas de “olho”, “olha”, “olhos”, “olhar”, e às palavras “dentro”, “fora” e “centro”, foram resolvidas rapidamente, pois àquela altura o grupo já havia compreendido o que era jogar musicalmente.

PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER

Peça eletroacústica mista, para 8 cantores e *tape*. A composição baseia-se no texto do próprio compositor “*Pequeno nascer, grande morrer*” (BORGES, 2005), expresso em diferentes idiomas: francês, português, italiano e inglês. Os três primeiros iniciam a frase com a mesma consoante.

A obra começa com o fonema [p] e o compositor propõe a exploração de seu aspecto percussivo, com sons curtos, secos e sem altura definida, como metáfora da expressão “*pequeno nascer*”, que pode ser entendida como o nascer do evento sonoro, ou como o nascer de uma vida.

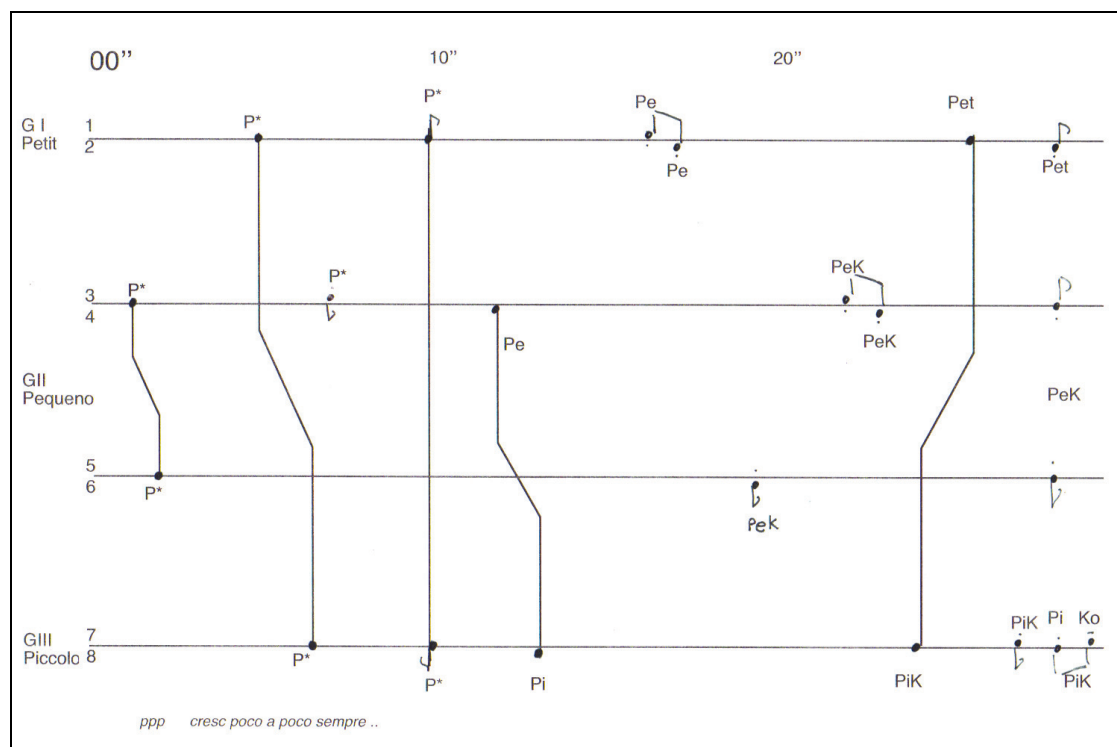


Figura 81 - *Pequeno Nascer, Grande Morrer* – trecho inicia I (BORGES, 2005).

Essas pequenas explosões vão aumentando em quantidade e intensidade, pouco a pouco tornando a obra mais densa.

Esse trecho pode ser interpretado como a vida que se mostra clara na maturidade, que é, ao mesmo tempo, uma transição para a morte. Assim, os sons sustentados fazem a conexão com os *glissandos* finais, igualmente sustentados e contrastantes aos percussivos, do início da obra.

O final da peça é elaborado com *glissandos* descendentes, 3º. elemento composicional. Esses *glissandos* são apresentados, primeiramente, em cada um dos grupos separadamente, para, depois, serem sobrepostos.

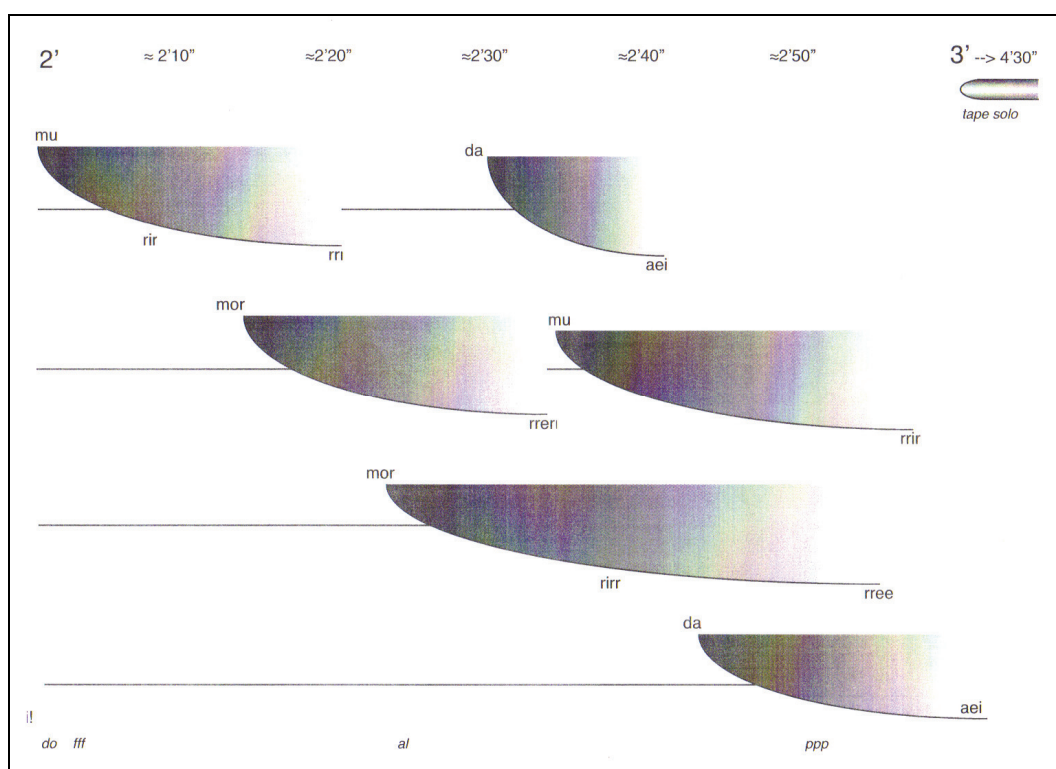


Figura 84 - Pequeno Nascer, Grande Morrer – glissandos (BORGES,2005).

Diferentemente do primeiro material, a textura desse trecho apresenta notas longas, sustentadas e com altura indefinida, elemento que, agora, adquire importância. Gradualmente os *glissandos* vão diminuindo em intensidade e densidade, favorecendo a audição do *tape* e do poema, recitado por um dos cantores: “*pequeno nascer, grande morrer*”!

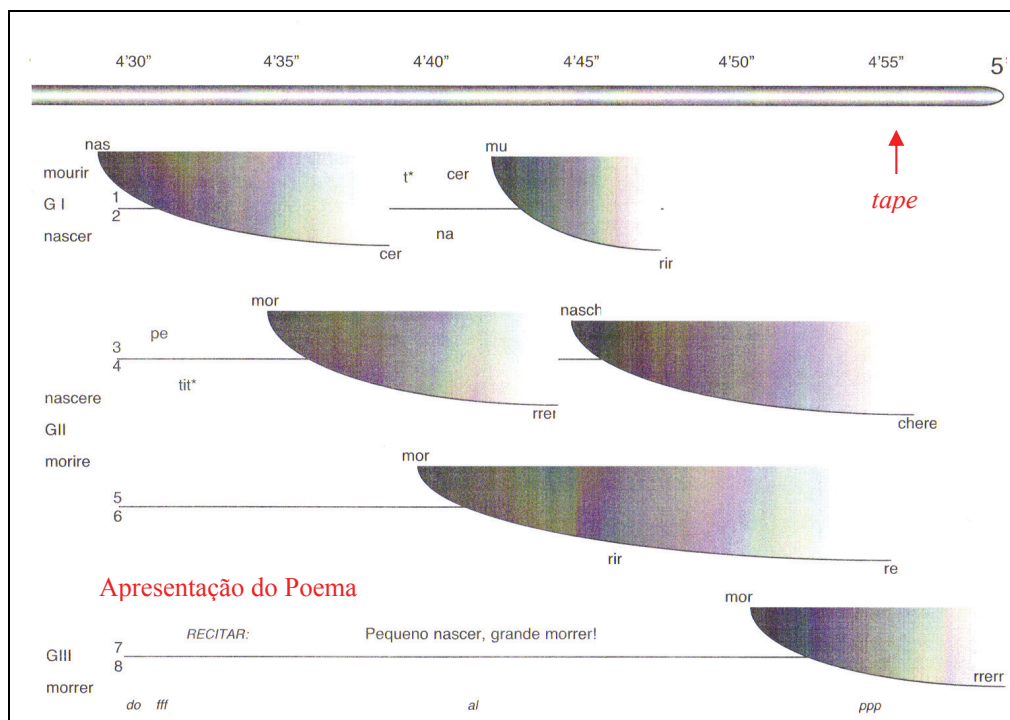


Figura 85 - *Pequeno Nascer, Grande Morrer* – trecho final (BORGES, 2005).

Segundo explicações do próprio compositor, a idéia conceitual da obra foi partir da micro-estrutura, o fonema, para se chegar ao verbo, à palavra, ao poema “*Pequeno nascer, grande morrer*”, declamado ao final da peça.

A obra foi incluída no repertório, por tratar-se de uma peça eletroacústica e, dessa forma, trazer novas maneiras de elaboração do pensamento musical, e de novas sonoridades, com a inclusão de um *tape* como instrumento musical, e da recomendação de utilização do recurso do microfone para voz, por parte do compositor.

Apenas 8 cantores participam da execução desta obra. A disposição dos cantores não é a convencional, com o coro no palco, mas colocado ao redor do público. Cada cantor atua diante de um microfone colocado individualmente. Concomitantemente à voz dos cantores, há um *tape* previamente elaborado que inclui vozes de integrantes do próprio coro. *Tape* e microfones são manipulados pelo operador de som, no momento da execução.

A peça foi importante para este estudo, pois é a única obra eletroacústica do repertório, tendo sido uma experiência singular para o grupo.

PREPARAÇÃO

Dentro do repertório escolhido, muitas questões de interpretação estavam sendo levantadas e trabalhadas intensamente, no entanto, era necessário, ainda, introduzi-los à música eletroacústica. Para isso, foi adotado o seguinte procedimento: a) por meio de *slides* armazenados em CD-Rom especialmente elaborado com essa finalidade, os cantores puderam entrar em contato com alguns dos aparelhos utilizados pelos compositores nos estúdios de música concreta, eletrônica e a posterior eletroacústica, e com procedimentos utilizados em suas composições. b) puderam ouvir o som de vários tipos de ondas sonoras, ruídos e alguns tratamentos do som, como: filtragem, reverberação, ou *looping*. c) além de ouvir trechos de obras importantes, como *Visage* (BERIO), *Mesostics* (CAGE), *Stimmung* (STOCKHAUSEN), foram apresentadas aos cantores fotos de alguns compositores cujas obras estavam ouvindo: Luciano BÉRIO, John CAGE, Flo MENEZES, Rodolfo COELHO, COWELL. Riram de algumas das peças, mas observaram que elementos, por eles considerados não musicais, faziam parte da composição musical; exemplo disso foram os ruídos, e sons gerados a partir da manipulação, por meio dos aparelhos, geradores de sons. Perceberam que o compositor de música eletroacústica pode agir sobre o ataque, a sustentação e a extinção dos sons e combiná-los com outros, convencionais ou não.

Após a apresentação da música eletroacústica ao coro, iniciou-se o trabalho com *Pequeno Nascer, Grande Morrer* (BORGES, 2005)

O início do texto da composição de Álvaro BORGES, apenas com os fonemas [p], [q], [t], causou estranheza, mas foi rapidamente compreendido pelo grupo, que achou interessante a idéia do surgimento da frase ao longo da peça.

A preparação da obra depende da criatividade e imaginação vocal dos cantores, pois as indicações de grande parte da ação dos cantores não são fornecidas, pois é intenção do

compositor dar liberdade ao intérprete. Neste caso específico, a intervenção da pesquisadora foi fundamental, para que o grupo tivesse referência de como atuar.

Outro problema a ser resolvido na preparação do repertório foi o da marcação do tempo em segundos. Para isso foi utilizado um dos exercícios indicados por MABRY (2002):

1-Olhar para o cronômetro correndo durante 5 segundos, relaxando e respirando normalmente durante o processo. Em seguida o tempo deve ser aumentado para 10 segundos e depois para 15 segundos.

2- Olhar para o cronômetro, inspirando pelo nariz e boca durante os 5 primeiros segundos. Em seguida o ar deve ser suspenso por 5 segundos para expirar nos últimos 5 segundos. O exercício deve ser repetido várias vezes para que a sensação do tempo seja interiorizada.

3- Repetir o exercício anterior, desta vez sem olhar para o cronômetro e ao final da ação verificar o tempo corrido (p.71-2).

O compositor esteve presente em vários encontros fornecendo explicação, moldando e adaptando a obra conforme às necessidades apresentadas. O contato direto do compositor com o grupo favoreceu a compreensão de suas idéias composicionais, levando o coro a um envolvimento com a obra.

O conjunto de ações a que se submeteu o coro foram decisivas para o entendimento e preparação da peça.

ENCONTROS/APRESENTAÇÕES

*Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas
Para que isso aconteça,
professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.*

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991)

Durante o ano de 2005, o grupo foi convidado a participar de dois encontros. O primeiro foi a *I Mostra Vocal de Corais Infanto-Juvenis do Ipiranga* (29/10/2005), na Capela do Instituto Maria Imaculada, organizado por Agni Noronha.⁶⁰ O segundo foi o *I Encontro*

⁶⁰Participaram desse encontro os grupos: Coral Infanto-juvenil do Instituto Maria Imaculada, Coral Infanto-juvenil da Nossa Senhora auxiliadora e o Grupo CantorIA. As obras apresentadas pelo grupo CantorIA foram: *Gom, gomb*, de György Ligeti (1955), *O Navio Pirata*, de Lindemberg Cardoso (1979), *Gamelan*, de Murray Schafer (1979), *Sußer Tod* (Doce Morte), de

dos Corais do Instituto de Artes (21/11/2005), na Sala Fúrio do Instituto de Artes da UNESP, organizado pelo professor Vitor Gabriel.⁶¹

Embora as obras ainda estivessem em fase de preparação, com alguns problemas a serem resolvidos, os concertos serviram para avaliar o que estava incorporado e o que deveria ser trabalhado mais intensamente. O grupo, além de ter contato com outros coros de crianças e de adultos, teve a oportunidade de mostrar o trabalho que estava desenvolvendo.

ÚLTIMAS EXPERIÊNCIAS

*Por que são os professores
os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?*

(Murray Schafer, *Ouvindo Pensante*, 1991)

Após vários e diversos trabalhos realizados junto ao grupo CantorIA e estando no final do prazo estabelecido para esta pesquisa, foram escolhidas duas atividades que possibilitaram uma comparação entre o início do estudo e o resultado alcançado até a fase estabelecida como final da pesquisa: atividade envolvendo composição elaborada pelos cantores e a releitura de *Der Nordwind* (Mellnäs, pub.1998).

COMPOSIÇÃO MUSICAL

Na execução desta experiência, todos os cantores dirigiram-se para a frente do prédio do Instituto de Artes e escolheram um lugar em que pudessem observar as nuvens, como se movimentavam, as formas que adquiriam e outros detalhes. A partir dessa observação, tiveram que criar uma forma de grafar o que foi observado e transformar o desenho em som.

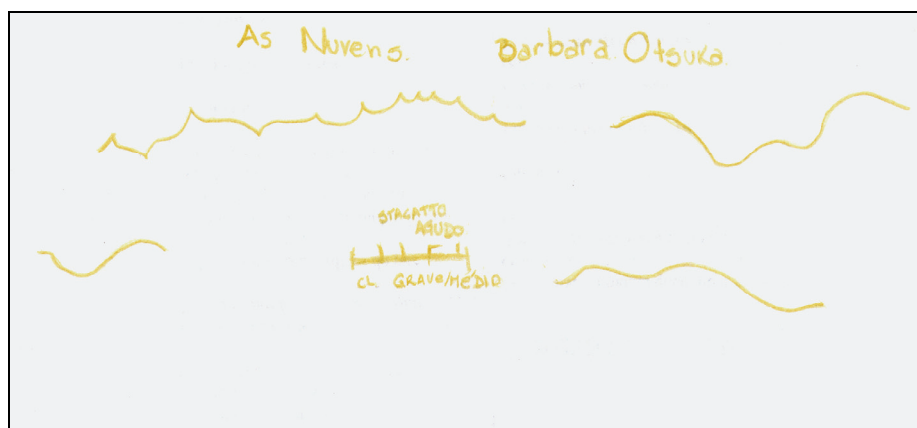
Klaus Stahmer (1973) e Johannes R. Köhler, *9 Miniaturas pour voix d'enfants n1*, de Victor Flusser (1991), *Volt nekem egy kecském*, de Zoltán Kodály e *O cachorro Vira-lata*, de Marisa Fonterrada (2004).

⁶¹ Participaram desse encontro os grupos: Coral UNESP/ Instituto de Artes, Coral de Educação Artística, Coro da Comunidade, Coro de Câmara, CantorIA, Corojão. O grupo CantorIA apresentou: *Sußer Tod* (Doce Morte), de Klaus Stahmer e J Johannes R. Köhler, *Gamelan*, de Murray Schafer e *O Navio Pirata*, de Lindemberg Cardoso.

Os desenhos criados por eles foram descritivos, assemelhando-se aos elaborados no início da pesquisa, também relacionados às nuvens.

Permanecendo ainda no local, os cantores receberam outra folha. Desta vez, a pesquisadora orientou o grupo para que pensassem nas experiências musicais que tiveram durante todo o ano, lembrassem das músicas e partituras trabalhadas no CantorIA, desde que o repertório contemporâneo fora introduzido, e nelas se inspirassem para criar suas composições. A reação da grande maioria diante da explicação foi de entendimento, dizendo: “*Ah é isso!!*”, como se soubessem exatamente o que iriam fazer.

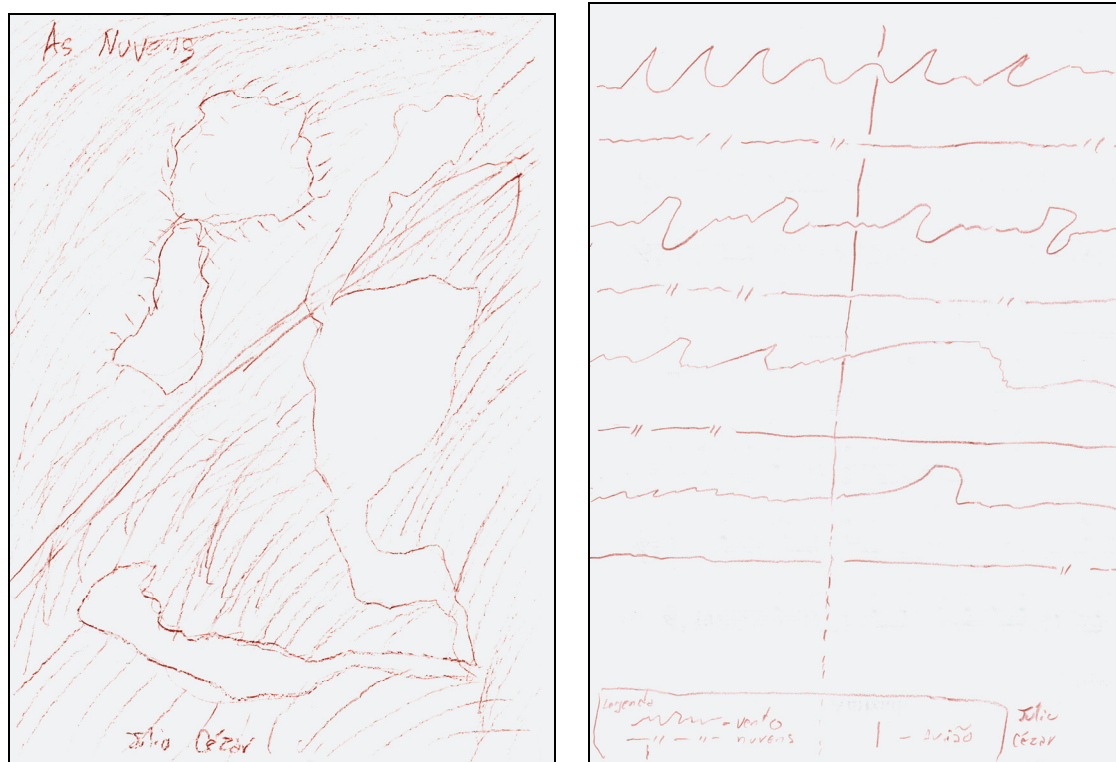
Embora a proposta fosse parecida com a realizada há meses atrás, no início do trabalho com esse repertório, os desenhos foram muito diferentes dos primeiros. Vários deles deixaram de ser descritivos, e outros lembraram as partituras experimentadas durante a pesquisa. Após terem se dedicado durante algum tempo na observação e representação gráfica das nuvens e sua transposição sonora, os jovens retornaram à sala, para apresentá-los ao grupo todo. Ao escutar a proposta sonora de muitos deles, a surpresa da pesquisadora foi grande, pois eram verdadeiras composições. Ao expor suas idéias ao grupo, notou-se coerência de pensamento e criatividade em quase todos os cantores. Além disso, se comparadas às primeiras experiências, podia-se ver que estas eram peças elaboradas, que envolviam mais de um cantor, ou, mesmo, o coro todo. As representações e depoimentos postos a seguir confirmam esta afirmação.



Desenho 20 - Bárbara , 15 anos-Desenho dirigido.

“... uma parte vai ter um *cluster* de graves e médios. Depois, no meio, alguns sons curtos com [ch], que representam a nuvem escura chegando. Tem vários tipos de nuvens que estão se movimentando bem rápido” (Bárbara).

Todo o coro foi incumbido de fazer o *cluster*. A nuvem foi representada por uma solista, que entoava uma melodia livre; ao gesto de Bárbara, o som da nuvem era interrompido pelo *cluster*.



Desenho 21 - Julio, 18 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

“Quando observei as nuvens, um avião passou interrompendo a tranquilidade, como que fazendo um buraco no céu” (Júlio). A grande dúvida de Júlio era como representar sonoramente esse buraco no céu. Algumas sugestões foram dadas, como silêncio, uníssono. Maísa acrescentou que o avião ao passar causa um desequilíbrio. Giovana sugeriu que poderia ser representado por um *cluster*. Julio gostou da idéia e decidiu que o avião seria representado pelo coro produzindo um *cluster* em intensidade forte, que começava grave e caminhava em

direção ao agudo. Para o som das nuvens, ele escolheu um som cantado em intensidade fraca, associado ao do vento, produzido com fonemas sibilantes, uma mistura de “s” com [ch] em *sforzando*.



Desenho 22 - Maísa, 15 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

Maísa inicia explicando que sua composição talvez tenha sido a menos complexa, com somente 1 voz. As nuvens são passageiras, diz ela, e tentou representar esse fenômeno, mas, segundo sua opinião, não conseguiu.

O exemplo começa com o fonema [ch] e parte para uma melodia em glissando, de curta duração.



Desenho 23 - Renata, 12 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

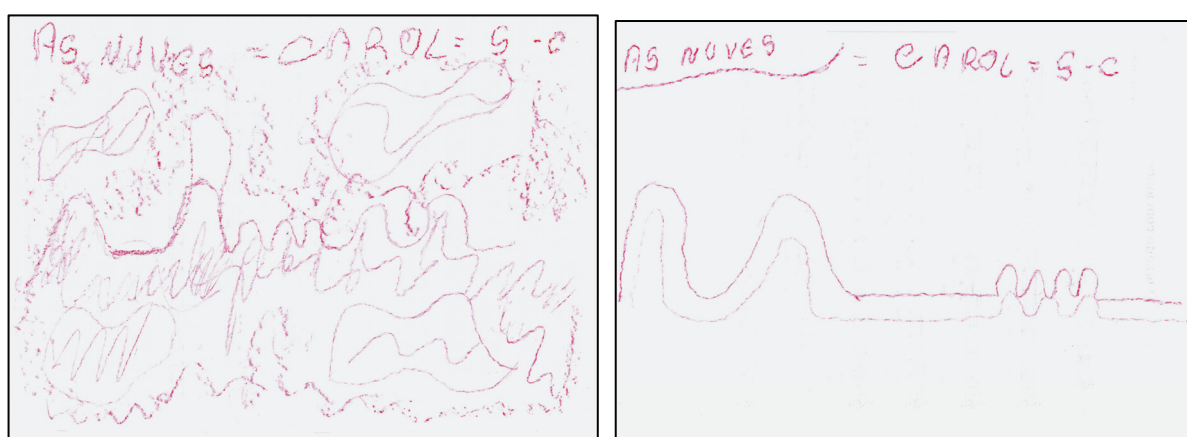
Esta é uma peça solo. Renata diz ter tentado representar o movimento da nuvem: “É simples, assim como são as nuvens”(Renata)

Renata utilizou dois sons: o fonema [f] e a expiração bem sonora, ambos variando em intensidade.



Desenho 24 - Paulo, 11 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

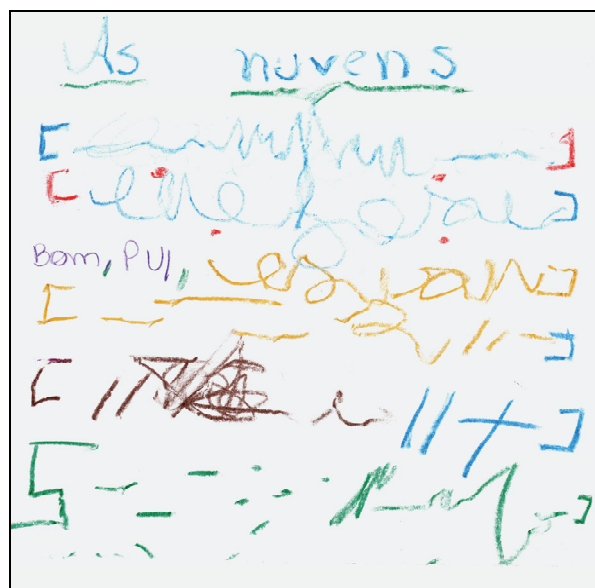
Paulo escolheu um *cluster* em bloco, produzido com a vogal [u], seguindo o desenho em direção ao grave ou ao agudo.



Desenho 25 - Carolina, 21 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

Carolina diz ter tentado representar as ondas das nuvens.

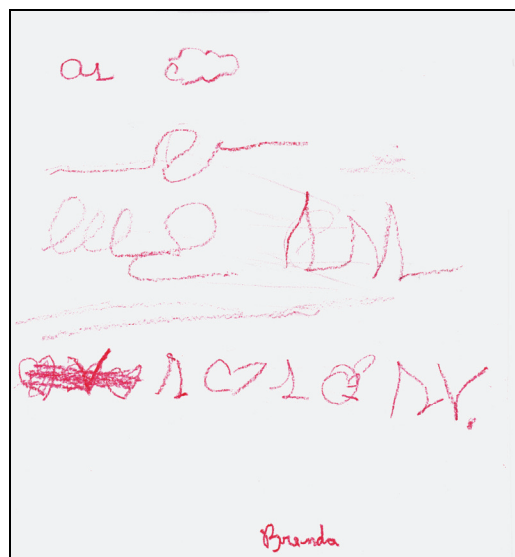
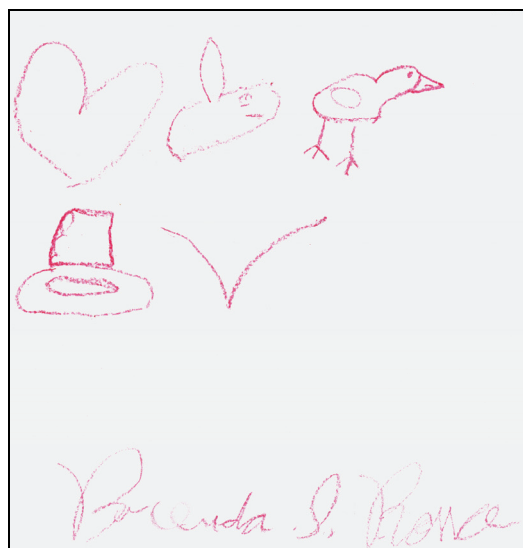
Escolheu o *glissando* ascendente e descendente para representar musicalmente as formas das nuvens.



Desenho 26 - Lucas, 13 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

“Eu desenhei os sons das nuvens, do ar, dos pássaros, som do ar batendo nas árvores, que é aquele som abstrato e o som das folhas batendo umas nas outras.” (Lucas)

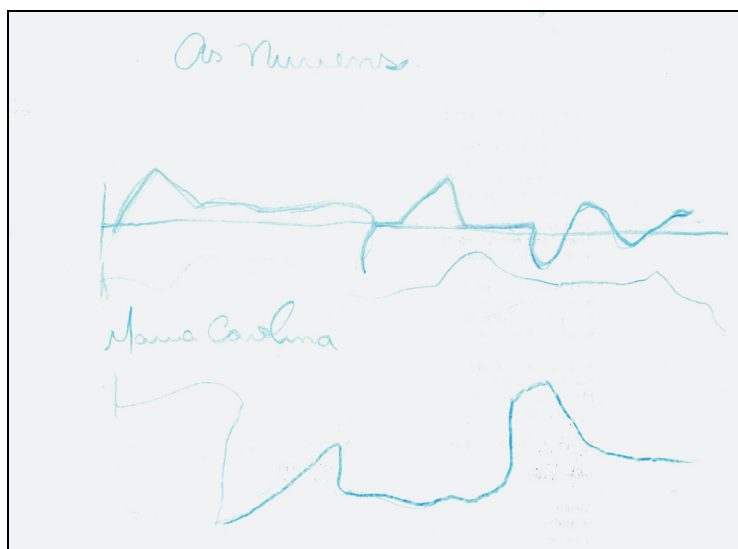
Lucas escolheu sons sibilantes, como [s], [ch] para começar sua peça que variavam conforme o tema apontado por ele, e introduziu assobios, representando os pássaros.



Desenho 27 - Brenda, 8 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

Brenda diz ter feito nuvens, vento como se fosse chover e tempestade. Começou com o fonema “tch” em *sforzando*. O fonema “ch” foi repetido diversas vezes sempre com

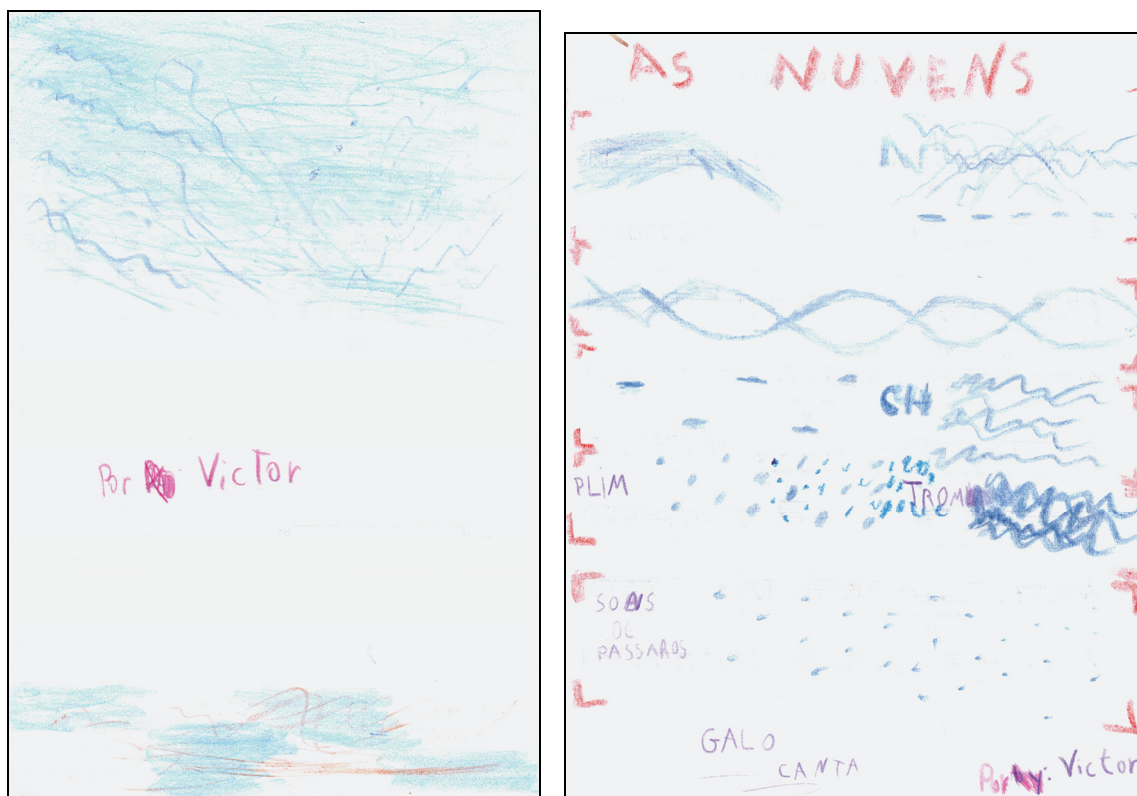
sforzando, porém diminuindo a intensidade e a velocidade até desaparecer. A partir do meio aproximadamente, foram introduzidos assobios. A peça termina em intensidade muito fraca.



Desenho 28 - Maria Carolina, 16 anos- desenho dirigido.

“A primeira parte mostra o movimento das nuvens que é sem sentido nenhum. Uma hora você acha que ela vai aumentar ou diminuir, e ela faz exatamente o oposto” (M. Carolina). No final do primeiro sistema, estão representadas as nuvens com tempos diferentes *“porque cada uma tem seu tempo”*. *“Em baixo, o vento que vai cobrindo cada nuvem. Quando a nuvem passa, de repente surge um vento que algumas vezes é forte e outras, fraco.”* Embaixo, último sistema, *“é a junção dos dois. É um som que não tem forma, você faz o que quiser com o som, ele é moldado de acordo com cada nuvem”* (M. Carolina).

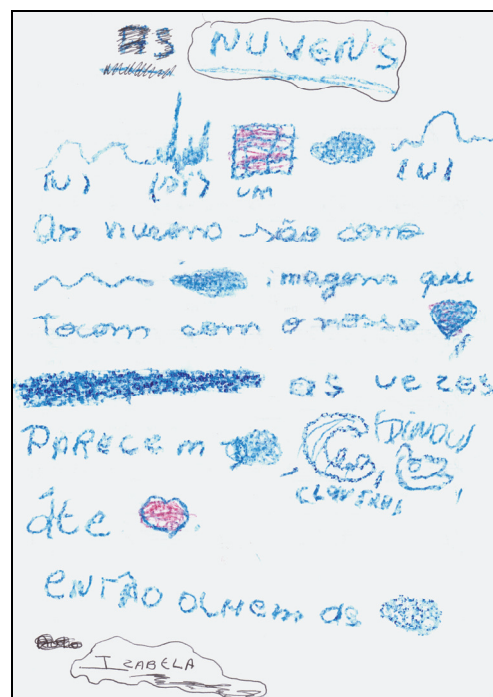
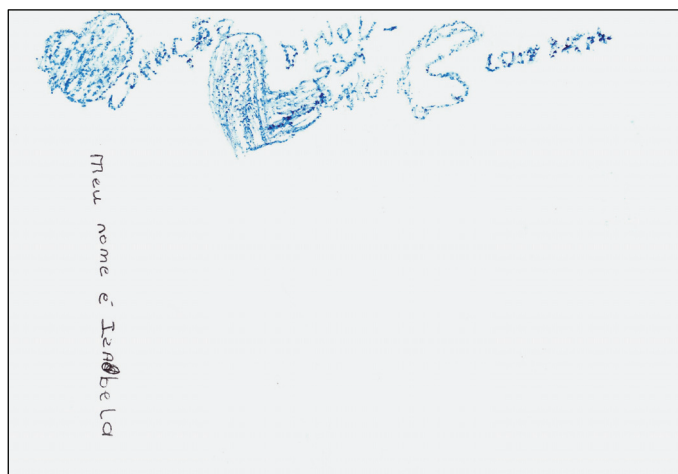
Maria Carolina escolheu sons sibilantes, assobios e [s] em intensidade forte para elaborar sua composição.



Desenho 29 – Victor, 18 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

Vitor chegou a fazer uma legenda e precisou da ajuda de um grupo para executar sua composição.

Representou as nuvens no início de uma tempestade. “*As nuvens iniciam com um som fraco, que vai aumentando de intensidade à medida que a chuva se aproxima. A chuva começa com pingos, torna-se tempestade e termina com um ambiente calmo*”(Vitor). Para o início da peça, ele escolheu um sons sibilantes [s] e [ch], cantados em velocidades diferentes. Esse som foi aumentando de intensidade até o momento de começar uma textura de grãos com [p] e [plin], em movimentos ascendentes e descendentes. Sobrepondo-se a esses grãos, começaram outros sons em intensidade bem forte, que misturavam o fonema [R] emitido como um rufo, as vogais [a] e [um]. Os sons são interrompidos por um silêncio relativamente longo. A peça termina com assobios e o canto de um galo.



Desenho 30 - Izabela, 10 anos. -(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

O texto dizia o seguinte:

*“As nuvens são como imagens
Que tocam com o nosso coração
Às vezes parecem dinossauros
Até coração.
Então, olhem as nuvens”* (Izabela).

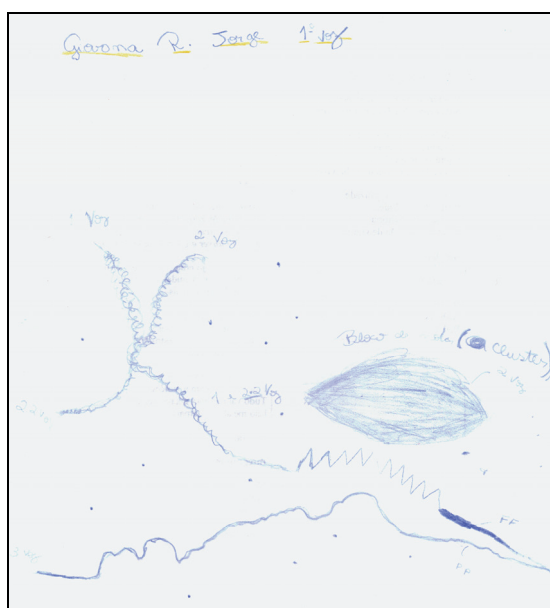
Izabela disse que seu texto falava sobre as nuvens e como elas são. Ela surpreendeu todo o grupo, ao utilizar pequenos *glissandos*, sons sibilantes e a técnica de *Sprechgesang*. Sua interpretação foi bastante expressiva e emocionou a todos.



Desenho 31 - Rafael Ludovic, 15 anos-(1) Desenho não dirigido. (2) Desenho dirigido.

“O azul claro representa as nuvens, o escuro, o vento que atrapalha. O sol surge e à medida que vai ficando forte, um passarinho aparece” (Rafael). O passarinho está desenhado em linha diagonal. Rafael explica que assim o fez para não ter que desenhar na partitura toda. Ele diz que o motivo de estar desenhado desta forma é que o passarinho é muito insistente, e seu som dura quase que a peça toda. Onde azul claro e escuro se misturam, é o momento em que vento e a nuvem aparecem juntos. A peça termina com fragmentos do vento, e com um trovão bem forte. Diz, ainda, precisar de alguém para dar a nota SOL no piano.

A peça inicia com o SOL no piano, que dá a altura inicial que, depois, transforma-se em um *glissando*. Seguem-se o fonema [ch] e assobios. Em seguida, todos os sons são sobrepostos. A peça termina com a sílaba [prom], em intensidade forte



Desenho 32 - Giovana, 16 anos- Desenho dirigido.

Giovana diz que a dela é uma peça complexa, em que todo o coro canta. No meio da música, a 2ª voz entoa uma tríade.

A peça começa com um som [uou] grave, que caminha em direção ao agudo, e com outro, em movimento contrário. Esses sons param no ponto em que as linhas se cruzam, representando o momento em que as nuvens se encontram. Depois começam a descer em *glissando*, seguindo-se a entoação de um intervalo qualquer, com a vogal [u], representado no

desenho, por meio de uma linha em forma de zigue-zague. Nesse momento, a tríade é cantada. Os meninos entoam sempre a linha de baixo. Todas as vozes caminham em direção ao uníssono final.

Ela quis representar o encontro das nuvens e a velocidade com que se movimentavam, porque o céu naquele dia “*estava agitado*”, diz ela, devido a essa movimentação acelerada das nuvens. Giovana diz que pensou em representar o bloco de nuvens pretas que apareceu no céu, com um *cluster*, ou uma tríade. Como muitos dos cantores já haviam utilizado o *cluster*, decidiu-se pela tríade. O uníssono final representa o céu quando claro.

Observa-se que, nestes trabalhos realizados pelas crianças e jovens do CantorIA, estão presentes muitos dos conceitos musicais trabalhados ao longo da pesquisa. Na representação gráfica são utilizadas notação gráfica, principalmente, e uma outra que combina escrita literária e desenho. As emissões vocais abrangem várias das técnicas e conceitos trabalhados, como *cluster*, *Sprechgesang*, *glissando*, utilização de fonemas, respirações, assobios, sons escolhidos ao acaso, tríade, além de elementos de indeterminação, demonstrando que todas elas foram assimiladas pelo grupo.

DER NORDWIND

Diante da dificuldade encontrada no início da pesquisa com a peça *Der Nordwind* (MELLNÄS, pub. 1998) essa obra acabou se tornando a meta a ser alcançada no final desse estudo, pois seria um meio de se saber até que ponto as práticas desenvolvidas durante a pesquisa facilitaram e auxiliaram a compreensão e execução de obras contemporâneas.

Muitos dos elementos utilizados por MELLNÄS foram trabalhados no decorrer da pesquisa, como, por exemplo, O *Sprechgesang*, A fala, sons sussurrados e sons de fonemas. O idioma alemão, igualmente, fora trabalhado nas peças *Wenn der schwer Gedrückte Klagt*, de

SCHOENBERG (1905) e *Der Glühende*, op.2 n.2, de BERG. Mas havia alguns detalhes específicos dessa obra, que eram:

- fonemas [ʃ] (ch), [s] (s) e [ç] (*Ich* do alemão) adicionados de alturas.
- os sons da 2ª parte da obra, explicados detalhadamente no capítulo 3, a saber, sons produzidos na lateral da boca, na região dos dentes, no céu da boca, com os lábios, com ou sem a interferência da língua.

O primeiro item foi rapidamente solucionado com o emprego de sugestões tiradas do cotidiano, que permitiram às crianças relacionar uma situação familiar à experiência nova vivida, àquela emissão vocal, naquele momento, ainda por eles desconhecida.

O grupo lembrou-se que o emprego das vogais ajuda a tornar o som mais claro ou mais escuro. As linhas vocais foram lidas separadamente, tentando, primeiramente, juntar o fonema da consoante ao da vogal, para, só depois, acrescentar a dinâmica indicada pelo compositor. Em seguida juntaram-se todas as vozes, com um resultando positivo. Uma vez constatado que não havia problemas, a técnica do *Sprechgesang* foi, também, adicionada, sem dificuldade por parte dos cantores. Constatou-se, então, que o coro não tinha mais dúvida sobre como executá-la.

A segunda parte desta obra que, anteriormente, apresentara grande dificuldade de compreensão e de interpretação para os cantores, nesse momento, surpreendeu a pesquisadora, pela facilidade com que o grupo a executou

Por fim, juntou-se toda a peça, tendo-se constatado, também, que os cantores tiveram bastante facilidade ao cantar no idioma alemão.

Observa-se dessa maneira, que, em um único ensaio, a peça inteira foi lida, com a junção das 4 vozes, dinâmica e expressão. A primeira experiência, de 1 mês com resultados não satisfatórios, transformara-se em outra, que precisou apenas de 1hs30 para mostrar resultado positivo, musicalmente interessante e prazeroso para o grupo, concluindo-se que as

experiências musicais pelas quais passou o grupo CantorIA auxiliaram o grupo no entendimento da obra.

CONGRUÊNCIA DE SONORIDADES

Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza.

(Murray Schafer, *O Ouvido Pensante*, 1991)

O ano de 2006 foi iniciado com uma atividade fora do Instituto de Artes, no sítio Santo Antonio em Diadema, pertencente à Congregação São Vicente Pallotti – Irmãs Palotinas e cedido para o projeto “Educação Musical pela Voz”, pelas irmãs do Colégio São José daquela Congregação, a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de participar de outras vivências sonoras.

Participaram dessa experiência a coordenadora do projeto, as crianças e jovens, monitores do ano de 2005 – Samanta e Milka - os monitores atuais – Leila e Neto. Foram recebidas, também, duas candidatas à monitoria em 2006, que, em seguida, passaram a fazer parte do projeto – Simeí e Wasti.

Durante todo o dia, as crianças e jovens tiveram a oportunidade de vivenciar o fenômeno sonoro de diversas formas. O primeiro exercício foi um passeio de olhos vendados (SCHAFFER, 1992). O intuito era percorrer um espaço ao ar livre de olhos vendados, em fila, de mãos dadas e em silêncio, para que pudessem perceber o universo sonoro à sua volta e despertar outros sentidos, além da visão, que lhes servissem de guia. Além disso, foi um exercício de confiança, pois cada criança e jovem dependia de seus companheiros para conseguir caminhar sobre os diferentes pisos existentes no percurso: concreto, grama, escada, até chegar ao seu final. Aproximadamente cada 10 crianças, havia um adulto sem vendas nos olhos, para garantir que o percurso se daria em segurança. Ao chegarem ao final do percurso, as crianças foram conduzidas a uma roda, onde lhes foi pedido para identificar em

que lugar do sítio imaginavam estar naquele momento. As respostas foram várias. Após essa questão, também lhes foi pedido para identificar alguns espaços que já tinham tido oportunidade de ver: o lago, o galinheiro, a cozinha, e outros. Tirando as vendas as crianças e jovens puderam confirmar ou não suas respostas. Foi interessante perceber como a privação da visão leva à desestruturação do conceito de espaço: na verdade, foi muito difícil localizar-se e identificar os lugares pedidos; os tamanhos e distâncias são sustancialmente alterados e a noção de distância fica bastante deturpada, o que foi motivo de conversa com os participantes, logo após a realização do exercício.



Foto 1 - Passeio de olhos vendados.

Inspirando-se no poema de Leminski “*EU*”, a experiência seguinte foi anunciada aos participantes como “uma caminhada em busca do “eu” interior”, numa alusão ao que se diz no poema; a intenção era despertar a imaginação e a criatividade de cada um, mediante estímulos encontrados na natureza – o local era um trecho de mata, quase sem interferência humana – e na imaginação. Para a realização dessa experiência, o grupo deveria andar pela mata, agora

sem as vendas. Para acentuar o tom mágico-dramático que se pretendia, alguns personagens foram criados para estimular sua imaginação. Logo no início desse percurso, à entrada da mata, eles tiveram seu primeiro encontro com o fantástico: o encontro com o “Guardião da Floresta” que lhes disse que só daria permissão para entrarem na floresta, se prometessem tentar “ver além do olhar” – outra alusão ao poema de LEMINSKI. Em seguida, o personagem começou a se afastar até desaparecer, enquanto declamava o seguinte poema:

*“A paisagem é a imagem de um postal
Que saltou para dentro da vida”.*⁶²

Enquanto caminhava, sempre orientado a se manter em silêncio, o grupo procurava ouvir seus próprios passos contra as folhas caídas no chão, o balanço dos galhos das árvores, o cantar dos pássaros e outros sons, provenientes de outros espaços que não a mata, que impediam ou dificultavam a audição dos sons naturais.



Foto 2 - Caminhada na mata.

⁶² Comunicação pessoal [s.n.].



Foto 3 - A procura de sinais.

A interrupção da caminhada deu-se em um determinado momento, quando surgiu um outro personagem: uma Senhora que se dizia muita velha e declarava conhecer poesias como ninguém, afirmando, porém, com veemência que, para serem poesias, elas sempre deveriam ter rimas. O guia do grupo – uma das monitoras - contradisse a idéia da senhora dizendo que poesia é muito mais que rima, e observou que:

*“As palavras podem ser um divertimento fantástico,
Principalmente quando as usamos para tentar definir
O que nunca ninguém conseguiu ver definido.
As palavras tornam-se um jogo, um desafio, uma aventura
e encontram imagens com que podem casar-se e viver felizes
Tentam dar nome ao que não tem nome
E sentido ao que conhecemos com outros sentidos,
Por isso mesmo é um jogo em que todos podem entrar”.*⁶³

⁶³ Comunicação pessoal [S.n.].

Para provar o que disse, o guia repetiu a poesia declamada pelo “Guardião da Floresta”.



Foto 4 - Personagem – Senhora.

Ao ouvir essa explicação, a velha Senhora se convence e conclui que, realmente, há possibilidade de existir poesia sem rima. Ela encerra o encontro com as crianças, dizendo um poema:

*“O poeta é um farol a iluminar
As palavras que ainda ninguém usou”.*⁶⁴

Após ter dito esses versos, a personagem se retira, depois de dar autorização para que o grupo continuasse a caminhada. Nesse mesmo momento, todos receberam em folhas de papel, o poema de Leminski que iniciaria a terceira atividade, quando, então, o grupo teria como tarefa fazer as palavras do poema cantarem.

Cada um dos que ali estavam tiveram, então, de encontrar um lugar, em que pudesse parar, colocar-se em atitude de escuta, sentir a natureza, ouvir os sons por ela criados e refletir

⁶⁴ Comunicação pessoal [S.n.].

a respeito do sentido do poema, de modo que os auxiliasse a cumprir sua tarefa: fazer as palavras do poema cantarem.



Foto 5 - Momento de reflexão.



Foto 6 - Grupo em reflexão.

Cumprida a tarefa, o grupo foi orientado a procurar por sinais, que o ajudariam em sua caminhada. Na verdade, haviam sido postos no chão uma série de pedras brilhantes e coloridas, que eram considerados amuletos, que deveriam ser ofertados a outra personagem – Mãe Terra - quando a encontrassem. O grupo, então, passou algum tempo colecionando as pedrinhas e guardando-as para a próxima atividade. Voltando a caminhar, depararam-se com a personagem “Mãe Terra”, que lhes ofereceu alimento, servido por seus servos, a quem as crianças ofereceram os amuletos encontrados.

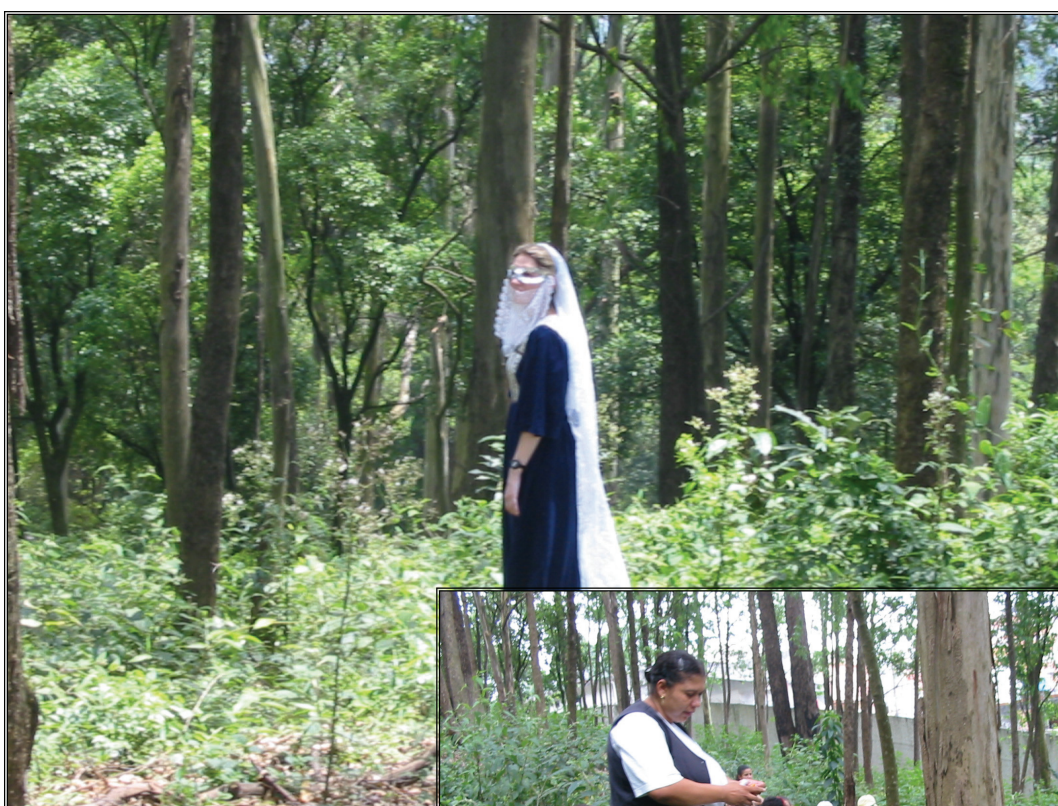


Foto 7 – Mãe Terra.



Foto 8 - Alimento oferecido pela Mãe Terra.

Os personagens da mata conduziram as crianças a novo encontro com a natureza, repleto de magia, à qual só se tinha acesso com silêncio de todos, o qual, em vista da representação, tornou-se repleto de sentido.

Defende-se, da mesma maneira que PAYNTER, a idéia de que a arte se ocupa de educar a sensibilidade (1972, p.9-10). Durante a experiência vivida na “floresta”, a porta da sensibilidade permaneceu aberta, e as fronteiras do real e do fantástico cruzaram-se, permitindo que o grupo brincasse com a imaginação e buscasse a reflexão. Esse tipo de experiência é muito importante no trabalho educativo, pois leva os alunos a desenvolverem suas diferentes potencialidades.

EXERCÍCIOS TÉCNICOS

Continuando a experiência de múltiplas vivências, todo o coro se dirigiu a um local próximo à mata e ao local em que ficam os animais do sítio, para realizar alguns exercícios, vocais de aproximação com a linguagem contemporânea, extraídos de REIBEL (1984, p. 48-9, 61, 76-7). A intenção era que os participantes tomassem consciência das diferentes sonoridades que se podem produzir em diferentes espaços, o que os levou, então, à exploração do espaço acústico. Algumas perguntas de caráter investigativo foram feitas:

- Como soa um *cluster* nesse local?
- Qual a energia necessária para que a voz atinja determinada distância?

Inspirando-se na história de Ariadne que ajudou seu amado Teseu a encontrar a saída do labirinto, entregando-lhe um carretel de barbante, foi dado aos cantores um novelo de linha. A tarefa do grupo era desenrolar o novelo de linha à medida que cantasse um som

longo, caminhando em direção a um companheiro. O som deveria ser contínuo e bem projetado, para que todos pudessem ouvi-lo.

O local era apropriado para realizar vários tipos de experiências vocais, pois a acústica era favorável, não sendo preciso grande esforço para que as vozes das pessoas fossem ouvidas. Após o primeiro exercício, tentou-se, então, criar uma corrente sonora, em que um dos cantores mantinha um som em uma determinada altura, aumentando e diminuindo sua intensidade. Algum tempo depois, um segundo cantor iniciava, em intensidade *piano*, um som diferente do primeiro, exatamente no momento em que o cantor anterior atingia o seu ponto forte. O exercício prosseguia até que todos os cantores estivessem no jogo. O resultado foi lindíssimo, pois havia momentos em que os sons se sobrepunham e outros, em que desapareciam, formando uma trama sonora bastante interessante. O corpo foi utilizado como exercício, servindo como recurso para que a sonoridade fosse representada, por meio do movimento das mãos aproximando e afastando-se umas das outras, o que significava, respectivamente, os movimentos de crescendo e decrescendo.

A próxima experiência valeu-se do espaço aberto. A proposta era fazer que os participantes exteriorizassem os sons que, usualmente, são reprimidos - gritos. A proposta, então, foi expressar diversos tipos de gritos, com diferentes significados, cada um deles seguido por silêncios. O corpo deveria auxiliar na expressão das diferentes emoções representadas pelos gritos: de surpresa, medo, alegria, angústia. Ao mesmo tempo que cada som era seguido por silêncio, cada movimento era, por sua vez, seguido por imobilização corporal, situação que durava algum tempo, até que novo grito e movimento surgissem.

CONVERSA ENTOADA

Havia várias árvores no local. Pela proposta, cada criança e jovem procurou uma delas para se instalar, de tal modo que conseguisse visualizar todos os outros cantores. O objetivo

era travar uma conversa coletiva, em que todos se saudassem uns aos outros, enquanto se punham em atitude de escuta, observando a ressonância do som emitido e seu deslocamento no ar e avaliando, também, qual distância aproximada o som atingia.

Essa foi uma experiência interessante e produtiva, pois os participantes mergulharam na proposta e a ultrapassaram, pois, além de interagirem apenas com os colegas, ampliaram a proposta, interagindo com os galos do local, que, por sua vez, passaram a entremear seu canto às vozes das crianças.

Com esse exercício, interrompeu-se a atividade, para o almoço. Após a refeição e um breve momento de recreação livre pelo parque, houve o momento de ensaio coral, em que o repertório musical que integra a presente pesquisa foi trabalhado.



Foto 9 - Ensaio dos meninos regido por Marisa Fonterrada.



Foto 10 - Ensaio geral.

Após o ensaio e o lanche, chegou o momento de encerramento daquele dia. Participantes e monitores foram reunidos no espaço externo, numa ampla roda. Todos se sentaram e começou-se a conversar sobre o evento, o trabalho, pois se queria colher as impressões de todos a respeito do trabalho do coro em si, e, especificamente, da proposta de repertório, que se constitui no corpo desta pesquisa. Os depoimento dos participantes encerram este estudo. Para que se evitassem digressões e afastamento dos pontos que se considerou importante avaliar, partiu-se de três questões, pedindo-se para que cada um falasse de sua experiência individual no grupo CantorIA, emitisse sua opinião a respeito do repertório proposto e avaliassem como tinha sido a vivência deles naquele dia, diante das propostas de atividades realizadas no sítio.

DEPOIMENTO DOS MONITORES

Como mostrado no capítulo 3, o projeto abraça pessoas interessadas na pedagogia coral, e por esse motivo, o grupo conta sempre com a colaboração de alguns monitores. Eles se manifestaram com relação ao repertório da seguinte maneira:

- Vera, uma das monitoras, diz não conhecer as músicas do musical *Edu e a Orquestra Mágica*, porque não participava do CantorIA na época, mas afirma que o repertório proposto pela pesquisa faz que a visão de música se transforme. Além disso, é uma forma diferente de ler partitura. Afirma Vera que a percepção musical se amplia e ao retornar para o repertório praticado anteriormente, acredita que a visão que se terá da música será mais profunda, em razão do trabalho desenvolvido por este estudo. Diz ainda que foi difícil para ela, igualmente como foi para os cantores, a experiência vivida e termina dizendo que está aprendendo muito.
- Neto, outro monitor, diz que participar do CantorIA é participar de uma grande experiência educacional. Todos aprendem, alunos e monitores. Comenta que o tipo de amizade desenvolvida no grupo é algo especial. Apesar de não ter participado do musical *Edu e a Orquestra Mágica*, diz que o repertório “novo”, como chamam, amplia o conceito de música.
- Wasti, entrou para o CantorIA, como monitora, no dia do encontro e observou a alegria e união do grupo. Diz ter ficado impressionada com o repertório escolhido.

Esses depoimentos demonstram que o Projeto Educação Musical pela Voz é fonte de aprendizado seja para monitor, seja para cantor, e que as experiências com o repertório da pesquisa ampliou o conceito de linguagem.

DEPOIMENTO DAS CRIANÇAS E JOVENS

Muitos dos que são hoje jovens, entraram para o CantorIA bem crianças. Victor, por exemplo, de 16 anos de idade, está há cerca de 9 anos no coral. Diz que começou a freqüentar o grupo obrigado pela mãe, porque tinha problemas respiratórios. Hoje, vem por opção. Rafael está completando 8 anos de coro e confessa ter entrado por brincadeira, hoje está estudando canto, na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Bárbara participa do CantorIA há 9 anos. Entrou aos 6, obrigada pelos pais. Hoje, vem por opção própria. Giovana vai completar 6 anos de CantorIA. Diz que sempre gostou de cantar e sempre teve o apoio de sua mãe. Lembra que, quando entrou no coro, era pequena e era auxiliada pelos adolescentes. Hoje, adolescente, tem consciência de que é preciso auxiliar as crianças menores que entram para o grupo. Julio, irmão de Giovana, diz que, no começo, tinha um certo preconceito em relação ao coral. Também lembra-se de ter entrado no grupo ainda criança, quando havia muitos adolescentes no coro e que, hoje, vive a situação inversa. Maísa, faz 5 anos que vem ao CantorIA e declara ter aprendido o valor da prática coral. Lucas, seu irmão, diz que começou a freqüentar o grupo por vontade do pai, que manifestava o desejo de ele, Lucas, se tornar cantor. Dante, irmão de Victor, diz que também entrou obrigado pelos pais. Izabela, tem 3 anos de CantorIA e sempre gostou de música, entrou para o coro por intermédio de sua escola na época da montagem de *Edu e a Orquestra Mágica*. Catherina, também entrou por ocasião desse musical. Da mesma forma, entrou Maíra, que tem 4 anos de CantorIA. Fernanda freqüenta o coro somente há 1 ano e diz que sempre gostou de cantar. Lisandra e a irmã Leandra também estão há 1 ano no coro e sempre quiseram cantar. Carol tem 3 anos de CantorIA e diz que no começo era muito tímida, enquanto Dayane diz gostar de teatro e música e que, por isso, começou a cantar no coro. Bruna, veio pelas mesmas vias de Izabela, Catherina e Maíra, isto é, a partir da proposta do musical, em que sua escola esteve envolvida,

passou a integrar o grupo. Atualmente Maíra estuda flauta transversal. Maria Carolina afirma que a música sempre esteve presente em sua vida, principalmente pelo fato de o pai ter sido cantor, mas que entrou no CantorIA, por causa do musical. Bianca também entrou para o coro na época de *Edu e a Orquestra Mágica* e hoje quer fazer da música sua companheira. Bianca frequenta as salas de concertos e atualmente estuda violino.

Todos eles falam do vínculo de amizade desenvolvido no CantorIA e se emocionam ao fazer esse comentário. Dizem terem criado amizades sólidas e acrescentam que, além do canto, aprenderam a ser uma família, dentro e fora do coro. Todos eles dizem que aprenderam muito durante o tempo que participam do CantorIA. Pode-se notar por essas afirmações que o projeto tem uma proposta que não se limita a transmitir conteúdos, mas trabalha com valores. Esse fato fica evidente pela declaração de muitos deles que, a princípio, vieram para o coro por desejo ou imposição dos pais, mas, depois, permaneceram porque se identificaram com a comunidade. Mais do que o repertório, o sentimento de aceitação e respeito dos mais velhos em relação aos mais novos faz que os últimos se sintam acolhidos e retribuam, quando adolescentes, os futuros iniciantes. O sentimento de amizade e união existente no grupo é tão forte que todos tecem comentários a respeito dele emocionados. Por ocasião do Musical *Edu e a Orquestra Mágica*, o grupo criou seu grito de guerra que frequentemente é lembrado ao encerrar uma atividade.

O REPERTÓRIO “NOVO”

Com relação ao repertório desenvolvido durante o musical *Edu e a Orquestra Mágica* e o praticado durante a pesquisa as opiniões diferem.

No geral, o coro gostou muito de participar do musical e aprendeu a atuar cenicamente. Ao serem argüídos a respeito do repertório, a maior parte dos integrantes diz não gostar do tipo de música proposto na presente pesquisa. Rafael, Victor e Júlio confessam

não gostar do repertório ou de não estarem inclinados a este tipo de música. Achem as músicas difíceis, necessitando de tempo para serem assimiladas. Dizem também que esse tipo de música exige muita concentração, o que, provavelmente, os cansa. Com um repertório de MPB, sentem-se confortáveis, por ser este o tipo de música a que estão acostumados. Outros integrantes salientaram que as músicas que estão cantando agora são muito diferentes das que escutam no rádio. Eles afirmam que, no início, tudo era muito estranho e julgavam-se incapazes de executá-las. Outros, consideram o repertório estudado bastante ousado pela sua complexidade. Além disso, apontam a dificuldade que sentiram em relação aos vários idiomas utilizados no decorrer do trabalho. Apesar de tantos contras, os cantores, no entanto, afirmam ter aceitado o desafio não pelo repertório em si, mas em consideração à pesquisadora. Eles têm uma ligação positiva com ela; sendo assim, compreendem a importância do repertório para ela e sentem prazer em participar do trabalho, afirmando que, se é importante para ela, o é, também, para eles, e fazem isso com gosto e vontade de colaborar.

Ao contrário do que estes cantores afirmaram em relação ao repertório, alguns dos cantores se sentiram atraídos pelas músicas desde o início e alguns confessam terem entrado para o grupo, justamente, por causa do repertório. Dizem que gostam de enfrentar desafios e são eles que fazem as pessoas atingir um novo estágio, seja em qualquer situação da vida. Como diz Bianca “a mesmice não leva a nada”.

Eles fazem, ainda, algumas colocações. Os meninos dizem ser a primeira vez que ganham uma música só para eles. Isso porque, no repertório que usualmente cantaram, eles constituem uma voz entre outras. Neste repertório, no entanto, houve momentos em que eles cantaram sozinhos, sem a presença das meninas. Bruna acrescenta que é bonito ouvir os meninos cantando, o que mostra que há necessidade de se trabalhar, não apenas o canto, mas a escuta. Ao ouvirem o naipe masculino interpretando alguma peça do repertório, as meninas deixam-se surpreender com o novo timbre, ainda não totalmente assimilado e o resultado lhes

parece interessante. Bruna diz, ainda, que o repertório, “novo”, como chamam, mostra que “cada um tem sua função e que ninguém substitui ninguém”. Fernanda confirma a colocação de Bruna dizendo, que as músicas “*deram chance de todos nós aparecermos*” (Fernanda). Acrescenta que o contralto geralmente é a voz que fica escondida e que, no repertório praticado na pesquisa, “*todas as vozes brilham um pouco*” (Fernanda). Bianca diz estar lendo sobre o Pós-modernismo, e que começou a entender o significado dessas músicas e que “elas representam a confusão que vivemos hoje” (Bianca).

Todos admitem que gostando ou não do repertório, sentem-se orgulhosos de terem superado muitas das dificuldades e de ver que hoje conseguem cantar as músicas que, em sua avaliação inicial, jamais conseguiriam cantar. Reconhecem que há muito, ainda, a ser feito, mas dão valor ao que já foi conquistado e dizem ter consciência de que não são todos os coros que cantam o que hoje são capazes de cantar.

É preciso que se diga, também, que os mesmos adolescentes que se mostraram contrários ao tipo de música trabalhado afirmam, também, que, hoje, percebem que muitos desafios decorrentes do repertório foram superados e que, agora, passaram a apreciar muitas das músicas praticadas, como, por exemplo, *Gamelan* e *Snowforms*, sentindo-se orgulhosos em conseguir executar esse repertório. À medida que as dificuldades técnicas e musicais iam sendo vencidas, a sensação de incapacidade, bastante presente no início do trabalho, cedeu lugar a uma atitude de confiança. O coro, hoje, sente-se capaz de interpretar esse tipo de música, embora, haja muitos procedimentos que necessitam de atenção para serem vencidos. Percebem, também, a importância de não fugir, mas aceitar os desafios, o que, sem dúvida, é uma atitude que supera a questão do repertório em si, mas pode ser levada para a vida de cada um.

Com relação ao encontro, todos os participantes teceram comentários a respeito do passeio de olhos vendados, das sensações e medos que a proposta provocou. Victor acrescenta que a experiência os auxiliou a confiar no outro, mais do que já confiavam. Comentaram,

também, a respeito do momento mágico vivido na mata e que o grupo CantorIA é como um desses momentos mágicos, em que se “aprende a olhar o mundo de uma forma diferente”(Bruna). Esse comentário é valioso, uma vez que a proposta de aprender pela experiência não exclui o elemento fantástico do aprendizado. Não é uma aprendizagem de conteúdos que se almeja, embora os conteúdos sejam uma parte importante do aprendizado. A proposta do grupo CantorIA, abraçada por esta pesquisadora, é entender a música como linguagem e seu aprendizado como equivalente ao da língua mãe. Sendo assim, esse aprendizado não pode ater-se unicamente aos conteúdos e nem apenas ao raciocínio e à reflexão, abrindo espaço à imaginação e aos valores que se pretende cultivar no processo educativo. Em vista disso, assume-se que a experiência vivida no sítio atuou como uma síntese da proposta do projeto “Educação Musical Pela Voz” e, também, da desenvolvida na presente pesquisa – a ampliação do repertório do coro. Em vista do que foi dito até aqui, considera-se importante dar a Maísa, uma das cantoras do CantorIA, a oportunidade de encerrar este trabalho, com o comentário:

O Neto falou das partituras novas que muitos olham, achando que não são partituras. É como o guardião da floresta nos disse que temos de aprender a enxergar além do olhar. Não é porque é uma coisa diferente de ser escrita que não vamos enxergar como música. É música sim, e é muito gostoso de se ouvir.
(Maísa)



Foto 11: encerramento.



Foto 12: encerramento.

CONCLUSÃO

As indagações feitas com relação à prática coral infanto-juvenil deste trabalho surgiram a partir da hipótese, comprovada no primeiro capítulo, de que grande parte dos coros infantis e infanto-juvenis de São Paulo se atêm a uma prática restrita à música tonal. A comprovação dessa hipótese trouxe à tona a discussão sobre o distanciamento existente entre prática coral e a produção de música contemporânea. A existência dessa lacuna abriu espaço para as questões lançadas por este estudo:

- Qual seria a possibilidade de introduzir a música contemporânea na prática do grupo CantorIA de maneira intensa?
- Quais seriam as estratégias para que essa aproximação ocorresse?
- Se a prática desse tipo de música levaria a uma mudança na atitude de escuta dos integrantes do grupo? E ainda se favoreceria o interesse por esse tipo de repertório?

A primeira dessas questões não poderia ser respondida sem a eficácia da segunda. As idéias de REIBEL, PAYNTER, SCHAFER, ROSE E MABRY foram norteadoras para que esta experiência sucedesse, buscando em suas reflexões, informações e sugestões práticas e inspiração para as atividades elaboradas ao longo da pesquisa, as quais se mostraram bastante eficazes.

Ao longo da exposição ficou evidente o distanciamento existente entre a prática musical e a música contemporânea. No primeiro capítulo apresentou-se clara e detalhadamente a ocorrência desse dado. A instalação dessa lacuna é decorrente, segundo o pensamento de REIBEL (1984), da longa prática do ensino restrita à música tonal que faz que os códigos desse sistema tornem-se familiares ao ouvinte e ao estudante de música. A música contemporânea, muitas vezes, não utiliza os mesmos códigos do sistema tonal, outras vezes os utiliza de maneira diferente e outras ainda, cria novos códigos.

No capítulo 2 apontou-se para algumas das mudanças ocorridas na linguagem musical, não deixando dúvidas de que elas foram muitas. Por esse motivo, o Grupo CantorIA sentiu dificuldades em responder às propostas iniciais.

A prática de repertório contemporâneo sendo mínima, às vezes nula, não há como o ouvinte ou o estudante de música procurar em suas experiências passadas, elementos que possam dar sentido a essa música. O conseqüente resultado é o afastamento dessa abordagem musical. É necessário fornecer, por meio da prática, experiências que viabilizem a compreensão da música do século passado e do século presente.

REIBEL (1984), desenvolve em seu estudo, a idéia de que para que a aproximação entre prática musical e música contemporânea aconteça, é necessário, além de estratégias específicas de atuação de ambas as áreas, que se forneçam “chaves de escuta” para que a música inserida na estética contemporânea possa ser compreendida por quem a pratica.

Ao analisar a segunda parte deste estudo vê-se que a teoria de REIBEL tem fundamento. À medida que as propostas apresentadas iam sendo desenvolvidas, ampliadas e aperfeiçoadas, as capacidades específicas por elas trabalhadas foram sendo assimiladas, tornando possível sobrepor e justapor várias delas. Fica evidente em cada item do segmento que as estratégias serviram como “chaves de escuta” às obras trabalhadas, fazendo que a porta da compreensão fosse aberta a cada uma delas.

As últimas experiências com o CantorIA, com relação à leituras de obras, foram realizadas de forma rápida e com um mínimo de dificuldade. Pelo fato de o grupo ter passado por diversas experiências direcionadas à compreensão e à interpretação da música contemporânea, foi possível recorrer a experiências, naquele momento, consideradas já passadas, para que o coro percebesse e entendesse o que estava sendo pedido no presente, à frente de uma nova experiência.

O exemplo mais evidente desse fato foi a prática realizada com a peça *Der Nordwind* (MELLNÄS). A primeira experiência foi longa e cansativa com resultados frustrantes, a segunda, porém, sucedeu em um único ensaio com pouco esforço e com resultados bastante satisfatórios.

A segunda evidência da veracidade desse pensamento são as composições realizadas pelos cantores, em que utilizam praticamente elementos de todo o repertório proposto fornecendo, em explicações complexas, a elaboração de suas composições.

São alguns resultados que demonstram que a experiência realizada com o CantorIA interferiu na maneira de escuta de cada um dos cantores, auxiliou na compreensão musical das obras praticadas e, certamente, de obras futuras. Mostram, ainda, que as estratégias foram eficazes para o contato intenso das obras e finalmente, que é possível desenvolver a prática da música contemporânea no CantorIA, e que ela pode servir de inspiração e discussão à prática de outros coros.

Os resultados obtidos durante o processo levaram a pesquisadora a refletir sobre alguns pontos.

Depois de pouco mais de um ano dedicado somente à música contemporânea, os cantores começaram a manifestar o desejo de cantar outro repertório, em particular músicas populares brasileiras. Essas manifestações levaram a uma reflexão sobre a condução da pesquisa. A proposta inicial deste estudo foi a vivência da produção contemporânea em virtude da pouca prática dessa música. O que se defende é a multiplicidade de experiências para que a linguagem musical seja vivenciada na sua totalidade. Por esse motivo, no decorrer do processo abriu-se uma brecha para que a vontade do grupo fosse satisfeita, mesmo que parcialmente, cantando músicas tonais, paralelamente às da pesquisa. Em razão do prazo estabelecido para o término deste trabalho, abandonou-se o repertório tonal atendo-se ao repertório selecionado para este estudo.

Nota-se que a influência da música popular é muito grande no gosto do homem moderno, pois ela representa a maior parcela da música veiculada nos meios de comunicação. Essa questão fica evidente no depoimento do grupo. As colocações de alguns cantores apontam para o fato de não gostarem das músicas do “repertório novo”, assim por eles denominado, e não se sentirem atraídos por elas, porque se sentem confortáveis cantando a música popular brasileira.

No entanto, a preferência pela música popular não os impediu de ampliar o conhecimento e de enfrentar desafios. Isso só foi possível devido ao laço existente entre grupo e pesquisadora. Esse vínculo fez que o trabalho se tornasse importante. Eles próprios fazem essa declaração durante os depoimentos, afirmando que apesar de no início não gostarem das músicas, se dispuseram a passar pela experiência porque havia um vínculo de amizade e respeito muito forte com a pesquisadora. Paralelamente, a amizade entre os colegas fez que a caminhada se tornasse interessante. Esse fato tem relevância, pois não foi a imposição o veículo de condução do processo, mas a exposição das idéias, das propostas e da importância que elas representavam tanto para a pesquisadora como para a vivência do grupo. Dessa maneira, os cantores decidiram embarcar na viagem. Além disso, o respeito pelos colegas e a união do grupo impulsionou-os para os desafios.

Outro ponto a ser considerado é que muitas das músicas contemporâneas são de grande complexidade, e exigem demasiada concentração. Muitas vezes, contêm sonoridades a que o ouvido tonal não está acostumado. A condução melódica, rítmica e harmônica, por vezes, escapa à compreensão imediata. É preciso tempo para assimilá-las. Isso faz que o resultado final demore a ser alcançado, podendo ser um dos motivos de serem substituídas por obras que exigem menos esforço e tempo de preparação. Os jovens do CantorIA reconhecem a dificuldade das obras, mas, ao olharem os atuais resultados, sentem-se orgulhosos de terem superados muitos dos desafios. Ao cantar o repertório proposto sentem-se valorizados como

cantores e como pessoas, pois todos têm consciência de sua complexidade e sentem-se satisfeitos com o sucesso que vêm alcançando. Eles declaram que, quando lembram da dificuldade inicial e comparam-na com o resultado atual, percebem que muito foi superado. Vários dos integrantes afirmam que com o tempo passaram a gostar das músicas e a sentir prazer em executar muitas delas.

A experiência não ampliou o conhecimento somente dos cantores, mas também da pesquisadora. Considera-se que esse fator seja em decorrência do procedimento adotado no trabalho, que é o de pesquisador e sujeito da pesquisa caminharem lado a lado para discutirem e resolverem os problemas surgidos e, juntos, construírem os resultados. Os efeitos desse procedimento foram;

- Os participantes envolveram-se com o projeto, pois tornaram-se responsáveis pelos resultados alcançados.
- O envolvimento trouxe o respeito, arma fundamental para que qualquer processo flua.
- O pesquisador, não sendo a figura central e detentor do conhecimento, mas, colocando-se como uma pessoa que tem experiências diferentes das do grupo, interage com os participantes da pesquisa, aprendendo a como lidar com os problemas, que passam a ser do grupo e não do pesquisador.

No caso específico deste trabalho, a pesquisadora pôde ampliar seu conhecimento relacionado à aplicação pedagógica dos elementos contidos nas obras selecionadas, como apresentá-los de maneira que etapas não fossem excluídas, como modificá-los a partir dos resultados obtidos. Paralelamente, a experiência proporcionou o crescimento da pesquisadora como regente, pois várias das obras apresentavam desafios relativos ao gesto de regência.

No que se refere ao estímulo de compositores escreverem para o tipo de formação coral do CantorIA, avanços foram conseguidos, no entanto, para que se torne uma prática

freqüente é necessário uma efetiva integração entre compositor e coro infantil e infanto-juvenil. É necessário que o compositor conheça o grupo antes de escrever para ele, conheça seus limites, possibilidades, faixa etária, nível técnico, recursos disponíveis, tempo de ensaio, tudo enfim que subsidie o sucesso interpretativo da composição. Mesmo diante de todas essas informações, às vezes é necessário, senão imprescindível, adaptações da idéia original. É justamente essa flexibilidade e restrição que enriquece o conhecimento da escrita vocal de um compositor.

Apesar do interesse do grupo por esse tipo de música não ter crescido enormemente, como se esperava à princípio, acredita-se que a experiência tenha aberto janelas para os jovens e crianças que dela participaram, tornando-os receptivos a uma gama maior de sonoridades do que um grupo restrito a uma única estética musical. Além disso, o conceito de linguagem musical foi ampliado, ficando esse aspecto evidente na prontidão que demonstram em face da leitura de novas peças.

Concebe-se a prática coral um processo de Educação Musical que possibilita o indivíduo entrar em contato com a música por meio da voz. Dessa maneira, voz e linguagem musical devem ser tratadas de maneira ampla e profunda. A experiência com o Grupo CantorIA mostra, em vários aspectos, a importância desse pensamento, seja na influência do gosto, seja na compreensão da linguagem musical, seja na interação das várias artes e de diferentes profissionais, seja no respeito ao ser humano e à música de todos os povos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAZNÓK, Y. *A audição da Música Nova: uma investigação histórica e fenomenológica*. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica - São Paulo.

DOMONKOS, P. L. *Método Kodály – Enseñanza Musical en las escuelas primarias*. Buenos Aires: Bermejo & Fucci, 1969. p.113.

FONTEERRADA, M. T. DE O. *De Tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Educação Musical: Investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica- São Paulo.

FUBINI, E. *L'Estetica Musicale dal settecento a oggi – Nuova edizione ampliata* Torino: Giulio Einaudi Ed. 1987. p.311-90, cap. 9, 10.

GADAMER, H.-G.. *Philosophical Hermeneutics*. London: University of Califórnia Press, 1977. Parte I: (The Scope of Hermeneutical Reflection ,5. Man and Language , 1966.)

KOELLREUTTER, H. J. *Terminologia de Uma Nova Estética da Música* - Porto Alegre: Movimento, 1990. p.27.

KRÖPFL, F. ¿Qué es la música electrónica? In: EIMERT, H. et al. *Prólogo a la edición española*. Buenos Aires: Nueva Viosión, 1959.

MABRY, S. *Exploring Twentieth-Century Vocal Music – a practical guide to Inovations in Performance and Repertoire*. New York: Oxford University Press, 2002.

MENEZES, F. *Apoteose de Schoenberg*. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

_____. *Atualidade Estética da Música Eletroacústica*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. *A Acústica Musical em Palavras e Sons*. São Paulo: Ateliê, 2003. p.94-5.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971. cap. VI.(*O Corpo como Expressão e a Fala.*), p.193-213.

_____. *Sobre a Fenomenologia da Linguagem*. 1ª.ed. In: *Textos Escolhidos*. São Paulo: Editora Victor Civita – Abril Cultural, 1975.

MILLER, S. *The Structure of Singing – System and Art in Vocal Technique* - New York: Schirmer Books, 1986. p.71-2.

PAYNTER, J. *Oir, Aquí y Ahora* – Uma introducción a la música actual em lãs escuelas. Buenos Aires: Ricordi, 1972.

RAO, D. *Choral Music Experience* – education through artistry. USA: Boosey & Hawkes, Inc, 1987. v.5, p. 21.

REIBEL, G. *Jeux Musicaux*. vol 1: Jeux Vocaux. Paris: Salabert, 1984.

ROSE, B.; CLOS J. *Chant Choral à l'école de musique* – points de vue. Paris: Cité de la Musique, 2000. Centre de Ressources Musique et Danse.

SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

_____. *A Afinação do Mundo*. Tradução. Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. *A Sound Education*. Canda: Arcana Press, 1992.

SCHOENBERG, A. *Style and Idea* : Selected writings of Arnold Schoenberg. Los Angeles: University of California Press, Berkeley, 1984. (Edited by Leonard Stein. Translated from the original German by Leo Black).

TTUREK, R. *The Elements of Music Concepts and Applications*. 2. ed. USA: McGraw-Hill Co., 1996.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

PERIÓDICOS

FONTEERRADA, M. Linguagem Verbal e Linguagem Musical In: *Cadernos de Estudo Educação Musical*, São Paulo: Atravez, p.30-43,1994.

STOIANOVA, I. Folk Songs de Luciano Berio. *L'educacion musicale*, p.29-40, 2003.

OBRAS DE REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO DE BOLSO. Berlim: Langenscheidt, Parte 1, 1982. (Edição atualizada). Parte 2, 1969.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/MEX, 1987. p.435.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA – Edição Concisa (Editado por Stanley Sadie; editora-assistente Alison Latham) Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABELES, H. F.; HOFFER, C. R. D.; KLOTMAN, R. H. *Foundations of Music Education* New York: Schirmer Books, 1984. p.33-80 e 289-320.

ANTUNES, J. *Notação na Música Contemporânea.* Brasília: Sistrum, 1989.

Bahia Secretaria da Educação do Estado da Bahia *Lindembergue Cardoso* – Instituto Anísio Teixeira Salvador: Boanova, 1998.

BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som* – Um Manual Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia – confrontos e avanços.* São Paulo: Cortez, 2000.

BRITO, T. A. DE. *Koellreutter Educado.* São Paulo: Petrópolis, 2001.

CAMPS, P.; ARIZAGA, R.; SERRA, L. M.; FILIPPI, L.; PEDRO, R. DE.; ETKIN, M.; CABRERA, N. In: **ESPINOSA, S.** (Coord.) *Nuevas Propuestas Sonoras* – la vanguardia musical vista y pensada por argentinos. Buenos Aires: Ricordi Americana S AE C., 1983.

CARMO, P. S. DO. *Merleau-Ponty - Uma introdução.* São Paulo: EDUC, 2004.

CHOKSY, L.; ABRAMSON, R. M.; GILLESPIE, A. E; WOODS, D. *Teaching Music in the Twentieth Century* New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

DART, T. *Interpretação da Música,* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ENGELBERG, J. *Húngaro para Viajantes* São Paulo: Veredas, 1995.

FESLIBERTO, C.; CARBALHO, G. P. DE.; MANNIS, G. D. B. *A Técnica vocal na interpretação da música renascentista e barroca*. 2001. Monografia (Disciplina Técnica Vocal Profa. Martha Herr) - Instituto de Artes da UNESP, São Paulo.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método II*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p.173-82.

GAGNARD, M. *La Voix Dans la Musique Contemporaine et extra européenne*. Paris: Van de Velde, 1987.

GAINZA, V. H. DE. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1998.

HENRIQUE, L. *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [1987?]

JUNIOR, J. R. *Introdução à Fenomenologia*, Campinas: EDICAMP, 2003.

KOSTKA, S.; PAYNE, D. *Tonal Harmony with na Introduction to Twentieth-Century Music* U.S.A. Mac-Graw-Hill Companies, Inc. 2000 4a. edição.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. E CASTRO, R. S. (Org.). *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

LYOTARD, J.-F. *A Fenomenologia*. Tradução de Armindo Rodrigues. Portugal: Edições 70, [S. d.]. p. 9-51. (Coleção Biblioteca Básica de Filosofia, Edições 70 – Presses Universitaires de France, 1954).

MEAD, V. H. *Dalcroze Eurhythmics in Today's Music Classroom* New York: Schott Music Corporation, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbonne: Filosofia e Linguagem*. Resumo de cursos 1949-1952. Tradução Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1990.

OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. 18.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

PAYNTER, J. *Sound & Structure*. Cambridge [England]: Cambridge University / New York: Cambridge University Press, 1992.

PERGAMO, A. M. L. *La Notacion de La Musica Contemporanea*. Buenos Aires: Ricordi, 1973.

PERSICHETTI, V. *Armonia del siglo XX*. Madrid: Real Musical, 1985.

PIMENTA, P. *A casa da Mãe Joana*. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p.220-21.

QUESNEL, A. *A Grécia – Mitos e Lendas*. 8.ed. Tradução Ana Maria Mahcado. São Paulo: Ática, 1997; (Série dirigida por Gilles Ragache).

SCHAFER, M. *Hacia una Educacion Sonora*. Bueos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1994.

SELF, G. *Nuevos Sonidos em Classe*. London: Universal Edition / Ricordi Americana, 1967.

SOUZA, R. C. *Música*. São Paulo: Novas Metas, 1983.

PERIÓDICOS/ ANAIS CONSULTADOS

CINCO OPINIÕES SOBRE A ESCOLHA DO REPERTÓRIO *Caderno de Música*, São Paulo, Federação Paulista de Conjuntos Corais, n.4, p.12-5, jan./fev.1981. (Presidente: Luís Augusto Milanesi).

CORP, R. Choral repertoire: talking them into unfamiliar territory. *Music Teacher – Voice in Education*, London: Rhinegold, p.18-9, set. 1999.

EIGELDINGER, M. Langage Musical et langage poétique selon Rousseau. *Revue Musicale de Suisse romand*, n.4, 1978.

ESCALANTE, E. Repertorio coral brasileiro Osvaldo Lacerda. *Caderno de Música*, São Paulo, Federação Paulista de Conjuntos Corais, n.4, p.4-6, jan./fev.1981.

FLUSSER, V. A Música (Contemporânea) e a prática Musical com crianças. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, São Paulo: Atravez, n.2/3, p.59-64, fev./ago. 1992.

Bruno Kieffer. Entrevista. Jornalista Rodrigo Naves. *Caderno de Música*, São Paulo, Federação Paulista de Conjuntos Corais, n.2, p.3-4, out.1980. (Presidente: Luis Augusto Milanesi,).

KOELLREUTTER, H. J. Educação Musical no Terceiro Mundo: Função, Problemas e Possibilidades. *Atravez*, São Paulo, n.1, p.1-8, ago. 1990.

_____. O ensino da Música num Mundo Modificado. *Atravez*, . Belo Horizonte, n.6, 1997.

_____. O Espírito Criador e o ensino pré-figurativo. *Atravez*, Belo Horizonte, n. 6, p. 53-59, 1997.

KOELLREUTTER, H. J. Sobre o Valor e o Desvalor da Obra Musical. *Atravez*, Belo Horizonte n.6, p.69-78 1997.

_____. Educação e Cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *Atravez*, Belo Horizonte. n.6, p.60-8, 1997.

_____. A imagem do mundo na estética de nosso século. *Atravez*, Belo Horizonte, n.6, p.103-6, 1997.

NETO, J. B. *Música é Linguagem?* In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS 1. 2005, Curitiba. *Anais ...* Curitiba: UFPR -Universidade Federal do Paraná, 2005.

SERRANO JR., J.M. Repertório Coral brasileiro: Gilberto Mendes. In: *Caderno de Música*, São Paulo, Federação Paulista de Conjuntos Corais, n.3, p.4, nov./dez.1980.

TETAZ, M. La musique de nos choeurs. *Revue Musicale de Suisse Romande*, Lully, Organe de l'Association Vaudoise des Directeurs de Chant et de la Section Romande de la Société Suisse de Musicologie, n.2, p.9-13, jun. 1994.

TETAZ, N. F. Quelques notes sur la question: «La musique est-elle un langage?» *Revue Musicale de Suisse Romande* [1991?]

ZAGONEL, B. *Aspectos da música do século XX: novos conteúdos para a educação musical*. ENCONTRO ANUAL DA ABEM V. 1996, Londrina. *Anais...* Londrina, PR.: ABEM, 1996. p.203-17.

OBRAS DE REFERÊNCIA CONSULTADAS

BORBA, T.; GRAÇA, F. L. *Dicionário de Música* (Ilustrado). Lisboa: Cosmos, 1958. p.275-76.

GRIFFITHS, P. *Enciclopédia da Música do Século XX*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HORA, L. P. (Coord.) *Dicionário de Música*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

THE NEW GROVE Dictionary of Music and Musicians, Macmillan Publishers Limited, 1980.

FONTES PRIMÁRIAS

DOCUMENTOS

PROCESSO IA/UNESP no. 585/96. fls.231.

PORTIFÓLIO de Apresentação do Grupo CantorIA elaborado por ocasião de sua ida à Europa. (S.P.).

PROGRAMAS de Concerto do Grupo CantorIA. (Período de 1989 a 2004; nacional e Internacional).

PROGRAMAS de Concerto de Coros de São Paulo, SP.

PARTITURAS

ALFAGUELL, M. *Seis Oraciones op.78b* Oracione I [m.s.] .1 partitura (2 p.). Voz, composição de 1955.

ANTUNES, J. *Plúmbea Spes* [m.s.] 1 partitura (2 p.). Voz, composição de 1978.

BERG, A. *op.2.n.2 Drei Lieder aus „Der Glühend“* (texto de Mombert) @ 1928 Schlesinger'sche Berlin and renewed 1956 por Frau Helen Berg. Viena. 1 partitura (2 p.). Voz e piano. Composição de 1909-10.

BERIO, L. *Ballo* (Canzoni Popolari) Milano: Universal Edition S.p.A., 1975. 1 partitura (3 p.). Voz e piano. Composição de 1946-47.

BORGES, Á *Pequeno Nascer, Grande Morrer* – Octeto Infanto-Juvenil e Eletrônica ao vivo [m.s.]. 1 partitura (8 p.). Voz e *tape*. Composição de 2005.

BOSSEUR, J.- Y. *O Bicho Alfabeto* (Poema de Paulo Leminski) 2005 [m.s.]. 1 partitura escrita (2 p.).

_____. *Eu* (Poema de Paulo Leminski). 2005 [m.s.]. 1 partitura escrita (2 p.).

CAGE, J. *The Wonderful Widow of Eighteen Springs* (words by James Joyce) New York: C. F. Peters Corporation, 1961. 1 partitura (5 p.). Voz e piano. Composição de 1942.

CARDOSO, L. *O Navio Pirata*. MEC/FUNART, 1981. 1 partitura (11 p.). Voz. Composição de 1981.

FONTEERRADA, M. T. DE O. *O Cachorro Vira-lata. (do Musical Edu e a Orquestra Mágica).* 2003 [m.s.]. 1 partitura (1 p.). Voz

_____. *A Algazarra das cigarras*, 2005. 1 partitura (1 p.). Voz.

FLUSSER, V. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants, n.1 e 7 - Quand il souffle de l’ouest.* Lyon: Môméludies. Ano de criação : 1991. 1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants, n.8- Hé c’est la lune.* Lyon: Môméludies. Ano de criação : 1991. 1 partitura (2 p.). Voz.

KODALY, Z. *Volt nekém egy kecském* (Ungarisches Volkslied). Chor im anfang – Band III, Germany: Mösel Verlag Wolfenbüttel, 1971. p. 87. 1 partitura (1 p.). Voz. Arranjo s.d.

LIGETI, G. *Gomb, gomb* Mainz: Schott’s Söhne, 1984. 1 partitura (4 p.). Voz. Composição de 1955.

_____. *Zwei Kanons - Pletykázó asszonyok.* Mainz: Schott’s Söhne, 1988. 1 partitura (1 p.). Voz. Composição de 1952.

MELLNÄS, A. *Der Nordwind.* Kassel: Gustave Bosse Verlag, 1998. P.166-67. 1 partitura (203 p.). Voz.

RINALDI, A. *Little Grey Eyes*, 2005 [Original em Finale]. 1 partitura (4 p.). Voz.

SAMSON, J. *Initiation à la Plyphonie.* In: _____. *Grammaire du chant Choral.* [S.l.]: Ed. Henn, 1947. (Cópia xérox cedida por Brigitte Rose, França). Voz.

SCHAFER, M. R. *Gamelan.* Canada: Arcana Editions, 1980. 1 partitura (11 p.). Voz. Composição de 1979.

_____. *Snowforms.* Canada: Arcana Editions, 1986. 1 partitura (8 p.). Voz. Composição de 1983.

SCHOENBERG, A. *Wenn der Schwer Gedrückte (Chorcuch für gemischte Stimmen – band IV)* Zürich: Mösel Verlag Wolfenbütte; 1965. p.97. 1 partitura (1 p.). Voz. Composição de 1905.

STAHMER, K. *Süßer Tod* (poema de Johannes R. Köhler) Gustav Bosse Verlag, 1983. p.174-75. 1 partitura (2 p.). Voz. Composição de 1973.

VERTAMATTI, L. *Exercícios para CantorIA.* São Paulo, 2004. Cópia digital.

PARTITURAS CONSULTADAS

ALFAGUELL, M. *Seis Oraciones op.78b* – Oracione II [m.s.] 1 partitura (3 p.). Voz. Composição de 1995.

_____. *Seis Oraciones op.78b* – Oracione - Salve [m.s.] 1 partitura (4 p.). Voz. Composição de 1995.

_____. *Seis Oraciones op.78b* – Oracione - Gloria [m.s.] 1 partitura (3 p.). Voz. Composição de 1995.

_____. *Seis Oraciones op.78b* – Oracione – Padre Nuestro [m.s.] 1 partitura (5 p.). Voz. Composição de 1995.

_____. *Seis Oraciones op.78b* – Oracione – Ave Maria [m.s.] 1 partitura (6 p.). Voz. Composição de 1995.

BARTÓK, B. *Levél az Otthoniakhoz*, Choral works for children's and female voices p. 18-20). Budapest: Editio Musica Budapest, 1936. 1 partitura (3 p.) Voz.

_____. *Héjja, Héjja, Karahéjja!*, Choral works for children's and female voices p. 25-26). Budapest: Editio Musica Budapest, 1936. 1 partitura (2 p.). Voz.

BEDFORD, D. *Quelques étoiles claires*, Strasbourg: Universal Edition, 1995. 1 partitura (4 p.). Voz e instrumentos melódicos.

_____. *Un Nouveau Jeu Palpitant*, Strasbourg : Universal Edition, 1995. 1 partitura (3 p.). Instrumentos *ad libitum*.

_____. *Whitefield Music 2*, Strasbourg : Universal Edition, 1995/96. 1 partitura (3 p.). Para 6 a 36 intérpretes.

BERG, A. *op.2.n.1 Aus: «Dem Schmerz sein Recht»* @ 1928 Schlesinger'sche Berlin and renewed 1956 por Frau Helen Berg. Viena1. partitura (2 p.). Voz e piano.

_____. *op2 n.3 e 4 Drei Lieder aus „Der Glühend“* @ 1928 Schlesinger'sche Berlin and renewed 1956 por Frau Helen Berg. Viena1 partitura (2 p.). Voz e piano.

BERIO, L. *Dolce Cominciamento* (Canzoni Popolari) Milano: Universal Edition S.p.A., 1975. 1 partitura (4 p.). Voz e piano.

_____. *La donna Ideale* (Canzoni Popolari) Milano: Universal Edition S.p.A., 1975. 1 partitura (2 p.). Voz e piano.

_____. *Avendo Gran Disio* (Canzoni Popolari) Milano: Universal Edition S.p.A., 1975. 1 partitura (7 p.). Voz e piano.

BERIO, L. *Visage*, [m.s.] 1 audio partitura (14 p.).

_____. *Sequenza III* per voce femminile. London: Universal Edition, 1968. 1 partitura (4 p.). Voz.

BOSSEUR, J.Y. *Les Elfes* (texte de Ludwig Tieck) 1976.

_____. *Vers l'air* [m. s.].

_____. *29260 Ensemble vocal ou instrumental*. Conservatoire des Rives de l'Erorn, 1994.

_____. *Un Accord – groupe vocal*, 1995.

_____. *Pour mémoire (groupe instrumenta)*, 1979

_____. *Comptines en miettes*. Grenoble: Maison de la Culture, 1979.

_____. *Trans Europe*. 1988.

_____. *Le Havre*. Conservatoire de Harfleur-Gonfreville, 1981 (2a versão).

_____. *La plume*. Ed. Actes sud. 1995.

_____. *1 Poema & 3 Kaikais* (Poema de Paulo Leminski). 2005.

_____. *Distâncias Mínimas* (Poema de Paulo Leminski). 2005.

_____. *Que Tudo passe* (Poema de Paulo Leminski) 2005.

_____. *De ouvido* (Poema de Paulo Leminsky) (2005).

_____. *Profissão de Febre* (Poema de Paulo Leminski) 2005.

BRET, A. *Avec élan*. Strasbourg: Universal Edition, 1995. 1 partitura (2 p.).

Percussão e altura determinada ou não.

DENNIS, B. *Carrés Rythmiques*. Strasbourg: Universal Edition, 1995. 1 partitura (2 p.). Percussão em altura indeterminada.

_____. *Aquarelle*. Strasbourg: Universal Edition, 1995/6. 1 partitura (3 p.). Piano preparado e percussão.

FERNANDES, M. H. R. *Dapraça*. MEC/FUNARTE, 1981, 1 partitura (16 p.). Voz.

FLUSSER, V. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants. n.2-Aube souffle des baleines* Lyon: Môméludies [Ano de criação : 1991.] 1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants. n.3 – Un voisin mordu s’éveille*. Lyon:Môméludies [Ano de Criação : 1991.] 1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants. n.4 – La vache, meuh! meuh!*. Lyon:Môméludies [Ano de criação : 1991]. 1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants. n.5 – Roulement de tonnerre?*.Lyon: Môméludies [Ano de criação : 1991]. 1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants. n.6- Bruit de la grêle*. Lyon: Môméludies [Ano de criação : 1991].1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants. n.7- Ici et là*. Lyon: Môméludies [Ano de criação :1991]. 1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Haïku – 9 miniatures pour voix d’enfants. n.9- Dans ce monde de rêves*. Lyon: Môméludies [Ano de criação : 1991]. 1 partitura (2 p.). Voz.

_____. *Quatre Minimoutons – pour Voix Femmes et Percussions*. France: Notissimo, 2001. 1 partitura (9 p.). Voz e percussão.

_____. *Miaouh* (textes de Gérard Gaillaguet). Luon : Editions Môméludies 1 partitura (40). Coro infantil, coro adulto e grupo instrumental

_____. *CH (yit) pour chœur d’enfants*. France: Éditions J. M. Fuzeau S. A., 1992 1 partitura (12 p.). Voz.

_____. *Ha, Ha, Ha*, France: Notissimo, 2001. 1 partitura (7 p.). Voz.

_____. *Tout Le Monde Dort* France : Notissimo, 2000. 1 partitura (4 p.).

_____. *Canards mandarins*. Conte-poème pour enfants, objets sonores, glockenspiel et récitant (texto de Gérard Gaillaguet), 1993.

_____. *Voie Lactee*. Lyon: Mömeludies Editions [Ano de criação : 1991]. 1 partitura (15 p.). Voz e Cristal Baschet.

FLUSSER, E. *Jeu à Douze*. Strasbourg: Universal Edition, 1995/6. 1 partitura (7 p.). Claves e maracas.

FONTERRADA, M. *Musical Edu e a Orquestra Mágica*. 2003 [Original em programa Finale]. 1 partitura (54p). Voz.

KODÁLY, Z. *Birthday Greeting – Nagyszalontai Köszöntő*. London: Barrie and Rocklife, 1996.

_____. *Choral works for Children's and Female Voices*. Editio Musica Budapest Z. 6724.

KRATOCHWIL, H. *Études de timbres*. Strasbourg: Universal Edition, 1995. 1 partitura (8 p.). Instrumentos e Voz.

LEAL, S. *Quase-poema para ser musicado e quase-cantado* (Poema de Omar Khouri). 2005. 1 partitura (12p). Voz.

LIGETI, G. *Zwei Kanons - Ha folyóvíz volnék*. Schott's Söhne, 1952. 1 partitura (1 p.). Voz.

_____. *Inaktelki Nóták*. Schott's Chorverlag Mainz: Schott's Söhne, 1993. 1 partitura (6 p.). Voz.

_____. *Mátraszentimrei Dalok*. Schott's chorverlag Mainz: Schott's Söhne, 1984. Diversas partituras (16p). Voz.

_____. *Nonsense Madrigals*. Germany: Schott, 1999. Diversas partituras (55 p.). Voz.

MANIS, J. A. *Relógio* (poema de Oswald de Andrade). (7 p.). Voz, clarinete baixo, violino, violoncelo e piano.

POUSSEUR, H. *Methodicare – Etudes de compréhension, d'interprétation et d'invention de musique contemporaine*. Centre Belge de Documentation Musicale.

PRADO A. *O Livro Mágico do Curumim*. MEC/ FUNARTE 1981. 1 partitura (11 p.). Voz.

RANDS, B. *Palette de Timbres I*. Strasbourg: Universal Edition, 1995.

_____. *Palette de Timbres 2*. Strasbourg: Universal Edition, 1995/96. 1 partitura (3 p.). Voz, mãos, cordas, instrumentos melódicos e percussão.

REIBEL, G. *Chochina 2* pour Soprano et synthétiseur. Paris: Salabert Editions, 1993. 1 partitura (7 p.). Voz e sintetizador.

SANTOS. *Canção de Garoa*. MEC/FUNART 1982. 1 partitura (7 p.). Voz.

SCHAFER, M. *Miniwanka*. Canada: Arcana Editions, 1973. 1 partitura (9 p.). Voz.

- _____. *Kinderlieder*. Canada: Arcana Editions , 1975. Diversas partituras (21 p.). Voz e piano.
- SCHAFER, M.** *Vox Naturae*. Canadá: Arcana Editions, 1997. (31 p.). Voz.
- _____. *Wolf Music*. Canadá: Arcana Edition, 1996. (33 p.). Voz.
- _____. *Seventhy Haiku*. Canadá: Arcana Editions, 1998. (29 p.). Voz.
- _____. *Jonah*. Canadá: Arcana Editions, 1980. 1 partitura (32 p.). Voz.
- _____. *A garden of Bells*. Canada: Arcana Editions, 1984. 1 partitura (15 p.). Voz.
- _____. *Rain Chant*. Canadá: Arcana Editions, 2003. 1 partitura (13 p.). Voz.
- _____. *Hear me out*. Canadá: Arcana Editions, 1980. 1 partitura (20 p.). Voz.
- _____. *Felix's Girls* (nine settings of text by Henry Felix). Canadá: Arcana Editions, 1980 1 partitura (22 p.). Voz.
- _____. *The Star Princess and the waterlilies*. Canadá: Arcana Editions, 1984. 1 partitura (18 p.). Voz.
- _____. *Music for the morning of the world*. Canadá: Arcana Editions, 1973. 1 partitura (14 p.). Voz.
- _____. *Sun*. Canadá: Arcana Editions, 1983. 1 partitura (15 p.). Voz.
- _____. *Three songs from the Enchanted Forest* Canadá: Arcana Editions, 1996. (12 p.). Voz.
- _____. *Moonlight*. Strasbourg: Universal Edition, 1995/96. 1 aprtitura (14 p.). Coro e percussão metálica.
- _____. *Beauty and the Beast*. Canadá: Arcana Editions, 1983. 1 partitura (45 p.). Voz e quarteto de cordas.
- _____. *Patria: The Epilogue – And Wolf Shall Inherit The Moon*. Canada: Arcana Editions 2005 (53 p..) Voz.
- SELF, G.** *Garnett*. Strasbourg: Universal Edition, 1995. 1 partitura (4 p.) .Voz, percussão sopro e/ou cordas.
- _____. *Nukada*. Strasbourg: Universal Edition, 1995. 1 partitura (4 p.). Percussão e cordas.
- _____. *Silverthorne*. Strasbourg: Universal Edition, 1995/6. 1 partitura (3 p.). Percussão, Cordas e sopro.
- _____. *Holloway*. Strasbourg: Universal Edition 1995/6. 1 partitura (3 p.). Percussão, sopro, cordas e piano.

_____. *Nouveaux Mondes Sonore.*, Strasbourg: Universal Edition, 1995,96. 1 partitura (15p). Para a juventude.

SKEMPTON, H.; DENNIS, B. *Champ*. Strasbourg: Universal Edition, 1995. 1 partitura (3 p.). Percussão em altura indeterminada.

STOCKHAUSEN, K. *Stimmung* (16 p.). [S.n.] Mimeo. Voz.

STRAVINSKY, I. *Mass for mixed chorus and a double wind quintet*. U.S.A: Boosey & Hawkes, 1948. 1 partitura (29 p.). Orquestra.

_____. *Les Noces*, London: Chester Music, 1922.

COLETÂNEAS DE PARTITURAS CONSULTADAS

FREY, M.; METTKE, B.G.; SUTTNER, K. *Chor Aktuell – Ein Chorbuch für den Musikunterricht an Gymnasien*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, 1983. Diversas partituras (214 p.). Voz.

PORENA, B. *Kinder-musik*. Milano: Suvini Zerboni, [s.d.]. Diversas partituras.

REICHENBACH, H. (Ed.) *Modern Canons – 38 Contemporary Canons for 2-5 Voices*. New York: Mercury Music Corporation, 1946. Diversas partituras (38 p.). Voz.

SUTTNER, K.; FREY, M.; KALMER, S.; METTKE, B.-G. *Chor Aktuell Junior – Eine Sammlung für das Chorsingen an allgemeinbildenden Schulen*. Kassel: Gustave Bosse Verlag, 1998. Diversas partituras (203 p.). Voz.

WOLTERS, G.; KROKISIUS, R. *Chorcuch für gemischte Stimmen – Band IV*. Zürich: Mösele Verlag, 1965. Diversas partituras (300 p.). Voz.

WOLTERS, G.; KROKISIUS, R. *Chor im anfang – Leichte Chorsätze für gleiche Stimmen- Band III*. Germany: Mösele Verlag Wolfenbüttel, 1971. p. 87. Diversas partituras (171 p.). Voz.

ENTREVISTAS

Entrevista com o compositor e educador *Murray Schafer*, em 01/10/2004.

Entrevista com o compositor *Rodolfo Coelho de Souza*, na Universidade do Paraná, em

7 de dezembro de 2004.

Entrevista com *Cantores e Monitores* do Grupo CantorIA, no segundo semestre de 2004.

CD-ROM

LA MUSIQUE ELECTROACOUSTIQUE .Realização de Oliver Koechlin. Direção de Pierre Lavoie. Idéia original: Ina-GAM. Concepção e coordenação: Françoise Delalande, Emanuel Favreau, Evelyne Gayou, Dominique Saint Martin, Daniel Teruggi, Christian Zanési. Diretor de produção: Daniel Taruggi. Realizado com o apoio do Ministério de Educação Nacional, da Pesquisa e Tecnologia. Uma co-edição da Radio France. 1 CD-ROM.

LO STUDIO DE FONOLOGIA MUSICALE DE MILANO. Produtor executivo: ADI MEDIA. Diretor técnico: Massimo Temi. Design: Max Coleman. Programação; Fabio vrese. Organização: Irmã Tortorello. Técnico de Estúdio: Romolo Babanini, Egidio Ceccaccio. 1 CD-ROM

Cd (AUDIO)

LIGETI, G. *György Ligeti A Cappella Choral Works*. London sinfonietta voices – Terry Edwards, Conductor. 1997 Sony Classical SK62305 made in USA. 1 CD (75'29). Faixa 9 (1'07)

_____. *György Ligeti A Cappella Choral Works*. London Sinfonietta voices – Terry Edwards, Conductor. 1997 Mainz: Sony Classical 1 CD (75'29). Faixa Faixa 20 (1'23)

CAGE, J. *John Cage: The Wonderful Widow of Eighteen Springs; Ryoanji*. Performer: Joëlle Léandre, Coproduction Sender Freeies Artistic supervision, Rita Babo. Berlin: Montaigne, 2000 1 CD (36:50). Faixa 1 (2:29)

SCHAFER, M. *A garden of Bells*. The Choral Music of r. Murray Schafer, vol. 1. Vancouver Chamber Choir .Jan Washburn, Conductor. Grouse Records, 1254 Canada 1 CD (56:35). Faixa 2 (2:37)

_____. *A garden of Bells*. The Choral Music of r. Murray Schafer, vol. 1. Vancouver Chamber Choir .Jan Washburn, Conductor. Grouse Records, 1254 Canada 1 CD (56:35). Faixa 13 (6:54)

BERIO . STRAVINSKY . SCHAFER. Jean Stilwell mezzo soprano. Canadian Chamber ensemble Raffi Armenian. Canadian Broadcasting Corporation / société. Radio-Canada, MUSICA VIVA:1944. 1 CD (55:10). Faixa 7 (1:40)

ABOUT TIME 20TH CENTURY AMERICAN VOCAL MUSIC. Mimmi Fulmer, soprano. Martin Amlin, piano. Centaur Records, Inc., 2001 1 CD (67:49). Faixa 13 (2:19)

BERBERIAM, C.: *The many voices of Cathy Berberian*. Wergo Music &Media. Mainz, W. Germany : Wergo, p1988 (44:18). Faixa 6 (2:24)

SCHOENBERG, A. *Arnold Schoenberg – Chorus Music*. BBC Singers & Chorus & Symphony Orchestra. Pierre Boulez, Conductor. Sony Classical, 1990 1 CD Disc 1 (46:28) Faixa 6 (0:48)

_____. *Arnold Schoenberg – Chorus Music*. BBC Singers & Chorus & Symphony Orchestra. Pierre Boulez, Conductor.. Sony Classical, 1990 Disc 2 (58:42) Faixa 17 (7:26)

CD CONSULTADOS

BERG, A. *Wozzech*. Chor und Kinderchor der Deutschen Staatoper Berlin. Chorus master: Ernst Stoy. Chorus master of children's choir: Anna Sylvan. Live recording Germany: GMBH, 1996. CD 1 (1:41'22) . CD 2 (2 : 53'30 ')

JEUNES MUSIQUES. *vol. I* Venne, Autriche : Universal Edition, fabricado na França : MPO Collection dirigée par Victor Flusser. 1CD (58 :55)

MÚSICA ELETORACÚSTICA BRASILEIRA. *vol. I.* Sociedade Brasileira de Música Eletroacústica. Brasília: SONOPRESS 1996 . 1CD (70:31)

SCAIFER, M. *Once on a Windy Night*. The Choral Music of R. Murray Schafer, vol.2. Vancouver Chamber Choir. Jon Washburn, Conductor. Canada: Grouse Records, 2000. 1 CD (78:55).

10+2:12 American Text Sound Pieces. U.S.A. Ot, Incher Minds, 2003. 1 CD (64:31)

INSTITUIÇÕES

BIBLIOTECA da École Nationale de Musique de Montebéliard. França.

CDMC-Brasil/UNICAMP (Centro de Documentação de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Campinas). Campinas, SP.

BIBLIOTECA do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, SP.

BIBLIOTECA Nacional do Rio de Janeiro – Seção de Música. Rio de Janeiro.

BIBLIOTECA do Instituto de Artes da UNESP. São Paulo.

SITES

<http://geocities.yahoo.com.br/mcrost02/>

<http://www.cantorum.com.br/cantorum/repertorio/english.asp?offset=25>

http://www.arci.com.br/Vozes_ARCI/vozes_arci.htm

www.everything2.com/index.pl?node_id=1499967 Acesso em 19/2/2005.

SOR MARIA ROMERO MENEZES. Santa nicaraguense canonizada em 14-04/02 por João Paulo II. Disponível em: <http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2002/04/13/hoy/revista/520508.html> Acesso em: 08/07/2004.

http://www.themodernword.com/joyce/music/cage_widow.html Acesso em: 08/07/2004.

<http://www.mep.go.cr/Docentes/mario%20alfaro%20g%C3%BCCell.html> Acesso em: 08/07/2004.

SITES CONSULTADOS

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. Unidade 4, Cap. 5: A linguagem. São Paulo: Atica, 2000. Disponível em: www.ternewwws.eti.br/coluna/filosofia/0019.shtml Acesso em: 19/2/2004.

<http://geocities.yahoo.com.br/mcrost02/> Acesso em 19/2 2004.

<http://www.colorado.edu/English/courses/ENGL2012Klages/saussure.html> Acesso em: 02/02/2006.

http://130.179.92.25/Arnason_DE/Saussure.html Acesso em 10/01/2005.

MELO, G. C. DE. *A origem da linguagem*. Anais do III Congresso de Linguística e Filologia [S.l.] Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais III CNLF 50.html> Acesso em: 19/2/2004.

http://www.musiccentre.ca/apps/index.cfm?fuseaction=composer.FA_dsp_biography&authpeopleid=1916&by=S Acesso em: 19/02/2005.

ANTUNES, J. *O novo discurso musical que dá asas à criação*. [S.n.] Disponível em: www.latinoamerica-musica.net/puntos/antunes/discurso-po.html Acesso em: 7/7/2004.

NEVES, J. M. *Música contemporânea e educação artística*. Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/neves/educacao-po.html> Acesso em: 7/7/2004.

http://www.lindembergcardoso.mus.br/arte_compositor.htm Acesso em: 8/7/2004.

CORRÊA FILHO, H. R. et al. Perda auditiva induzida por ruído e hipertensão em condutores de ônibus. *Rev. Saúde Pública*, v.36, no.6, p.693-701, dez 2002. ISSN 0034-8910. Disponível em: <http://hygeia.fsp.usp.br/rsp/> acesso em: 13/7/2004.

PIMENTEL-SOUZA, F. *Efeito Do Ruído No Homem Dormindo E Acordado*. Laboratório de Psicofisiologia (www.icb.ufmg.br/lpf), ICB-UFMG Belo Horizonte, CP 486, 30.161.901, Brasil. Disponível em: <http://www.icb.ufmg.br/lpf/pimentel.sobrac2000.html> Acesso em: 13/7/2004.

<http://www.insite.com.br/rodrigo/poet/leminski/index.html> Acesso em: 04/03/2005.

<http://br.geocities.com/edterranova/leminskpoie.htm> Acesso em: 04/03/2005.

<http://www.revista.agulha.nom.br/pl.html> Acesso em: 04/03/2005.

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/poesia/index.cfm?fuseaction=detalhe&cd_verbete=617 Acesso em: 04/03/2005.

<http://www.arlindo-correia.com/140705.html> Acesso em: 04/03/2005.

<http://alicerces.blogspot.com/2005/01/alicerando-poesia-41-paulo-leminski.html> Acesso em: 04/03/2005.

http://www.paubrasil.com.br/livraria/scripts/pagina.web?471819183106210720934p006+e_leminski.html Acesso em: 04/03/2005.

<http://paginas.terra.com.br/arte/PopBox/kamiquase/ensaio4.htm> Acesso em: 04/03/2005

ANEXOS

ANEXO 1 – Consentimento dos Regentes

COLETA DE DADOS

NOME DO CORO.....

.....

INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCE.....

.....

REGENTE(S).....

.....

NÚMERO DE COMPONENTES.....

FAIXA ETÁRIA.....

TEMPO DE EXISTÊNCIA DO CORO.....

REPERTÓRIO DESENVOLVIDO DURANTE O ANO DE 2004

Título.....

Autor.....

A música está inserida dentro do gênero

() popular nacional () popular internacional () sacro () erudito () folclore nacional

() folclore internacional () infantil Outro.....

Qual idioma?

() tonal () modal Outro.....

() a capela () com acompanhamento, tipo:

Quantas vozes?() vozes iguais () vozes mistas

Autorizo a usar os dados acima na dissertação de mestrado desenvolvida por Leila Vertamatti, aluna do programa de pós-graduação em música – mestrado no Instituto de Artes da UNESP, sob a orientação de Marisa Fonterrada relativa a repertório de coro infanto-juvenil.

Autorizo a usar os dados acima na dissertação de mestrado desenvolvida por Leila Vertamatti, aluna do programa de pós-graduação em música – mestrado no Instituto de Artes da UNESP, sob a orientação de Marisa Fonterrada relativa a repertório de coro infanto-juvenil, preservando, porém, o anonimato.

ANEXO 2 - PARTITURAS

Volt nekem egy kecském / Hatte eine Ziege

Ungarisches Volkslied
S: Zoltán Kodály, 1882-1967

♩ = 144
mf *f* *mf*

Volt ne-kém egy kécs - kém, tu - dod - ë? Kert - be re - kesz -
Hat - te ei - ne Zie - ge, weißt du das? Sperrt'sie in den
tu - dod - ë?
weißt du das?

tét - tem, tu - dod - ë? tu - dod - ë, tu - dod -
Gar - ten, weißt du das? weißt du das, weißt du

tu - dod - ë? Mäg - ét - te a far - kas,
weißt du das? Wolf hat sie ge - fres - sen,

ë, tu - dod - ë? Tu - dod, tu - dod, tu - dod, lá - tod - ë?
das, weißt du das? Weißt du, weißt du, weißt du, siehst du das?!

tu - dod - ë? Csak a szar - vat hagy - ta, lá - tod - ë?
weißt du das? Nur die Hör - ner blie - ben: siehst du das?!

Q 8 (T Übertragung: G.W./Σ)

O Cachorro vira-lata

Marisa Fonterrada

Voice 1
 Voice 2
 Voice 3

o ca - chor-ro vi - ra la - ta que - ri - a que que - ri - a, en - trar den - tro de, um in -

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

o ca - chor-ro vi - ra la - ta que - ri - a que que -

ri - a, en - trar den - tro de, um in - se - to mas a la - ta não deu in - tei - ra den - tro do in -

III Gomb, gomb / Die Bommel / Pom-pom

György Ligeti
(Budapest 1955)

Allegretto con moto *mp*

Sopran

Gomb, gomb, gomb, gomb sor gomb-bom,
 Bom - mel, Bom - mel, Bom-mel klein,
 I've a waist-coat, oh so smart,

Alt

p

Gom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom - bom - bom - bom - bom-bom-bom-bom -
 Bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom - bom - bom - bom - bom-bom-bom-bom -
 Pom-pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom - pom - pom - pom - pom - pom-pom-pom-pom -

5

se - lyem laj - bim gom - bo - lom, har - minc - há - rom sor gomb raj - ta,
 hân-gest an der Jak - ke mein. Drei - und-drei-ßig Bom-mel - rei - hen,
 but-toned warm a - round my heart. It has man-y pom-poms on it,

- bom - bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom -
 - bom - bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom - bom-bom-bom-bom -
 - pom - pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom - pom-pom-pom-pom -

9

sej, ré - ti ró - zsám ne - ve raj - ta, sej, ré - ti ró - zsám ne - ve raj - ta, de
 hej, schõ - nes Rõs - chen, wol - len ei - ne, hej, schõ - nes Rõs - chen, wol - len dir ei - ne
 pom-poms that match those on her bon-net, they all re-mind me of my love, and...

- bom-bom - bom-bom - bom - bom-bom-bom - bom-bom - bom-bom - bom-bom-bom-bom -
 - bom-bom - bom-bom - bom - bom-bom-bom - bom-bom - bom-bom - bom-bom-bom-bom -
 - pom-pom - pom-pom - pom - pom-pom-pom - pom-pom - pom-pom - pom-pom-pom-pom -

GAMELAN

R. MURRAY SCHAFER

MODERATELY FAST

5

5

10

10

Printed in Canada

© Copyright 1980 Arcana Editions

GAMELAN

A Note by the Composer

The gamelan music of Bali and Java uses an unusual pentatonic scale (C D F G B^b) which is different from that employed in the pentatonic music of the Chinese (C D E G A). The Balinese call these five tones *dong, deng, dung, dang, ding*. The words have an onomatopoeic suggestiveness, for the initial "d" reminds us of something struck while the "ng" recalls the ringing of a gong or idiophone. The changing colours of the vowels from dark to light suggest the rising notes of the scale.

I have set this little piece for four voices: these could be SATB, SASA, TBTB or some other mixed combination. The work could be sung by chorus or soloists. The short staccato notes should be sung with a dry, wooden quality and in the long sustained notes the nasal quality of the "ng" should be emphasized. It would be a good idea for the singers to practice the scale until the words have become fixed to the notes since *Gamelan* requires a quick momentum for its effectiveness in performance.

Photocopying Prohibited

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, arranged, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of Arcana Editions, Indian River, Ontario, K0L 2B0, Canada.

SEIS ORACIONES *Sanctus Eucaristía Gótti de Coto*
de 1 a 6 voces iguales a capella por Mario Alfagüell Op. 78b

1. ORACIÓN I *(separar ambos grupos para producir un diálogo, después unísono dialogado con texto de San Agustín)*

Coro I
 QUIE- HA- -LA- -TE DIOS: DES- HA- -RE

Coro II
 -RO -BIAR SO- -MEN- CON -PUES -BIA-

(S)
 DE -OS LOS -BRES. IGO-MO CON MI REY

(S)
 DI- A HON- SE-RA' ES-TE EN-CUEN-TO

(S)
 O-JA-LA' PRON-TE! CON-CE- -ME

(S)
 Y CON MI REI - MA?... SE-A SE-SÚS MÍ-D: -DE-

(S)
 LA GRA-CIA Y MO-BIR DE -MOR: NO MI VO CO-LO DÍ-AS-TE

(S)
 DE VI-VIR EN UN ÉX-TA-SIS A- PER-DER

(S)
 CUA-PUER-DO EN -DA -MEN-TO -TÍ- -KAR- -TUD A-

(S)
 TU-PRÉ-SEN-CIA, CA- MO- CON-TRON- -TUD, E- -TÍ- Y

(S)
 -CRI- TU -TA, -MA- Y -VI- VO -TA-

(S)
 -LE- -A SAN- A- -BLE DI- -NA -LUN- -AD.

- 1 -

O NAVIO PIRATA
para coro infantil a três vozes

Música e texto de LINDEMBERGUE CARDOSO

1º menino – Ó... VASSOURA! (gritado)
2º menino – SENHOR, MESTRE! (gritado)
1º menino – JÁ LAVOU O NAVIO?
2º menino – NÃO; SENHOR... (humildemente)
1º menino – ENTÃO, VÁ PRA PRANCHA! (imperativo, com vigor)

Afinação: com diapasão



(deve ser feita por um dos meninos)

♩ = 60

vas- sou - ra! Já la - vou — o na- vi - o vas-

sou - ra! Já la - vou — o na- vi - o?

Se - nhor! Mes-tre! Não, se-

Se - nhor! Mes-tre! Não, se-

Frauenklatsch - Pletykázó asszonyok - Tittle-tattle
(Sándor Weivac / d. " Schallókn / e.: D. Clayton)

Vivacissimo

György Ligeti (1952)

1. *p* cresc. 2. 3.

Tan-te Ju-le, Tan-te Kä-te, papperlapper lapperpapp, hok-ken in der so-fa-ek-ke
Ju-li né-ni, Ka-ti né-ni le-tye-pe-tye le-pe-tye, üt-dő-gél-nék a sa-vok-ba,
Aunt-ie Julie, Aunt-ie Cathy, nat-ter chat-ter nat-ter chat, sit to-ge-ther for a prat-tle,

4. 1 *p*

und er-zäh-len um die Wef-te, papperlapper lapperpapp! „Sag-le ich schon papperlapper?“
jár a nyel-vük mint a rokk, le-tye-pe-tye le-pe-tye! „Hal-lot-talag le-tye-pe-tye?“
and, my god, yes, how they talk! „Nat-ter, chat-ter nat-ter chat!“ „Have I told you nat-ter chat-ter?“

f *p*

„Nein, noch nicht!“ „A-ber papperlapper papperlap-per-pap-per?“
„Ne mond-ja!“ „Mit szol, le-tye-pe-tye, pe-tye-le-tye-pe-tye?“
„No not...yet!“ „Oh dear: nat-ter chat-ter, nat-ter chat-ter nat-ter!“

f *p*

„Un-er-hört!“ „Ha-ben sie es den-ge-se-hen, papperlapperlapperpapp?“
„Hal-lat-lan!“ Bárki in-ge, vo-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye,
„Is that so?“ Did you see it, with your own eyes, nat-ter chat-ter nat-ter chat?“

f

Da hat in des Rok-kes Mit-ten man ein Loch hin-ein-ge-schrit-ten,
lyu-kát vág-nak kö-zé-pé-be, ki-től - zik a ház e-lé-be,
It was torn right in the mid-dle, how it hap-pened is a rid-dle,
dim.

weh! au weh! „Ja, papperlapperlapperpapp, papperlapperpapp.“
jajj! jajj! jajj! jajj! le-tye-pe-tye le-pe-tye, pe-tye-le-pe-tye,
„Oh! oh! oh! Oh, nat-ter chat-ter nat-ter chat, nat-ter chat-ter chat.“
ia! ia!

© 1988 B. Schott's Söhne, Mainz

Pletykázó asszonyok

Ligeti

1 Ju li né ni, Ka ti né ni le tyepetye le-pe-tye ül-dó-gél-nek a sa-rok-ba, jár a nyel vük mint a rok ka, le-tye-pe-tye le-pe-tye

2 Ju li néni, Ka ti né ni le tye pe-tye le-pe-tye ül-dó-gél-nek a sa-rok-ba, jár a nyel vük mint a rok ka, le-tye-pe-tye le-pe-tye!

3 Ju-li né-ni Ka-ti né-ni, le-tye-pe-tye le-pe-tye ül-dó-gél-nek a sa-rok-ba, jár a nyel vük mint a rok ka

4 Ju-li né-ni Ka-ti né-ni, le-tye-pe-tye le-pe-tye ül-dó-gél-nek a sa-rok-ba

7 Hal lot ták hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - yal Mit szól le-tye-pe-tye pe-tye-le-tye-pe-tye? Hal - lat - lan!

Hal -lot-ták-hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - yal Mit - szól le-tye-pe-tye pe-tye-le-tye-pe-tye? Hal -lat - lan!

le-tye-pe-tye le-pe-tye Hal -lot-ták hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - yal Mit szól le-tye-pe-tye pe-tye-le-tye-pe-tye?

jár a nyel-vük mint a rok ka le-tye-pe-tye le-pe-tye Hal -lot-ták hogy le-tye-pe-tye? Ne mond - yal Mit szól le-tye-pe-tye

13 Bár-ki in-ge, ro-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye, lyu-kat vág - nak kö-ze-pé-be, ki-tü - zik a ház e-lé-be, jajj!

Bár-ki in-ge, ro-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye, lyu-kat vág - nak kö-ze-pé-be, ki-tü - zik a ház e-lé-be

Hal - lat - lan! Bár-ki in-ge, ro-ko-lyá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye lyu-kat vág - nak kö-ze-pé-be, ki-tü

pe-tye-le-tye-pe-tye? Hal - lat - lan! Bár-ki in-ge, ro-ko-luá-ja, le-tye-pe-tye le-pe-tye lyu-kat vág - nak

19 jajj! jajj! jajj le-tye-pe-tye le-pe-tye, pe-tye-le-tye.

jajj! jajj! jajj! jajj! le-tye-pe-tye-le-pe-tye pe-tye-le-pe-tye.

zik a ház e-lé-be jajj! jajj! jajj! jajj! le-tye-pe-tye-le-pe-tye pe-tye-le-pe-tye.

kö-ze-pé-be, ki-tü - zik a ház e-lé-be jajj! jajj! jajj! le-tye-pe-tye-le-pe-tye pe-tye-le-pe-tye.

Leila Vertamatti

Doce morte
Süßer Tod

Musik: Klaus Stahmer, *1941
Text: Johannes R. Köhler

(A) *Vs (=Vorsänger)*
bs

(B) hm
pp

(C) Uma mos -- ca
mf 'ne Stu - ben - flie - ge.

parlando rubato
Ach, wie schade!
Ah! que pena

Klebt in 'nem Glas mit Mar-me-la-de.
Caiu em um co-po de marmelada

cresc. *f* *sub. pp* *mf*

(D) *espr.*

(E)

(F) *morendo*

S 7 | 92 = Ba -
A 7 | 92 = Sie
T 7 | 92 =
B 7 | 92 =

Batem batem com suas pernas Sie
Sie zap-pel-te mit ih-ren Bei-nen,
batem batem com suas Sie
Sie zap-pel-te mit ih-ren Bei-
Sie zap-pel-te mit
batem batem com

ten batem com suas per- mas pr-
zap-pel-te mit ih-ren Bei-nen, zu-
zu-erst mit sechs, dann nur mit ei-nem.
nen, zu-erst mit sechs, dann nur mit
ih-ren Bei-nen, zu-erst mit sechs, per-meio

- (A) = Vorsänger folgt mit stimmhaftem Summton der Linie, die in Tonhöhe, Lautstärke und Richtung den Taumelflug einer Stubenfliege wiedergibt. Vorwärts und Rückwärts, Auf und Ab, Nah und Fern können gut mimisch dargestellt werden.
- (B) = Ein Stimmführer (in der Mitte des Chores) beginnt in der Mittellage zu summen. Danach setzen die ihm zunächst stehenden Sänger höher bzw. tiefer ein. Der Dirigent regelt den strahlenförmigen Aufbau des Clusters und dirigiert das gemeinsame Auf und Ab.
Am Ende setzt ein Sänger nach dem anderen, von unten nach oben gehend, aus.
- (C) = Kurze gesungene Töne, ungefähre Tonhöhe. (D) = Gesungene Töne, relative Tonhöhe.
- (E) = Meckendes Glissando, letzter Ton gesprochen. (F) = Gesungene Töne, ungefähre Tonhöhe.

Wenn der schwer Gedrückte klagt

Arnold Schönberg, 1874-1951
aus „Kanon“

Kanon zu 4 St.

1. ④ 2. ③ 3.

(8) Wenn der schwer Gedrückte klagt: Hil-fe, Hoff-nung sei ver-sagt, —

(8) bleibt heil-sam fort und fort immer noch ein freundlich Wort.

Coda: 2. 3.

(8) immer noch ein freundlich Wort. ein freundlich Wort. noch ein freundlich Wort.

(8) noch ein freundlich Wort.

1. = S
2. = T/A
3. = T/A
4. = B 18

Bei ○ springen die Stimmen in ihre Coda.

Partitur-Bild des Kanons:

Wenn der schwer Ge-drück-te klagt: fort im-mer noch ein freund-lich Wort. Wenn der sagt, — bleibt heil-sam fort und fort Hil-fe, Hoff-nung sei ver-sagt, — Hil-fe, Hoff-nung sei ver-sagt, — bleibt heil-sam fort und fort schwer Gedrück-te klagt: Hil-fe, Hoff-nung sei ver-sagt, — immer noch ein freundlich Wort. Wenn der schwer Gedrück-te klagt: bleibt heil-sam fort und fort immer noch ein freundlich Wort. Wenn der (Coda): Im-mer

im-mer noch ein freund-lich Wort. Coda im-mer noch ein freund-lich Wort.

bleibt heil-sam fort und Coda ein freund-lich Wort.

Hil-fe, Hoff-nung sei ver- noch ein freund-lich Wort. Coda

schwer Ge-drück-te klagt: noch ein freund-lich Wort. Coda

Drei Lieder aus „Der Glühende“

Mombert

I

Alban Berg, Op. 2. No 2

Langsam (Tempo I)

pp
Schla - fend trägt man mich in mein Hei - mat - land.

ein wenig bewegter (Tempo II)
pp
accel.
Rit. Fer - ne komm' ich
mf espress.

her, ü - ber Gip - fel, ü - ber Schlün - de, ü - ber ein

wogend
dimin. *a tempo (I)* *rit.* *pp*
dun - kles Néer in mein Hei - mat - land.

ppp

8.9540

ballo

A. ANDREW ROSNER

Molto presto (♩. = 104)

mf

(ignoto siciliano)

La ra la ra la ra li ra la ra la ra li ra la ra

p

m. d. sempre legato

mf

li ra la ra la ra la ra la ra li ra la ra la ra li ra la ra la ra li ra la ra la ra

mf

m. s. sempre stacc.

© Copyright 1975 by Universal Edition S.p.A., Milano
 All rights in this work in North America, South America and Central America are controlled by G. Schirmer, Inc. and in all other countries of the world by Universal Edition
 Universal Edition Nr. 15947 Mi

THE WONDERFUL WIDOW OF EIGHTEEN SPRINGS

John Cage

J. 58

NIGHT BY ST. LEAST SAILING NIGHT Z. SO BEL

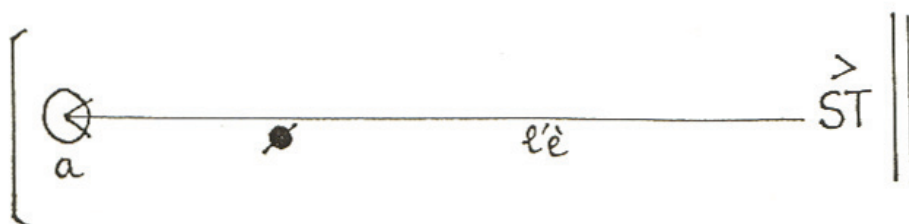
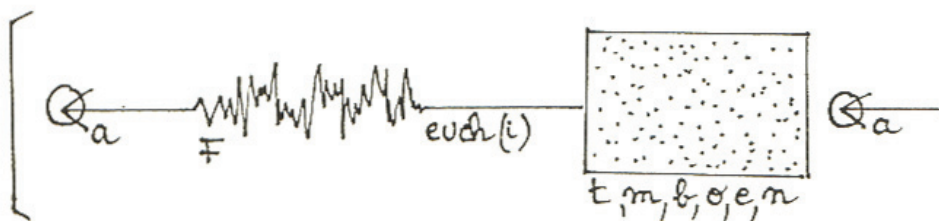
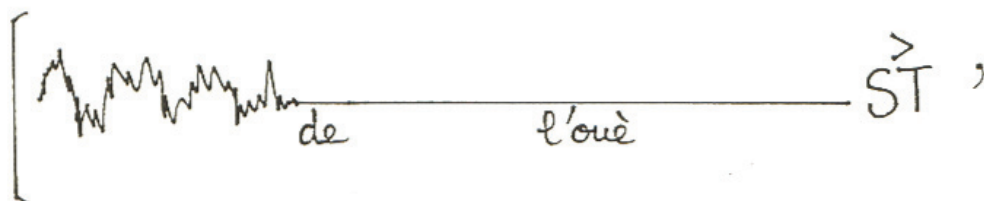
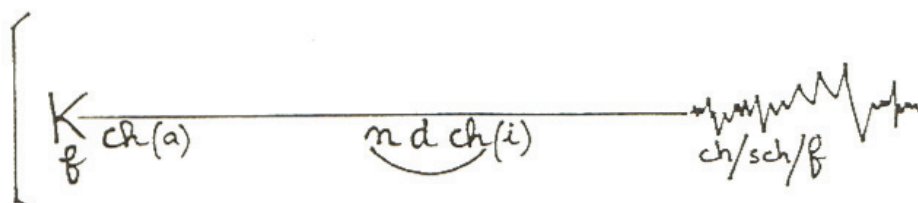
CLOSED

WILD-WOODS BES AND BETHA ROSE FAIR QUI ET LY ALL THE WOODS SO WILD

IN MADVES OF MOOS AND DAPHNE DEWS HOW ALL SO STILL SHE LAY

'BREATH OF THE WHITE-THORN, CHILD OF TREE LIKE SOME LOST HAPPY LEAF

quand il souffle de l'ouest
elles se réfugient à l'est
les feuilles tombées



Hé! c'est la lune
qui a chanté
coucou ?

Handwritten musical score for a vocal ensemble, featuring a large choir and two groups of soloists (G. 1 and G. 2).

Large Choir:

- Lyrics:** Hé! c'est la lune qui a chanté coucou ?
- Staff 1 (AIGU):** Hé! ff (forte) with a half note (1/2 son).
- Staff 2 (GRAVE):** Hé! ff (forte) with a half note (1/2 son).
- Staff 3 (AIGU):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).
- Staff 4 (GRAVE):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).
- Staff 5 (AIGU):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).
- Staff 6 (GRAVE):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).
- Staff 7 (AIGU):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).
- Staff 8 (GRAVE):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).
- Staff 9 (AIGU):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).
- Staff 10 (GRAVE):** Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note), Hé! (half note).

Group 1 (G. 1):

- Staff 11 (AIGU):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).
- Staff 12 (GRAVE):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).
- Staff 13 (AIGU):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).
- Staff 14 (GRAVE):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).
- Staff 15 (AIGU):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).
- Staff 16 (GRAVE):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).
- Staff 17 (AIGU):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).
- Staff 18 (GRAVE):** cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note), cou cou cou cou (half note).

Group 2 (G. 2):

- Staff 19 (AIGU):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.
- Staff 20 (GRAVE):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.
- Staff 21 (AIGU):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.
- Staff 22 (GRAVE):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.
- Staff 23 (AIGU):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.
- Staff 24 (GRAVE):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.
- Staff 25 (AIGU):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.
- Staff 26 (GRAVE):** c'est mp, c'est mp, qui mp, qui mp, chan, chan, te, te.

Soloists:

- Solo 1 (G. 1):** Solo Hé! PPP (pianissimo).
- Solo 2 (G. 2):** Solo cou PPP (pianissimo).

Little Grey Eyes

(2005)

Arthur Rinaldi

6'' 15'' 5'' 10'' 4'' 8''

Coro Juvenil - 1ª Voz

ah *p* *f* *uh* *p* *mf* *mf*

transição gradual de timbre durante o glissando ("ah" para "uh")

Coro Juvenil - 2ª Voz

ah *p* *f* *uh* *p* *mf* *mf*

transição gradual de timbre durante o glissando ("ah" para "uh")

Coro Juvenil - 3ª Voz

ah *p* *f* *uh* *p* *mf* *mf* *wa-ke_wa-ke_wa-ke_wa-ke*

Coro Infantil

2'' $\text{♩} = 60$ 20''

s - lee - p (sussurrado) *pp* *mf*

aumentar gradativamente o número de vozes (em andamentos diferentes)

diminuir gradativamente o número de vozes

Solista

$\text{♩} = 60$

C.J. - V.1

ah *p*

C.J. - V.2

ah *p*

C.J. - V.3

ah *p*

C.I.

$\text{♩} = 60$

Sol.

ah *p* *ah* *look to the sky* *ah* *ah* *p*

Pequeno nascer, grande morrer (2005)
para octeto vocal infanto-juvenil e sons eletroacústicos

Alvaro BORGES

00" 10" 20"

G I
Petit 1 2

G II
Pequeno 3 4 5 6

G III
Piccolo 7 8

ppp cresc poco a poco sempre ..

30" 40" 50" 1'

Pe ti Pet Pe ti t* Pe ti t* naissance
G I grand

Pe ke ke ke Pe ke no
Pequeno nascer
G II grande

Ke no Pe Pe Pe
Piccolo nascere
G III grande

PiK Ko lo kol Pk ko
al slz

mf cresc poco a poco sempre ..

Der Nordwind

Text: Sprüche 25:23
Musik: Arne Mellnäs (*1933)

$\text{♩} = 80$

S
A
T
B

p *f* *p* *p* *f* *p*

p *f* *p* *p* *f* *p*

p *f* *p* *p* *f* *p*

p *f* *p* *p* *f* *p*

7

p *f* *p* *p* *f* *p*

f *p* *f* *p* *p* *f* *p*

sfz *p* *sfz* *p* *p* *f* *p*

** senza tempo*

etc.

nach und nach immer dichter

13

Nord - wind, der Nord - wind der bringt Re - gen.

wind, *sfz* *p* *senza tempo, ritmo irreg.*

f *p* *p* *f* *sfz* *p*

18 *senza misura* ***)*

senza tempo, ritmo irreg.

**)*

↓ - B ↓ - T + S, B ↓ - S ↓ - A, B + S, T

*) Siehe Anweisungen auf S. 165

**) Die Dauer zwischen den Einsätzen und Abschlagen des Dirigenten kann zwischen 2 und 5 Sekunden variieren.

© 1989 by Edition Reimers AB, Stockholm

ANEXO 3 – ORIGINAL INGLÊS DE *FINNEGANS WAKE* (JOYCE)

Night by silentsailing night while infantina Isobel (who will be blushing all day to be, when she grewed up one Sunday, Saint Holy and Saint Ivory, when she took the veil, the beautiful presentation nun, so barely twenty, in her pure coif, sister Isobel, and next Sunday, Mistlemas, when she looked a peach, the beautiful Samaritan, still as beautiful and still in her teens, nurse Saintette Isabelle, with stiffstarched cuffs but on Holiday, Christmas, Easter mornings when she wore a wreath, the wonderful widow of eighteen springs, Madame Isa Veuve la Belle, so sad but lucksome in her boyblue's long black with orange blossoming weeper's veil for she was the only girl they loved, as she is the queenly pearl you prize, because of the way the night that first we met she is bound to be, methinks, and not in vain, the darling of my heart, sleeping in her april cot, within her singachamber, with her greengageflavoured candywhistle duetted to the crazyquilt, Isobel, she is so pretty, truth to tell, wildwood's eyes and primarose hair, quietly, all the woods so wild, in mauves of moss and daphnedews, how all so still she lay, neath of the whitethorn, child of tree, like some losthappy leaf, like blowingflower stilled, as fain would she anon, for soon again 'twill be, win me, woo me, wed me, ah weary me! deeply, now, evencalm lay sleeping; (1992, p.556)

ANEXO 4 – ORIGINAL FRANCÈS DE: *O BICHO ALFABETO* (BOSSEUR)

O bicho alfabeto - Deux groupes de participants (A , B) + un lecteur : chaque groupe est dirigé par un coordinateur qui décrit, plutôt lentement, un mouvement circulaire avec ses bras (les deux coordinateurs sont indépendants). _Groupe A : les participants produisent des sons chantés, de manière à obtenir un accord compact, une voyelle se substituant insensiblement à une autre; par exemple, on pourrait imaginer l'ensemble suivant de voyelles correspondant à un tour de cercle : **a – an – ai – é – i – ou – u – eu** (Toutefois, cette liste étant liée aux sonorités de la langue française, il faudrait l'adapter à celles de la langue portugaise). Pour marquer le passage à une autre "couleur" de voyelle, réaliser individuellement un léger glissement pour parvenir à une autre hauteur de son. _Groupe B : Attribuer à chaque participant une consonne, voire davantage (selon le nombre d'enfants présents dans le groupe), de telle sorte que toutes les consonnes de l'alphabet soient représentées. Chaque participant les fait intervenir une fois à l'intérieur d'un tour de cercle suggéré par le coordinateur (s'il dispose de deux consonnes, il peut par exemple inscrire la première pendant la première moitié du cercle, le deuxième pendant l'autre portion de cercle). "Accrocher" chaque consonne, soulignée par une attaque franche – comme un *sforzando* suivi d'un *decrescendo* -, aux sonorités tenues par le groupe A, comme pour atterrir sur une note de leur accord, et adopter la voyelle entendue au moment où l'on choisit d'introduire l'attaque sur une consonne. À l'occasion de chaque tour de cercle, changer individuellement le placement des interventions dans le temps. Lecteur : L'énonciation du titre déclenche le début du jeu. Puis le lecteur prononce chacune des quatre strophes à l'intérieur d'un tour de cercle indiqué par un des coordinateurs (2005).

ANEXO 4 – ORIGINAL FRANCES DE : *EU* (BOSSEUR)

Eu - Chaque participant chante une fois “eu” ou “meu” à l’intérieur d’une longue expiration, sur une hauteur de son choix, si possible différente de celle de ses partenaires. Les “eu” et “meu” doivent être tuilés, superposés tout au long du jeu. On peut imaginer des relais visuels pour les interventions successives. En plus de cette trame continue, chacun a deux autres possibilités individuelles d’intervention:- exécuter de petites formules mélodiques de trois ou quatre notes sur les mots olho, olhos, olha, olhar- faire entendre, assez fort, les mots dentro et fora : chaque intervention sur “dentro” doit se fondre dans la trame des sons tenus sur “eu” ou “meu”; chaque intervention sur “fora” doit, au contraire, apparaître en rupture avec ce qui est produit à ce moment-là. Le jeu chanté se termine lorsqu’un des participants introduit, très distinctement, le mot “centro”. Un lecteur peut alors faire entendre le poème de manière intelligible (2005).