

REDIMENSIONAMENTOS NUMA PRÁTICA CORAL COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Neila Ruiz Alfonso¹

A prática coral no Brasil esteve, ao longo de sua história, afeita a padrões europeus – o que se explica pela origem da sua tradição. O padrão implementado nas décadas de 30 e 40 por Villa-Lobos seguiu esse lastro europeizado e marcou a prática coral através de sua inserção na formação escolar.

Este artigo apresenta perspectivas para possíveis redimensionamentos da prática coral na formação musical dos jovens, num movimento de ruptura com um modelo coral que ainda afeta a produção musical nos mais diversos ambientes, como a escola.

Partindo de uma caracterização da prática coral de Villa-Lobos, procuramos tecer um diálogo entre autores (Sacristán, Béhague, Carvalho, Valente e Cancline) que, através de múltiplos olhares, nos auxiliam numa reflexão sobre a noção de cultura e sobre o potencial singular e dinâmico das culturas, nos processos de ensino-aprendizagem em música. Enfocamos a *performance* como espaço em que ocorrem processos férteis para o desenvolvimento de uma sensibilidade musical aberta às multiplicidades culturais, espaço em que novas relações são captadas e produzidas num processo interativo entre regente-educador, alunos-cantores e comunidade.

Décadas de 30 e 40: o modelo do canto orfeônico

A presença da prática coral como espaço de educação musical nas escolas brasileiras tem como grande marco o Projeto do Canto Orfeônico de Villa-Lobos. Em 1931, o compositor assume a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a convite de seu fundador, Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Os fins da instituição eram os de “cultivar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias e nas de ensino secundário e profissional, assim como nos demais departamentos da Municipalidade” (Villa-Lobos, 1991, p.17-18).

Pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, instaura-se o canto em grupo como prática sistematizada e generalizada nas escolas públicas, através da inserção do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória. Há um currículo pré-estabelecido para cada série com os respectivos conteúdos e repertório que são transmitidos através de uma seqüência dada pelos livros didáticos², “calcada numa orientação pedagógica uniforme” (Villa-Lobos, 1991, p.32).

Villa-Lobos implementa um modelo de prática coral que, pela sua força e expansão, ultrapassa as fronteiras da escola e constitui-se como referência nacional no seu modo de organização e funcionamento cujos cânones, ainda hoje, perpassam

¹ Mestre em Música pela UNIRIO e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

² Estamos mencionando o *Guia Prático* – uma coletânea de músicas com arranjos vocais, organizada em seis volumes – e os livros *Solfejos* e *Canto Orfeônico* (Villa-Lobos, 1991, p. 28-46).

o canto coral nos mais diversos ambientes. Comprometido com a pedagogia moderna³ – sua base educacional –, com o modernismo, – sua fundamentação estética – e com o getulismo – seu suporte político –, o projeto orfeônico emerge como emblema do panorama político-educacional e político-cultural da época.

O estudo de Tupinambá⁴ sobre o coral dos anos 40 no Rio de Janeiro pontua os princípios que regem a prática-modelo de Villa-Lobos, dos quais destacamos aqui: (1) a centralização do poder – o regente⁵ toma as decisões (principalmente estéticas), transfere informações, determina o repertório, a postura e colocação de cada um do grupo, valoriza o exercício do controle e da autoridade pelos alunos líderes; (2) a universalização e hierarquização do repertório – “a grande música”, da “cultura superior” é aquela que, originada na música folclórica ou popular, se faz compreender numa expressão universal, embora possuidora de características específicas; (3) a infalível presença da mística da unidade – a prática coral é um instrumento de coesão de ânimos e sentimentos, evidencia a importância da cooperação e a fixação de uma identidade nacional pré-estabelecida; (4) a disciplina do corpo no cultivo de uma postura física padrão, a “atitude orfeônica” – “de pé, em posição de sentido, com os braços pendidos ao longo do corpo ou na frente, segurando a música, atento aos comandos do regente”; e (5) a crença na diretividade pedagógica a ser exercida pela elite pensante na construção da nação e do povo ignorante – o regente tem a missão de melhorar o legítimo interesse do povo pela arte através de um plano de demonstrações estéticas, bem estudado e documentado nas bases da cultura estrangeira (Tupinambá, 1993, p. 77-82).

O Projeto do Canto Orfeônico é tomado como instrumento poderoso de promoção do Estado Novo, reproduzindo e fixando seus princípios cívicos, nacionalistas e hierárquicos no cotidiano escolar e nas apresentações grandiosas - um processo que Squeff & Wisnik concebem como *estetização da política*⁶:

Através do canto coral, se quer levar a população ao transe cívico, composto de êxtase e ascese, identificação fervorosa e introjeção da autoridade. A música tem de, ao mesmo tempo, desencadear forças afetivas e represá-las; detoná-las e contê-las; liberá-las e dirigi-las. (...)

Pois é isso mesmo que Villa-Lobos oferecia, já antes da revolução de 30: aproveitando o “sortilégio” do canto coral “como um fator de civis-

³ Para aprofundamento, recorrer ao nosso trabalho *Prática Coral como Plano de Composição em Marcos Leite e em Dois Coros Infantis* – Dissertação (Mestrado em Música e Educação), Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2004, na qual fazemos a análise do Canto Orfeônico de Villa-Lobos como representante do paradigma da Educação Moderna - sistematizado no Projeto Educacional de Comenius no séc. XVII. Recorrer também a Narodowski (2001), em *Comenius & a Educação*, em que o autor faz uma análise da principal obra de Comenius – a *Didática Magna* - como o grande ícone da Pedagogia Moderna.

⁴ Irene Oliveira Zagari Tupinambá, regente e mestre em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música, pesquisou sobre a prática coral de Villa-Lobos e de Marcos Leite numa abordagem musicológica.

⁵ Entende-se como regente o professor da disciplina Canto Orfeônico formado, de início, pelo Curso de Formação de Professores de Música e Canto Orfeônico organizado e dirigido por Villa-Lobos e, posteriormente, pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – origem do atual Instituto Villa-Lobos da UNIRIO.

⁶ Termo utilizado por Walter Benjamin em “A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica” (In *Revista Civilização Brasileira* n. 19/20. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968, p. 251-283).

Redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação musical

mo e cultura”, fazer do Estado Nacional uma verdadeira obra de arte. Em troca, clamava por um governante capaz de dar função orgânica ao músico e de consumir aquela delicada operação que sua obra já realizava simbolicamente (...).

Nesse sentido o músico e o político se correspondem: para destrinchar a partitura política da nação o chefe teria que ser, a seu modo, um verdadeiro maestro, e o maestro, para conduzir a harmonia social regendo o conflito, teria de constituir-se num verdadeiro chefe (segue-se todo o culto da disciplina e da hierarquia que acompanha o programa do canto orfeônico, tomando como modelo a corporação coral rendida ao domínio do condutor, culto este insistentemente frisado a cada momento) (Squeff & Wisnik, 1982, p. 188-190).

Assim, o Canto Orfeônico e, por associação, o canto coletivo, passa a representar, na escola, o controle disciplinar da própria instituição escolar e do getulismo. O canto se institucionaliza como discurso de hegemonia política, pedagógica e estética. Com o fim do Estado Novo, a saída de Villa-Lobos do SEMA e o término do Modernismo, “pouco a pouco, as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto” (Fuks, 1991, p.124).

Na escola, a música vocal foi se restringindo aos cantos cívicos/comemorativos – preparados com vistas a atender o calendário festivo da escola – e às “musiquinhas de comando” (Fuks 1991) – para organizar as atividades na sala de aula de modo agradável. Entretanto, mesmo excluída do programa da escola como disciplina, a prática coral no seu modelo villa-lobiano prosseguiu em algumas escolas como atividade extracurricular ocupando o espaço de realização musical da instituição – espaço ausente na sala de aula.

Sobre a noção de cultura e rede cultural

Pensar em redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação requer uma reflexão sobre a noção de cultura, dada a determinação que ela representa nos contornos de um projeto educacional.

A antropologia traz para a educação importantes contribuições:

A concepção moderna de cultura deixa para a educação duas idéias-força fundamentais: a primeira, a de que a cultura é algo objetivo, externo a cada ser humano que representa ‘o melhor de sua história’ e, por isso, vale a pena que continue a ser reproduzida; a segunda, a de que o indivíduo dignifica-se e aperfeiçoa-se com a apropriação deste legado. (Sacristán, 1999, p. 153).

O potencial dignificador atribuído à cultura, que vem ao encontro à idéia de progresso do pensamento moderno, justificou o projeto de “escolarização universal” e, por conseguinte, a elaboração de uma “cultura humana universal (...) para todos os homens, acima de individualidades e de diferenças de origem” (Sacristán, op. cit., p.154). A absolutização de uma cultura dominante tenta instaurar uma homogeneização

dos gostos, hierarquizando os produtos culturais segundo critérios de aproximação com os objetos de uma coleção eleita como “cultura”.

Essa concepção moderna de cultura absorvida e aprimorada pelas instituições nas suas práticas pode ser entendida como a manifestação do etnocentrismo musical ao qual se refere Béhague⁷:

Considerando que a educação musical está sempre subordinada e condicionada a situações de ordem socio-política e econômica, haveria que encarar de uma vez por todas, o etnocentrismo musical que leva como base fundamental a crença de que a música de tradição culta/erudita dos grupos dominantes é a única digna de estudo e apreciação (Béhague, 1997, p.28).

Baseado em Taylor, Sacristán (1999) afirma que

No enfoque clássico da antropologia, *cultura* inclui tudo: conhecimento, crença, expressões folclóricas, tecnologias, usos da vida cotidiana, formas de comportamento coletivo, direito, regras morais, etc. A cultura é formada por todos os conteúdos que constituem os modos de vida de uma sociedade e é (...) uma *totalidade* que inclui tudo e todos os membros de um determinado grupo social. As práticas de educação (das quais a escolar é apenas uma) reproduzem essa bagagem e são, elas próprias, uma característica da cultura, ou das culturas (grifos no original) (Sacristán, op. cit., p. 173).

O autor apresenta enfoques que a antropologia científica e a sociologia deram ao conceito de cultura e que foram decisivas para a realização de mudanças em características básicas da escolarização moderna. Dentre essas modulações, estão o relativismo cultural e a concepção da escola como espaço de transformação cultural, de construção de identidades.

O relativismo questiona a idéia de uma realidade cultural unitária tanto na dimensão de “esferas separadas⁸”, de pequenos nichos, como na dimensão de uma suposta “grande esfera”, da “cultura humana universal” – uma visão que fundamenta os projetos nacionalistas. O relativismo cultural põe em relevo a intervenção dos sujeitos como agentes dos processos culturais quando compartilham formas

⁷ Foi Professor catedrático de musicologia e etnomusicologia na Universidade do Texas (EUA) de 1974 a 2005. Depois de formar-se na Escola de Música da UFRJ e no Conservatório Brasileiro de Música, estudou Musicologia na Sorbonne e na Tulane University (Nova Orleans) onde recebeu o seu Ph.D. Suas publicações incluem vários livros, mais de 120 verbetes no The New Grove Dictionary of Music and Musicians, e mais de 100 artigos em revistas especializadas. Dedicou-se à pesquisa sobre música brasileira em geral, mas especialmente música do candomblé baiano e música popular brasileira. É fundador e editor da Revista de Música Latino-Americana (Latin American Music Review), publicada desde 1980 pela University of Texas Press. Faleceu em 13/07/2005.

⁸ Sacristán refere-se ao enfoque *superorgânico* da cultura, que parte do conceito de *representação coletiva* de Durkheim, em que “cada esfera é algo único, que se encerra em si mesmo, composto por fatos sociais e representações mentais que supõem modos de pensar, de agir e de sentir independentes e exteriores aos sujeitos dos quais estes participam”. (...) Para a concepção superorgânica, a conduta é explicada pela cultura, ao mesmo tempo em que esta é ambiente externo, mais ou menos determinante. Os indivíduos movimentam-se dentro dela como num cenário em que aparecem e ao qual se obrigam” (1999, p. 177).

diversificadas de cultura, produzindo uma pluralidade interna que parece estar na base de todas as culturas e que evidencia a interdependência entre elas.

Sacristán recorre à *metáfora da rede* para melhor compreensão das esferas culturais transformadas em sistemas abertos que apresentam conexões entre si em maior ou menor intensidade. Para o autor, a educação deve facilitar o trânsito e a comunicação entre as zonas da *rede cultural* partindo do lugar onde o aluno está, para então caminhar por zonas da rede distantes de “seu território”. Assim, estar-se-ia facilitando o entendimento dos laços de interdependência entre as diversas culturas e promovendo uma atitude aberta diante delas, partindo do princípio de que “ninguém – indivíduos ou povos – é fruto apenas de si mesmo. (...) Questionar sobre o que temos de outros é outra forma relativista de compreender a identidade das culturas” (Sacristán, 1999, p.182).

É importante marcar que um olhar relativista sobre as culturas não fundamenta um programa restrito a uma determinada cultura - tão excludente quanto aquele que se critica; também não fundamenta um “currículo turístico” (Santomé, 1995) - no qual culturas marginalizadas são inseridas pelo exotismo de seu repertório e não pelos valores que nelas se apresentam. Estamos pensando num currículo traçado nos trajetos percorridos pelos alunos-cantores e professor na *rede cultural*, no encontro com as singularidades e convergências das culturas *através da música e na música*. A questão maior não é que cultura selecionamos no currículo, mas como abordamos a *rede cultural* a partir dessa cultura, se enfrentamos a tradição de controvérsia cultural (erudito x popular, por exemplo) e os conflitos sociais subjacentes a ela.

É também relevante para nossa reflexão a centralidade do fazer musical como experimentação, ampliação do universo sonoro/musical e do uso da linguagem musical como produção cultural. Entendemos que os percursos na *rede cultural* numa aula de música são realizados, sobretudo, nas ações musicais: apreciando, interpretando, improvisando, compondo, enfim, produzindo cultura.

Performance: perspectivas numa prática coral

Sendo o coro uma prática essencialmente interpretativa e uma experiência - dentre tantas outras - formadora da sensibilidade musical dos seus jovens integrantes, nos parece fundamental uma reflexão sobre alguns aspectos presentes no processo de construção daquilo que a etnomusicologia tem chamado de *performance*.

Segundo Béhague, a interpretação historicamente “correta”, aquela que tenta “reconstruir o som original da música antiga ocidental de diversos períodos através do estudo de uma variedade de fontes literárias e históricas” é o conceito tradicional de *performance*. Para essa linha da musicologia, “diferentes contextos de *performance* não poderiam explicar logicamente uma modificação substancial dos elementos essenciais da peça” (1984, p.3).

A etnomusicologia, reconhecendo na *performance* a sua fonte primária de estudo, desenvolve uma abordagem inclusiva, integrando contexto e som, cotidiano e música, considerando a *performance* musical tanto como um processo, como um

evento⁹. Essa perspectiva diz respeito à noção de integridade de cada sistema musical do ponto de vista estético. Para Béhague,

(...) “estética” [é] um conjunto de valores de expressão cultural, específico de uma cultura ou grupo social, de inerente validade. Do ponto de vista musical, isso infere uma série de significados próprios ou privativos daquela cultura: produção sonora, valorização de determinados elementos estruturais, de tal forma, que não faz sentido avaliar qualquer sistema musical nativo com critérios alheios àquela cultura (Béhague, 1997, p.29).

Nessa perspectiva, a autonomia da obra musical passa a ser um conceito questionável, uma vez que

os seus significados mais profundos vêm dos contextos em que a obra funciona, (sobretudo do contexto da performance), e não das suas estruturas ou fenômenos estruturais. As relações música-identidade, música-etnicidade (quando é o caso) se encontram nesses contextos, e os estilos musicais não são mais do que códigos de ideologias culturais/sociais que cobram sentido dentro de determinados contextos. Por isso falar em significados inerentes à obra-prima no sentido europeu do século XIX não é relevante para qualquer outra tradição musical. (Béhague, 1997, p. 29-30).

Por esse prisma, construir uma interpretação de determinada obra musical restringindo-se a significados inerentes às suas estruturas sonoras, ou a significados inerentes a um contexto único (de um compositor, de um intérprete, de uma platéia) é limitar o seu potencial expressivo.

Outro importante redimensionamento é formalizado por Milton Singer, antropólogo especializado em estudos do Sul Asiático. Ele usa o termo “performances culturais para se referir não somente ao que nós no ocidente chamamos por este nome (apresentações, concertos, etc.), mas também a ‘orações, leituras rituais e recitações, ritos e cerimônias, festivais e aquelas coisas que nós classificamos sob religião e ritual em vez de ‘cultural’ ou ‘artístico’” (Béhague, 1984, p. 4). Assim, um concerto realizado pelos Canarinhos de Petrópolis no Teatro Municipal do Rio de Janeiro é tão *performance* quanto um ritual guarani em que crianças cantam no espaço central da aldeia. Ambas carregam significados culturais densos, existem pelo papel social que ocupam e por isso despertam expectativas a elas inerentes.

A concepção de obra musical e de *performance* trazida pela etnomusicologia nos aponta perspectivas fundamentais: (1) a necessidade de se desenvolver uma abordagem musical sensível aos valores culturais e estéticos da comunidade na qual a música foi produzida, e também do grupo que a reproduzirá num outro ambiente, envolvendo uma atitude de pesquisa e experimentação; e (2) a percepção da música como universo deflagrador de conexões infinitas numa rede cultural.

⁹ “Eventos são intervenções, regras ou extemporâneas, que num lugar preciso permitem a interseção de falas, tempos e ações. Simultâneos e descontínuos, esses elementos desdobram e reiteram gestos e atitudes que exploram o instante da apresentação” (Favaretto *apud* Oliveira Pinto, 2001).

A performance como um processo interativo

A produção artística não pode ser desvinculada dos produtores, meios de produção, consumidores e seus processos interativos. Isso nos conduz à noção de *performance* como modo de expressão e comunicação.

O que é exatamente que a música comunica e quais são os seus mecanismos de comunicação são questões amplamente estudadas pela semiologia da música, pela musicologia e pela etnomusicologia moderna. Para Valente¹⁰, a combinação de elementos como gestos, ritmo e entoação da voz não se dá de forma aleatória, porque ela estabelece

uma situação comunicativa que põe em ação interpretação, texto e ouvinte”, o que quer dizer, o *emissor* necessita da resposta do *receptor*, ou seja, o ouvinte exerce função ativa que é indispensável na *performance*. O ouvinte recria, de acordo com seu repertório particular, o universo significativo que lhe é transmitido pelo executante (1999, p. 120).

Dentro da perspectiva da comunicação apresentada por Valente, o sentido da mensagem captada pelo receptor nem sempre é o sentido do emissor. Este último recorre ao seu repertório para dar sentido à mensagem e responder de alguma forma a ela.

Assim, nos parece importante abordar três aspectos envolvidos no processo comunicativo da enunciação musical: 1) a experiência de interação na pesquisa dos intérpretes; 2) a formação musical do ouvinte; 3) a utilização de recursos corporais/vocais.

Voltar-se para uma estética com vistas a apreender as relações que representa, demanda uma atitude de abertura, de pesquisa e sensibilidade diante do novo que afeta não só a *performance* em si, mas o proceder na vida em sociedade. É um princípio construído a partir da compreensão de que os fatos e as coisas não são fenômenos isolados, mas parte viva de uma trama dinâmica, em que tudo se relaciona e se movimenta gerando sentidos que lhes são próprios, porém, sujeitos a constantes modificações. Nessa perspectiva, a *performance* coral é fruto de um processo de aproximação do universo de uma peça e que se dá concomitantemente a um movimento interativo entre regente-educador, coro e comunidade. E como aconteceria esse processo?

Simplesmente expor informações pesquisadas sobre origem e contexto de determinada música pode não interferir de modo significativo na forma como o grupo se relaciona com ela. A execução musical, associada ao diálogo reflexivo a partir de situações diversas – tais como: apreciação musical conjunta de obras pertencentes ao mesmo universo musical, comentários dos alunos-cantores sobre a música apreciada, troca de informações pesquisadas sobre o contexto da música –, pode envolver o grupo num processo de imersão no universo cultural da obra e de desconstrução de uma atitude etnocêntrica diante das músicas e das culturas.

¹⁰ Heloísa de Araújo Duarte Valente, doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.

O contato com uma performance musical “ao vivo”, realizada por um grupo engajado na sua tradição, é também uma experiência de interação extremamente rica, principalmente hoje, quando a apreciação midiaticizada tem sido a principal forma de experiência musical dos jovens. Jogos de improvisação musical elaborados a partir de estruturas presentes na música em questão (como um encadeamento harmônico, um ostinato, uma escala) podem ser um estudo divertido dessas estruturas, uma forma de adquirir familiaridade com sua sintaxe. Simultaneamente a todo esse movimento, outro necessariamente se constrói: a cumplicidade entre os alunos-cantores e o regente-educador que, em constante conexão com os dados coletados, vão delineando no diálogo e na experimentação um modo compartilhado de execução na medida em que tomam suas decisões musicais. Esse processo interativo na interpretação é fundamental porque afeta a qualidade da *performance*: promove sutileza dos gestos musicais e uma execução mais integrada. Nesse processo, ocorre uma ampliação do repertório sonoro/musical/cultural do jovem aluno, que será extremamente enriquecedor não só à elaboração de uma interpretação musical própria, como também à compreensão de músicas que apresentam similaridades com a peça abordada. Jovens que desde cedo interpretam música sob essa perspectiva desenvolvem uma visão mais reflexiva e holística sobre as manifestações artísticas e culturais. Portanto, o caminho que se percorre para a elaboração de uma *performance* na prática coral pode ser um espaço para formar uma sensibilidade musical aberta às multiplicidades das culturas, atenta aos eventos e valores que lhe são próprios.

Uma concepção de voz musical e técnica vocal

Técnica e produção estão interligadas. Domínio e aperfeiçoamento técnico afetam a qualidade da produção/expressão. Porém, essa noção de qualidade está submetida a um modelo ideal, que por sua vez é construído e partilhado socialmente. No que diz respeito à produção vocal na música, “os traços que determinam uma voz-padrão variam de acordo com a estética de cada época, cultura, entre outros aspectos” (Valente, 2002, p. 126). Compreender essa estética é, portanto, essencial para se aproximar de sua “voz-padrão” - ou voz *musical* - e conseqüentemente de sua técnica, que, no caso das tradições orais, não se encontra sistematizada nos moldes convencionais - é construída e repassada empiricamente.

Uma *performance* inclusiva e sensível aos valores subjacentes ao discurso musical contradiz a adoção de uma única estética e suas técnicas para a interpretação de repertórios pertencentes a universos culturais distintos. Essa tendência de tratamento unívoco das músicas pode expressar tanto uma formação etnocêntrica quanto o receio de lançar mão de uma técnica familiar, ou do uso familiar de uma técnica, em prol de uma sonoridade singular e/ou marginalizada. Nikolaus Harnoncourt nos apresenta um ponto de vista bastante claro:

Uma formação demasiado técnica não produz músicos, mas acrobatas insignificantes.(...) Um violinista com a mais perfeita técnica de Paganini e de Kreutzer não deveria acreditar-se “dono” das ferramentas necessárias para executar Bach ou Mozart. Para tal, ele precisaria conhecer as

Redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação musical

condições técnicas e o sentido da música “eloqüente” do século XVIII. (Harnoncourt, 1990, p. 31).

Estéticas diferentes articulam e valorizam elementos da linguagem de modo divergente, exigindo habilidades (perceptivas e técnicas) que lhe são inerentes. Sobre essa questão na música vocal de concerto, Valente comenta o seguinte:

Se verificarmos atentamente a história da música vocal, observaremos que cada estética particular fez muitas exigências técnicas aos cantores, exigências que dirigiram sua tônica para um ou outro parâmetro do som, em primeiro plano. Assim, constatamos que a ópera barroca solicitou, acima de tudo, a sustentação (a duração) e o salto intervalar (tessitura); a ópera romântica, de sua parte, valorizou a potência (intensidade) e cor (timbre).

A música do século XX, pelo que mostram as mais diversas obras conhecidas, necessita do virtuosismo técnico; em alguns aspectos, até mais que em épocas anteriores. A diferença reside no fato de que os referenciais estéticos não são mais os mesmos. A voz do século XX rompeu com o *legato*, o som *redondo*, valores inalienáveis do *bel canto*. Em contrapartida, incorporou sons vocálicos outrora banidos do universo da arte (solução, sussurro, tosse etc.); ou dito em de outro modo, agregou o ruído (Valente, op. cit., p. 132).

As observações de Harnoncourt e Valente também se aplicam a músicas fora do âmbito de concerto. A autora discorre sobre o mesmo assunto em relação a “outras músicas”:

As outras músicas – a tradicional, a folclórica e a das mídias – não seguem necessariamente o mesmo caminho. As duas primeiras, por não exigirem o mesmo grau de refinamento técnico que a música de concerto, conservam, geralmente, características tais que se modificam muito lentamente; trata-se sobretudo, de sociedades de predominância oral. A impostação não segue, igualmente, os mesmos pressupostos. (...)

Quanto à canção das mídias, podemos dizer que, no seu início, teve como referência a voz impostada. Por volta da segunda metade do século, entretanto, incorporou cada vez mais os sons guturais, o ruído (e o barulho). Música para ser executada e ouvida através da mediatização técnica, a voz que canta essa música não precisa – no que se refere à exigência da composição propriamente dita – da técnica virtuosística, muito embora tenham passado, no universo da música *pop*, exceções bastante interessantes (Valente, op. cit., p. 132-133).

A idéia “grau de refinamento vocal” é bastante relativa, pois está diretamente ligada a um padrão cultural/estético. Se um concerto é tão *performance* quanto uma roda de samba, é porque ambas constituem um sistema próprio, cada qual com seus critérios de refinamento técnico.

Uma aproximação mínima de uma performance vocal de tradição oral, como uma roda de samba, nos apresenta uma gama de qualidades vocais – e que variam de um cantor para outro –, uma forma singular de emissão. No estudo de caso realizado por Araújo e Fuks, tendo como objeto a voz dos chamados “puxadores” de samba enredo, foi encontrado e analisado um efeito vocal “que assemelha-se perceptivelmente ao (...) encontrado em Louis Armstrong, às vezes chamado de *grow*”. Outro efeito característico dessa mesma emissão – “um tipo de voz com um caráter excessivamente ‘metálico’(...) que lhe confere uma qualidade penetrante” (2001, p.281) – também foi estudado pelos mesmos pesquisadores. O uso de ambos os efeitos demanda um grande refinamento técnico do cantor. Outras tantas vozes advindas das mais diversas culturas apresentam técnicas próprias de emissão de sons que são marcas distintivas de uma estética, de um modo de ser, de ouvir e de expressar o mundo: o canto glissado e estridente das carpideiras, o vibrato próprio das duplas caipiras, a voz retotônica e provocativa dos *rappers*, a leveza do canto gregoriano, a profundidade grave dos mantras. Todas são signos de uma linguagem musical compartilhada, lançam mão de suas técnicas que se aperfeiçoam e se personalizam nas suas práticas.

Outro aspecto importante diz respeito à participação do corpo na performance. Por muito tempo, uma postura corporal quase estática foi um traço marcante na *performance* coral, presente no modelo do Canto Orfeônico. O movimento do corpo ao sabor da música não correspondia à idéia de estabilidade na qualidade vocal e a imagem de disciplina e coesão que se desejava transmitir. O “cuidado” com a técnica e a “qualidade” da voz – ambas em acordo com a estética do *bel canto* – era priorizado, pois a música era concebida como texto independente e autônomo, capaz de “dizer” por si mesmo. O corpo não participava ativamente da música de sua voz. No entanto, “a voz (...) é mais do que as palavras que são pronunciadas, mais do que a qualidade do som que sai da boca; é o corpo inteiro, caixa de ressonância que fala, emanando energia” (Valente, op. cit., p. 119). A concepção de que o corpo todo é o instrumento – e não apenas uma parte dele – é fundamental para se repensar uma técnica vocal que possibilite um desempenho mais flexível, mais pleno e mais musical.

Em muitas tradições, a voz *musical* está diretamente associada ao movimento corporal, quer seja pela dança ou pelo gestual, pontuando o texto numa extrema preocupação com a proximidade entre os atores – o que remete a uma concepção não fragmentada da *performance*, em que corpo-som-gesto compõem uma unidade expressiva. Transpor músicas dessas tradições para uma performance estática implica um enfraquecimento do seu potencial expressivo, da sua forma particular de comunicar.

Voz musical é, portanto, um conceito estético que varia de acordo com a cultura, época, gêneros (lembramos de Béhague). Desprezar o padrão da *voz musical* das diferentes culturas é negar um gesto distintivo estético, seus valores, seu contexto, sua história.

A *performance* construída a partir de uma abordagem sensível a valores culturais e estéticos da comunidade na qual a música foi produzida concebe a técnica vocal como guia de uma emissão saudável e consciente das muitas vozes *musicais*.

A técnica deixa de ser um fim em si mesma para ser meio pelo qual se chega ao gesto/som próximo àquele que recebe dos seus atores o atributo de “musical”.

Hibridismo: um traço presente nas culturas

Canclini, em *Culturas Híbridas*, aborda as noções de popular, culto e massivo, apontando para a limitação dos instrumentos conceituais em relação às novas modalidades de organização da cultura, da hibridação das tradições de classes, etnias e nações. O autor pergunta: “Como analisar as manifestações que não cabem no culto ou no popular, que brotam de seus cruzamentos ou em suas margens?” (2000, p. 283). Ele discute a noção de “cultura urbana” empregada principalmente pelas ciências sociais para nomear “o que já não pode ser entendido sob o rótulo de culto ou popular” (2000, p. 284). O termo está diretamente ligado ao fato de que “a expansão urbana é uma das causas que intensificam a hibridação cultural” (2000, p. 285).

A existência de uma “oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicações” (2000, p. 285) é uma das principais causas da hibridação cultural e não se restringe aos centros urbanos. Canclini chama a atenção para o fato de que muitas mudanças de pensamento e gostos da vida urbana coincidem com os do meio rural. Isso por conta de suas interações comerciais com as cidades e a recepção da mídia eletrônica nas casas rurais que os conecta diretamente às inovações modernas. Cultura urbana, então, é um termo inventado para dar conta de “forças dispersas” da modernidade presentes não apenas no ambiente das cidades.

Há um otimismo em relação ao movimento da pós-modernidade de desestabilizar as certezas que estruturam a modernidade com suas categorias e hierarquizações das culturas:

A relativização pós-moderna de todo o fundamentalismo ou evolucionismo facilita revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo, sobre a qual ainda simula assentar-se a modernidade, elaborar um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas da sensibilidade coletiva (Canclini, op. cit., p. 28).

Segundo Canclini, um dos processos fundamentais para explicar o hibridismo é a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais.

A prática de organizar “coleções especializadas de arte culta e folclore” está enraizada na Europa moderna e atravessou séculos organizando os bens simbólicos em segmentos e hierarquias. O consumo dos bens tidos como “cultos” – a música clássica, por exemplo – era uma forma de legitimar os sujeitos como pertencendo ou não a uma elite “de gosto refinado”. Um dos critérios para avaliar a qualidade de um coro por muito tempo esteve (e em alguns ambientes acadêmicos ainda está) relacionado a sua capacidade de executar uma coleção de peças selecionadas do repertório tido como erudito, tecnicamente difícil, representante das grandes obras vocais

Para Canclini,

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguem o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto, desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das

‘grandes obras’, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório de discos e fitas que combinam o culto com o popular, incluindo aqueles que já fazem isso na estrutura das obras: Piazzola, que mistura o tango com o jazz e a música clássica; Caetano Veloso e Chico Buarque, que se apropriam ao mesmo tempo da experimentação dos poetas concretos, das tradições afro-brasileiras e da experimentação musical pós-weberniana (Canclini, op. cit., p. 304).

Visando transpor convenções e ampliar as possibilidades expressivas, a prática da experimentação faz surgir constantemente novos recursos tecnológicos que interferem diretamente na produção cultural. Esses recursos não são neutros nem onipotentes – implicam mudanças culturais que tomam significados em acordo com os diferentes usos que lhe atribuem os agentes.

Carvalho, por exemplo, adverte para a perda da singularidade das músicas pela má utilização dos recursos tecnológicos:

As tecnologias de gravação e reprodução que possibilitam esses trânsitos entre os mais variados estilos agora comensuráveis baseiam-se num gosto padronizado, capaz de fazer a percussão de uma bateria de escola de samba soar cada vez mais próxima a como soam na gravação os tímboles de uma orquestra (...) Assim, não apenas a alteridade musical, do ponto de vista do espectro tímbrico, é controlada eletronicamente; mais que isso, as diferenças radicais de forma e estrutura são agora, caso necessário, suavizadas pelas intervenções homogeneizadoras dos procedimentos de gravação e reprodução (Carvalho, 1999, p.55).

Por outro lado, pode-se questionar se essa singularidade – ou alteridade musical – não seria uma idéia advinda de uma concepção purista das manifestações musicais, que nega a qualidade de mistura – na medida em que se quer reproduzir com fidelidade a sonoridade da bateria tocando numa performance “real”. Ou ainda, se a atitude de se alterar o timbre original seria no sentido de aproximá-la de uma sonoridade tomada como “cultura” – a da orquestra.

Canclini levanta uma questão bastante propícia no contexto dessa discussão:

Vemos nos cruzamentos irreverentes ocasiões de relativizar os fundamentos religiosos, políticos, nacionais, étnicos, artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais. Mas nos perguntamos se a descontinuidade extrema como hábito perceptivo, a diminuição de oportunidades para compreender a reelaboração dos significados subsistentes de algumas tradições para intervir em sua transformação, não reforça o poder inconsulto dos que realmente continuam preocupados em entender e dirigir as grandes redes de objetos e sentidos: as transnacionais e os Estados (Canclini, op. cit., p.307).

Assim, numa educação musical reflexiva, há que se pensar o hibridismo como recurso de desvio, fruto de uma experimentação, jogo estético, comunicação – dimensões que podem ou não excluir a tradição e a reflexão sobre os valores que essa tradição exprime. Ação, em nada ingênua, que articula instâncias de poder em suas composições, que atravessa os espaços da escola e pode ser incorporada nos diversos processos da aula de música, inclusive na *performance*. O hibridismo pode ser tomado como elemento problematizador na interpretação/criação capaz de abrir um mapa rico em múltiplas conexões que dissolvem os territórios culturais demarcados pela modernidade e ampliam a noção de identidade. Para o professor, isso implica um redimensionamento no tratamento de programas no ensino da música, pois essa dinâmica descoleciona os conteúdos postos *a priori* e demanda um constante movimento para que se estabeleça uma continuidade e a construção de conceitos. Há sempre o perigo de descolecionar para recolecionar, reincidindo na mesma prática de cristalizar um novo conjunto tão excludente quanto o anterior. A idéia de seleção sempre está presente nas práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que não há como fugir da idéia de que há sempre algo a ensinar/aprender. Mas selecionar pode se distanciar da idéia de colecionar. A coleção é cumulativa, cultivada de modo estratificado, segundo critérios fechados, que não se atualizam.

A hibridação é um traço presente nas mais diversas linguagens artísticas e “tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas” (Canclini, op. cit., p. 326). A música brasileira tem a sua trajetória marcada pelo hibridismo desde a sua origem (lundu-canção, o maxixe e o choro). Reconhecer a hibridação cultural e trabalhar experimentalmente sobre ela serve para desconstruir as percepções do social e as linguagens que o representam. Na prática coral escolar, essa é uma perspectiva de grande potencial mobilizador e gerador de processos de ampliação da rede cultural do grupo.

Considerações finais

As perspectivas traçadas constituem linhas de fuga ao modelo de coro instituído.

O olhar antropológico concebe a cultura como uma totalidade, que inclui tudo e todos, e desestabiliza o etnocentrismo de uma “cultura superior”, “genuinamente nacional”. A metáfora da “rede cultural” faz emergir a interdependência entre as culturas e seus conteúdos em contraponto à idéia de degraus hierarquizantes e seqüenciais.

A etnomusicologia, ao considerar a *performance* tanto como um evento como um processo, refina o nosso entendimento sobre aquilo que subjaz ao momento de apresentação: a noção de integridade das culturas, de estética como expressão de valores de um grupo, a crítica à idéia de autonomia da obra musical.

Pensamos nos aspectos envolvidos na enunciação musical no momento da *performance*: na interação entre os intérpretes (*performers*), na formação do ouvinte, na comunicação corporal/vocal. Observamos que as três dimensões se imbricam num processo interativo que envolve pesquisa/experimentação e promove refinamento de escuta e execução.

Ao tratarmos do padrão e da técnica vocal, recorreremos à musicologia e à comunicação para construirmos a noção de voz *musical* – que varia de acordo com a

cultura –, e para um redimensionamento do conceito de técnica vocal – um meio para se obter a voz *musical*.

A noção de hibridismo ou hibridação vem desestabilizar a idéia de *performance* como um evento “congelado” limitado à representação de uma sonoridade pura, protegida de alterações que a descaracterize de seu contexto de origem. O evento musical transcorre no tempo, sujeito a constantes atualizações pelos intérpretes e ouvintes, transformando e gerando novos sentidos. Essas atualizações se dão naturalmente segundo as sensibilidades musicais construídas nos diferentes espaços sociais, culturais e tecnológicos.

As perspectivas apresentadas trazem em seu bojo as marcas de um projeto coral como espaço de educação musical: a centralidade do fazer musical; a inserção dos processos e eventos da *performance* como trajetos de ensino-aprendizagem; a relação dialogal entre regente-educador/alunos-cantores que juntos aprendem na construção comum de seus projetos interpretativos/musicais; a concepção de currículo como produção cultural; a pesquisa/experimentação como essenciais na aquisição do conhecimento; o corpo como fonte sonora e expressão musical.

Estamos hoje revitalizando a prática coral nas escolas. Abre-se uma discussão que ainda não esgotamos. Contudo, nesse contexto, ainda cabe indagar: estamos reproduzindo antigos modelos e seus valores em práticas com alterações na superfície? Está presente a vitalidade de algumas das questões trazidas aqui?

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Samuel & FUKS, Leonardo. Práticas Vocais no Samba Carioca: um diálogo entre a acústica musical e a etnomusicologia. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs). **Ao Encontro da Palavra Cantada** – Poesia, Música e Voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.
- BÉHAGUE, Gerard. Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino-americano. In: I ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL – VI ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Salvador: ISME/ABEM, 1997. p. 26 - 31.
- _____. Introduction. In BÉHAGUE, Gerard (ed.). **Performance Practice Ethnomusicological Perspectives**. London: Greenwood Press, 1984, p.3-12.
- BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 19, p.251-283, 1968. Editora Civilização Brasileira.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2000.
- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p.53-91, 1999.
- FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Som e Música. Questões de uma Antropologia Sonora. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n.1, v. 44, 2001.

Redimensionamentos numa prática coral como espaço de educação musical

- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SQUEFF, Enio/WISNIK, José Miguel. **O Nacional e o Popular Na Cultura Brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- TUPINAMBÁ, Irene Zagari. **Dois Momentos, Dois Coros** – Por uma análise da evolução da linguagem coral no Rio de Janeiro do século XX. 1992. Dissertação (Mestrado) - Curso de Musicologia, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1992.
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. **Os Cantos da Voz** – entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Anablume, 1999.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Educação Musical** – Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, v. 13, 1991.