UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

TARITA DE SIMONE BUCCHIONI DE SOUZA

**O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no
contexto da pedagogia Waldorf.**

São Paulo
2020

TARITA DE SIMONE BUCCHIONI DE SOUZA

**O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no
contexto da pedagogia Waldorf.**

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo, como exigência
para a obtenção do Título de Mestre em Artes

Área de Concentração: Processos de Criação Musical
do Departamento de Música (Música e educação:
processos de criação e aprendizagem)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Alencar de
Brito

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Souza, Tarita De Simone Bucchioni de
O canto coral como processo criativo: a
educação musical do jovem adolescente no
contexto da pedagogia Waldorf. / Tarita De
Simone Bucchioni de Souza ; orientadora, Maria
Teresa Alencar de Brito. -- São Paulo, 2020.
158 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música
- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão
corrigida

1. canto coral 2. educação musical 3. criação
musical 4. pedagogia Waldorf 5. ensino médio I.
Brito, Maria Teresa Alencar de II. Título.

CDD 21.ed. - 780

SOUZA, Tarita de Simone Bucchioni de. O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof. ^a Dr.^a Maria Teresa Alencar de Brito

Avaliadora I: Prof.^a Dra.

Avaliador II: Prof. Dra.

AGRADECIMENTOS

A primeira coisa que aprendi com minha orientadora foi que uma dissertação de mestrado é um grande diálogo de ideias, ora convergentes, ora divergentes. Uma rede de saberes bordados cuidadosamente compondo um novo quadro.

Este trabalho é fruto de inúmeros encontros com meus alunos, eles são a razão e o princípio de tudo. A cada um deles, meu profundo agradecimento!

Ao Colégio Waldorf Micael de São Paulo, pelo voto de confiança que me inspirou a ser cada dia mais comprometida com o ato de educar.

Aos colegas de área Talita Del Collado, Ana Rodrigues e Alexandre Leite por sonharem junto comigo cada novo projeto.

Segue uma lista de nomes que me fizeram e fazem compreender o mundo de maneira mais profunda, mais doce e suportável:

Aos amigos Thais Nicodemo, Leonardo Martinelli, Letícia Bertelli, Renata Gelamo, Tatiana Parra e Raquel Silva que leram o meu texto e me ajudaram, incondicionalmente, em todos os momentos.

À Regina Machado e à Camila Bonfim, um agradecimento especial, por estarem na banca de qualificação e me orientarem, de forma precisa e amorosa, a como trilhar o caminho desta pesquisa.

Aos colegas de pós-graduação Paulo Padilha, Nani Barbosa e Gabriel Levy pela troca intensa e por me auxiliarem incontáveis vezes com as questões burocráticas.

Às orientações antropológicas de Luiza Lameirão.

À faculdade Rudolf Steiner por me conceder uma bolsa de pesquisa e à Melanie Guerra por todo apoio e incentivo.

Aos meus mestres e incentivadores Ivan Vilela e Gil Jardim e aos meus pais Jacira Bucchioni de Souza e Maurício de Souza.

Por fim, agradeço, imensamente, à Teca Alencar de Brito, minha orientadora, por me inspirar com sua trajetória de vida fantástica e por tecer comigo esta história.

RESUMO

SOUZA, Tarita de Simone Bucchioni de. O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa emergiu a partir da minha atividade profissional, como professora e regente na área da Educação Musical em escolas de educação básica, especificamente, no contexto da prática coral no ensino médio do Colégio Waldorf Micael de São Paulo. As atividades uniram duas propostas centrais: o canto coral e as atividades de criação musical e criatividade com adolescentes do ensino médio. Para a realização desta pesquisa, me fundamentei na autoetnografia, principalmente, em estudos relacionados à prática como objetivo de pesquisa (BENETTI, 2017). A pesquisa propôs relatar uma possível linha de atuação na disciplina de música tendo o canto coral criativo como a principal ferramenta pedagógica. Ainda, documentar, analisar e sistematizar as atividades relacionadas aos processos criativos realizadas no coral do ensino médio do Colégio Waldorf Micael, dialogando com métodos e pesquisas dos educadores musicais Teca Alencar de Brito (2001, 2007, 2019), J-H Koellreutter (1997) e Rogério Costa (2016) que trazem em comum a ideia da música como uma agente de transformação global das capacidades humanas. O campo teórico desta pesquisa se assenta, inicialmente, na perspectiva histórica sobre a pedagogia Waldorf (STEINER 2005, 2007, 2008); no âmbito do canto coral, em educadores musicais como Marisa Fonterrada (2008), Marco Antônio da Silva Ramos (1989, 2003) e Elizabete Angela Paro (2015); dialogando ainda, com Zygmunt Bauman (2013) e Bell Hooks (2019) acerca da Educação na contemporaneidade. Assim, foi possível comprovar que é possível trabalhar com uma proposta de coral criativo com jovens de ensino médio, construindo um espaço no qual o/a coralista é autor das sonoridades e dos arranjos e o regente mediador de ideias e anseios, reconfigurando a relação hierárquica entre regente/professor e alunos. Por fim, destaco os inúmeros benefícios e saberes atrelados aos processos de cantar e de compor que transversalmente contribuem na construção de uma sociedade mais inclusiva, aberta ao próximo e colaborativa.

Palavras-chave: canto coral, educação musical, criação musical, pedagogia Waldorf, ensino médio.

ABSTRACT

SOUZA, Tarita de Simone Bucchioni de. Choral singing as a creative process: the musical education of young adolescents in the context of Waldorf pedagogy. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research emerged from my professional activity, as a teacher and conductor in the area of Music Education in elementary schools, specifically, in the context of choral practice in high school at Colégio Waldorf Micael in São Paulo. The activities brought together two central proposals: choral singing and activities of musical creation and creativity with high school teenagers. To carry out this research, I based myself on autoethnography, mainly in studies related to practice as a research objective (BENETTI, 2017). The research proposed to study the use of creative choral singing as the main pedagogical tool in the music class. Also, documenting, analyzing and systematizing the activities related to the creative processes carried out in the high school choir of Colégio Waldorf Micael, dialoguing with methods and research by musical educators such as Teca Alencar de Brito (2001, 2007, 2019), JH Koellreutter (1997) and Rogério Costa (2016) who share the idea of music as an agent of global transformation of human capabilities. The theoretical field of this research is based, initially, on the historical perspective on Waldorf pedagogy (STEINER 2005, 2007, 2008); in the scope of choral singing, in music educators such as Marisa Fonterrada (2008), Marco Antônio da Silva Ramos (1989, 2003) and Elizabete Angela Paro (2015); dialoguing with Zygmunt Bauman (2013) and Bell Hooks (2019) about contemporary education. Thus, we were able to prove that it is possible to work with a proposal for a creative choir with high school youths, building a space in which the student/singer is the author of the sounds and arrangements and the mediating conductor of ideas and desires, reconfiguring the hierarchical relationship between conductor / teacher and students. Finally, I highlight the innumerable benefits and knowledges linked to the singing and composing processes that transversely contribute to the construction of a more inclusive society, open to others and collaborative.

Keywords: choir singing, music education, music creation, Waldorf pedagogy, high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da lateral do Goetheanum	23
Figura 2 - Lousa de temas. Aula com os alunos de 11º anos A e B	94
Figura 3 - Lousa de Temas. Aula dos alunos de 11º anos A e B (fevereiro 2018).....	95
Figura 4 - Exemplo de trecho musical.....	97
Figura 5 - Visões de mundo. Desenho coletivo – alunos do 10º e 11º anos do ensino médio diurno.....	105
Figura 6 - Tríptico azul - Miró J. Blau I, II, III, 1961	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Repertórios	51
Quadro 2 - Habilidades.....	74
Quadro 3 - Os opostos	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - RECONHECENDO OS TERRITÓRIOS.....	23
1.1 RUDOLF STEINER: UMA PEDAGOGIA A PARTIR DA COMPREENSÃO DO SER HUMANO, O SER HUMANO A PARTIR DA COMPREENSÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO.	23
1.2 A ADOLESCÊNCIA E O MUNDO CONTEMPORÂNEO	28
1.3 MÚSICA E TECNOLOGIA	31
1.4 COLÉGIO WALDORF MICAEL DE SÃO PAULO: UM GRANDE PROJETO SOCIAL	32
1.5 OUTRAS VOZES: ENSINO MÉDIO NOTURNO, UMA ESCOLA PARA TODOS.	33
CAPÍTULO 2 - CANTO CORAL	40
2.1 CONCEITOS E UM BREVE PANORAMA DA PRÁTICA CORAL NO BRASIL	40
2.2 O CANTO CORAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	43
2.3 O CANTO CORAL E OUTRAS POSSIBILIDADES.....	46
2.3.1 O Coro cênico	46
2.3.2 Coral experimental - Madrigal Ars Viva	46
2.4 A TRAJETÓRIA DO DESENVOLVIMENTO VOCAL NA PEDAGOGIA WALDORF	47
2.5 O CANTO CORAL NO COLÉGIO WALDORF MICAEL DE SÃO PAULO	50
2.6 A VOZ E O TRABALHO VOCAL	54
2.7 CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO METODOLÓGICO: O TRABALHO VOCAL NO COLÉGIO MICAEL DE SÃO PAULO	58
2.7.1 Aspectos práticos do ensaio	58
2.7.2 Trabalho corporal.....	59
2.7.3 Trabalho rítmico.....	61
2.7.4 Aquecimento e preparação vocal	63

2.7.5 A mudança de voz, como trabalhar.	65
2.7.6 Classificação vocal	66
2.8 CRIANDO VÍNCULOS A PARTIR DA VOZ.....	68
2.8.1 Vínculo corpo - produção sonora	69
2.8.2 Vínculo música e vida.....	70
2.9 QUESTÕES SONORAS: BUSCA DA HOMOGENEIDADE.....	71
2.9.1 Sonoridade e homogeneidade	71
2.10 A FUNÇÃO DO REGENTE.....	73
2.10.1 O regente coral e o educador (o regente em sala de aula).....	76
 CAPÍTULO 3 - PROCESSOS CRIATIVOS	 77
3.1 OUVIR OS ALUNOS	77
3.2 DESCONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO	82
3.2.1 Exercício 1 - Escuta	84
3.2.2 Exercício 2 - Produção e exploração	84
3.2.3 Exercício 3 - Os sons que fazemos com o nosso corpo.....	84
3.2.4 Exercício 4 - Ordenando novos sons	85
3.3 IMPROVISO	86
3.3.1 O improviso nos territórios da educação musical.....	90
3.3.2 Formas de um improviso – Prática	91
3.4 COMPOSIÇÃO - UM TEMA PARA UMA CANÇÃO	93
3.4.1 Quadros temáticos	94
3.4.2 Arranjos a partir de improvisos, o ritmo das palavras.....	95
3.4.3 Sonorizar / Musicar poemas	97
3.4.5 Temas para a composição de canções	103
3.4.6 Tema Para Uma Canção - Visões De Mundo.....	105
3.4.7 Quadros sonoros e imagem, atividades híbridas	111
3.5 O CONCERTO	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
Com a palavra: os alunos! Considerações finais a partir dos relatos dos jovens.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa emergiu de um caminho percorrido de maneira prática, a partir da minha atividade profissional no coral do ensino médio do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, de 2001 a 2018, como professora e regente. No dia a dia em sala de aula, ao transcorrer dos anos, observei a riqueza de experiências e a força de atuação da música como agente ativo na educação integral do ser humano. O recorte desta pesquisa se centra nas atividades realizadas no ano de 2018, unindo duas propostas centrais: o canto coral e as atividades de criação musical e criatividade.

A prática do canto coletivo implica, na musicalização, em diversos aspectos, tais como: o solfejo e a compreensão de uma partitura, o desenvolvimento da voz por meio da técnica, a aquisição de conhecimentos históricos e estéticos por meio do repertório, o desenvolvimento artístico, a formação de um público mais atento e mais consciente e, ainda, integração e inclusão social. Essas características são aprendidas por imitação e repetição, viabilizando conhecimentos relevantes na aquisição da linguagem musical.

Do outro lado, as atividades ligadas à criação musical, ao improviso e à composição instrumentalizam os jovens para o aprendizado da linguagem musical. Além da contribuição individual, estimula o desenvolvimento do comprometimento em grupo. De acordo com o compositor e professor Silvio Ferraz, “compor é expressar algo de si, é ressignificar, buscar um outro modo de ver as coisas” (FERRAZ, 2005, p. 23).

Os alunos, geralmente, esperam que o professor traga o conhecimento pronto. Ao trabalhar com composição, essa expectativa é quebrada e a aprendizagem acontece permeada por trocas e aprendizados mútuos. Conforme ressalta a educadora Teca Alencar de Brito, “cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade” (BRITO, 2011, p. 33).

Dessa forma, busquei agregar esses dois universos: o canto coral e as atividades de criação e composição musical. Denominei, assim, de canto coral criativo a atividade de cantar que considera a intuição, a improvisação e a criação musical como fundamentais à proposta na qual o jovem cantor e a jovem cantora não apenas reproduzem as músicas existentes, mas, também, criam o próprio repertório e os seus arranjos musicais. Assim, propus relatar, nesta pesquisa, uma possível linha de atuação na disciplina de música no ensino médio, tendo o canto coral criativo como a principal ferramenta de ensino.

A execução desta pesquisa só foi possível por ser realizada no Colégio Waldorf Micael de São Paulo, escola que valoriza o ensino de música desde maternal ao ensino médio como parte essencial do currículo e, também, em diversas disciplinas complementares oferecidas extracurricularmente. A instituição adota a pedagogia Waldorf, criada pelo cientista e filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861 - 1925)¹, na qual as artes têm papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, como explanarei nos capítulos posteriores.

Dos 18 anos nos quais estive à frente do coral jovem do Colégio Waldorf Micael de São Paulo optei pelo ano de 2018 como recorte desta pesquisa, pois no referido ano, o repertório foi inteiramente composto pelos jovens. Contudo, não posso deixar de descrever o percurso que me direcionou para tal escolha e que resulta de processos ocorridos ao longo desses anos lecionando no ensino médio.

As características particulares oferecidas pelo colégio Waldorf Micael de São Paulo suscitaram a transformação de um paradigma de trabalho, apontando para um ensinar que abarcasse inúmeras realidades em ser jovem e, principalmente, que as vozes das alunas e alunos fossem ouvidas.

As justificativas apresentadas para realização desta pesquisa são: a escassez de trabalhos acadêmicos sobre a música no ensino médio, justamente pela disciplina de música não pertencer de fato à realidade da maioria das escolas brasileiras e, também, a quase inexistente produção de pesquisas sobre a pedagogia musical Waldorf. Também chama a atenção o significativo número de músicos atuantes na cena musical paulistana que passaram pela pedagogia Waldorf. Este trabalho pode, portanto, contribuir com essa abertura de diálogo entre a pedagogia Waldorf, o mundo acadêmico e uma parcela da cena musical brasileira contemporânea.

No campo da Educação Musical escolar, encontrei inúmeros trabalhos que tratam sobre a educação infantil. No Brasil e no mundo, pesquisadores de diversas áreas dedicaram seus olhares e seus esforços em compreender o percurso de desenvolvimento inicial da criança nesse contexto. Todavia, estudos voltados aos adolescentes são escassos e pouco frequentes na literatura da área. Por vezes, atividades para as crianças são adaptadas para os jovens, o que nem sempre é eficaz devido às faixas etárias distintas envolverem momentos e necessidades específicas da vida.

¹ Rudolf Steiner (1861-1925) doutor em filosofia pela universidade de Rostock (Alemanha) atuou como filósofo, jornalista e pedagogo, desenvolveu a partir de 1900 uma ampla atividade como conferencista e escritor, no intuito de expor o resultado das suas pesquisas que caracterizou como científico-espirituais, de início no âmbito da sociedade Teosófica e mais tarde, na sociedade Antroposófica fundada por ele.

No Brasil, esse cenário é ainda mais árido e encontra muitos desafios a serem superados. Uma questão fundamental consiste na dificuldade de entendimento por parte da nossa sociedade ao valor atribuído à música e à contribuição da educação musical para o desenvolvimento da criança e do jovem. O ensino da música no ensino médio, quando acontece, aparece como conteúdo obrigatório na disciplina artes e muitas vezes é optativo para o aluno.

Outra justificativa apresentada, concerne na exígua produção acadêmica abordando a pedagogia Waldorf, principalmente na área de música, apesar da relevância que representa no mundo e do aumento do número de escolas no Brasil. A ausência de diálogo com estudos acadêmicos pode ser apontada como um dos fatores que explica o isolamento dessa pedagogia. Nesse viés, busquei relacionar os aspectos da pedagogia Waldorf com os filósofos e os pensadores contemporâneos Zygmunt Bauman (2013) e Bell Hooks (2019), bem como com os educadores musicais Teca Alencar de Brito (2001, 2007, 2019) e os pensamentos trazidos por J-H Koellreutter (1997a, 1997b) acerca da música como elemento essencial na educação integral do ser humano.

Para realização desta pesquisa busquei aporte na autoetnografia, principalmente em estudos relacionados à prática como objetivo de pesquisa. Nas últimas duas décadas, dissertações de mestrado na linha de performance ou performer/pesquisador têm sido fundamentadas na autoetnografia como um método de investigação artística. Para o pesquisador e pianista Alfonso Benetti² a autoetnografia

é uma modalidade de investigação que incorpora a vivência emocional, preferências estéticas, sensibilidade e objetos artísticos criados pelo investigador; trabalha continuamente com o registro e a análise de epifanias – o que ocorre habitualmente em registros de investigação artística; serve não apenas para relembrar o passado, mas registra acontecimentos do presente decorrentes do processo de investigação/criação; não considera o investigador somente como representante de uma cultura ou fenômeno, mas enquanto indivíduo – valoriza os seus impulsos artísticos; e os recursos da autoetnografia podem ser aplicados a qualquer momento da investigação artística. (BENETTI, 2017, p. 156).

O autor tem se debruçado nos estudos referentes à compreensão desse ramo da etnografia relacionados à música e à performance. Segundo Benetti (2017), na investigação pessoal, sentimentos e experiências são considerados dados fundamentais do objeto observado. Nesse sentido, se faz necessário tecer diálogos com dados de outras fontes de informação para

² Alfonso Benetti Jr. é pianista e pesquisador em Música (PhD) pela Universidade de Aveiro (Portugal) e membro do Instituto de Etnomusicologia, Música e Dança (INET-MD, 2008-) e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT, 2010-).

que esse relacionamento contribua para a transformação do conhecimento sobre a disciplina. Esses trabalhos têm por finalidade fornecer uma visão crítica e trabalhar para validação e refinamento da própria prática.

Dessa forma, pensando em educação musical como uma arte e ampliando-a para o conceito da pedagogia de Rudolf Steiner – criador da pedagogia Waldorf à qual esta pesquisa está intrinsecamente vinculada – como a “arte da educação”, parti da performance como meu principal objeto de estudo. Eu considero que a performance em educação está atrelada ao fazer cotidiano em sala de aula, às relações aluno/professor, às descobertas, aos enfrentamentos, à construção de saberes e, também, à performance musical na qual um músico elabora a realização de uma peça ou de um concerto.

Para Rudolf Steiner, um ser humano, em sua totalidade, é um Ser que pensa, que sente e que age no mundo. Possui um corpo físico que sofre as mesmas leis físicas dos reinos mineral, vegetal e animal, mas possui também um corpo sutil espiritual. Ao ensinar crianças e jovens, é fundamental considerar, também, o lado espiritual e atentar para as três qualidades do ser humano: pensar, sentir e agir. Todo conteúdo ministrado deveria abarcar essas três dimensões e envolver a criança como um todo ao que se propõe ensinar.

Precisamos retornar a um conhecimento tal que penetre na sensação, no sentimento e na vontade, que permeie o nosso ser humano todo, que no nível anímico e espiritual seja algo parecido com o sangue no nível físico (Steiner, 2009, p. 152-153)

Segundo Steiner, se o mundo nos fosse apresentado somente por conceitos intelectuais ou "apenas mediante nossas representações mentais, gradualmente nos tornaríamos cadáveres ambulantes" (ibidem, p. 40). Deve-se desenvolver o intelecto, o elemento ideativo, nunca descuidando de agregar a natureza humana dos sentimentos e da vontade.

Outro conceito importante de Rudolf Steiner, diz respeito ao educador introduzir o conteúdo das disciplinas de maneira viva, ou seja, um conteúdo passível de metamorfose e transformações ao longo da vida. Segundo o autor, "o que é vivente assume metamorfoses, transforma-se com a vida do próprio homem" (STEINER, 2007, p. 113).

Devemos oferecer à criança conceitos que no decorrer da sua vida possam transformar-se. O Educador deve estar compenetrado de transmitir à criança conceitos que na vida posterior a pessoa não mais possua tal qual como recebeu, e sim que se transforme por si próprios mais tarde. Agindo assim, estaremos inoculando na criança conceitos vivos (STEINER, 2007, p. 112).

Um conceito é algo que já está pronto, foi elaborado tal qual uma alimentação em papinha pronta que não exige do organismo grande esforço para mastigá-la, digeri-la e transformá-la. O ideal deveria ser apresentar o conteúdo de maneira que ele permaneça vivo e em transformação durante o desenvolvimento da criança. De forma que a criança possa desenvolver pensamento próprio, envolvimento dos seus sentimentos e sua força de vontade nesse processo. Dessa maneira, a criança vivifica o conceito.

O papel do educador segundo Rudolf Steiner, seria desenvolver todo e qualquer conteúdo de forma artística:

Na metodologia, nossa tarefa será solicitar sempre o ser humano por inteiro. Nós não conseguiremos fazê-lo se não focalizássemos o desenvolvimento de uma sensibilidade artística inerente ao ser humano. Com isso faremos com que mais tarde a pessoa se incline, com todo o seu ser, a ganhar interesse pelo mundo. (STEINER, 2016, p. 13)

Outro ponto fundamental para a pedagogia antroposófica, segundo Steiner, é que o educador deve levar em consideração todas as fases de desenvolvimento do ser humano. Deve olhar para a criança enxergando tudo aquilo que ela já conquistou, mas também o potencial em latência do vir a ser. Por um lado, a compreensão do desenvolvimento do ser humano sob o espectro da antroposofia e, por outro, a contextualização da realidade contemporânea no dia a dia em sala de aula.

No ano de 2013, o Colégio Waldorf Micael de São Paulo abriu o ensino médio noturno gratuito para jovens de escolas públicas do bairro Jardim Boa Vista. A princípio, trabalhei com as duas realidades separadamente, alunos do período diurno de classe média alta e alunos do período noturno de classe baixa. Em 2015, decidi agregar os alunos na mesma sala de aula. Desse processo, nasceu uma série de reflexões e foi necessário que eu mudasse a minha didática, pois percebi que existiam múltiplas adolescências e que as questões socioculturais têm fator preponderante nessa multiplicidade.

Pensando em criar um coro único, quis unir essas diferenças. Mas, no cotidiano da docência, continuei com as mesmas práticas pedagógicas aplicadas ao universo dos adolescentes de classe média alta. Não deu certo. As diferenças se intensificaram e criaram uma segregação ainda maior e, por conseguinte, um grande incômodo em sala de aula.

O exercício de ouvir os alunos e mudar minha postura como professora fizeram com que eu ressignificasse toda a metodologia, assim, o ensino de música ganhou outros significados. Os objetivos continuaram sendo ampliar a musicalidade dos alunos, desenvolver a voz individual e coletiva, auxiliar a conquista da voz própria. Todavia, a construção de um

ambiente democrático em que todas as vozes fossem ouvidas e, principalmente, respeitadas se tornou prioridade. Ou seja, uma sala de aula onde todos tivessem o seu lugar e onde pudessem encontrar algo comum a todos os seres humanos.

Será que podemos de fato atuar de forma democrática apesar do abismo das diferenças sociais? Como a música pode contribuir nesse processo? Veremos algumas respostas no decorrer do texto nas descrições das atividades e seus reflexos nos jovens e no grupo. Como educadora, esse processo foi um enorme aprendizado de desconstrução de certezas para a construção de algo novo, uma maneira diferente de dar aulas, de ouvir, de reconhecer meus privilégios e um exercício de deixar o lugar de fala a quem o pertence. Neste processo, as atividades de criação musical ganharam grande relevância. Criar um repertório coral com os alunos fez com que as músicas dissessem algo verdadeiramente deles. Um espaço de reconhecimento do valor do outro pelo encantamento da canção.

Neste meio de caminho, o canto, a maneira de cantar e de ensinar e o objetivo do porquê cantamos também se transformaram. As dificuldades enfrentadas para que todos reconhecessem suas vozes e respeitassem as vozes dos outros eram enormes.

Na didática do canto, precisei desterritorializar³ o ensino e, principalmente, os métodos. Precisei desconstruir padrões criados ao longo de 15 anos sobre homogeneidade sonora, colocação e técnicas vocais. Ainda, quebrar as minhas expectativas do resultado final de um coral para construir com esse grupo uma nova maneira de expressão. Neste processo, as práticas vocais criativas – como as realizadas pela música do círculo⁴ – foram ferramentas fundamentais. É sobre esse processo de transformação que trato nesta dissertação.

Se no início desta pesquisa as perguntas que me moveram foram: como a música pode contribuir para o desenvolvimento integral do jovem? e como ela pode ser ferramenta pedagógica neste processo?, ao longo do processo de análise e reflexão – bem como da experiência em sala de aula – elas se transformaram em: como a música pode contribuir com o desenvolvimento das múltiplas adolescências na criação de um ambiente democrático e no desenvolvimento individual por meio do reconhecimento da voz própria e da voz do outro?

³ Os filósofos franceses Gilles Deleuze (1925- 1995) e Félix Guattari (1930-1992), criaram os conceitos de territorialização e desterritorialização. Cada indivíduo é formado pela cultura, geografia e meio em que vivem. As experiências de vida nos fazem ser quem somos. Ao passar do tempo sofremos esse processo de territorialização suscetível às transformações constantes ou desterritorializações.

⁴ Projeto criado por Zuza Gonçalves, Pedro Consorte e Ronaldo Crispim partindo dos elementos de improviso vocal e canções circulares do Circlesong desenvolvido pelo cantor norte-americano Bobby Mcferin e seus colaboradores.

No primeiro capítulo, abordo as contextualizações necessárias para a compreensão da pesquisa. O primeiro olhar é para Rudolf Steiner e a pedagogia Waldorf, apesar de não ser o objetivo central desta pesquisa trazer esse assunto com profundidade é necessário o entendimento da pedagogia e do olhar do autor acerca do desenvolvimento do ser humano. A consulta bibliográfica foi realizada a partir da obra de Steiner, ao todo 18 livros publicados – coletâneas de conferências e cursos ministrados em países europeus – dedicados à educação⁵.

O segundo olhar é para o conceito de adolescência e para as questões do mundo contemporâneo. Para entender de onde vem o termo adolescente me baseei nos autores contemporâneos Ana Mercês Maria Bock (2007), Luciana Gageiro Coutinho (2009) e Maria Claudia Santos Lopes Oliveira (2020) que abordam a adolescência não apenas por fatores biológicos, mas pelo viés sociocultural. Quanto à contemporaneidade, minhas bases de diálogos foram Zygmunt Bauman (2013) e Bell Hooks (2019), Jorge Larrosa Bondía (2002;2014) e Yuval Harari (2019). Dentro das questões ligadas ao contemporâneo, achei necessário discorrer sobre música e tecnologia, em estudos como o levantado pelas educadoras Jusamara Souza (2014) e Fátima Quintal de Freitas sobre as rápidas transformações ocorridas no modo de ouvir e fazer música e como se dá essa interação entre os jovens.⁶

A pedagogia Waldorf não é um método, cada escola possui suas características e é livre para trabalhar os conteúdos à sua maneira. Portanto, trago a relevo as particularidades do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, especialmente, a criação do ensino médio noturno e a adaptação da pedagogia em um contexto social bem distinto. Elaborei um relato histórico dos sete anos de implementação do projeto e como se deu o seu desenvolvimento nas aulas de música, culminando no ano de 2018 com o projeto de composição musical integrando os alunos diurnos e noturnos.

No segundo capítulo, apresento os aspectos relacionados ao canto individual e ao canto coral, bem como os benefícios de um trabalho de voz para esse nível de ensino. São abordados fatores fisiológicos como técnica, aquecimento vocal, mudança de voz e, também, aspectos psicológicos relacionados à identidade no reconhecimento e na busca da voz própria. Descrevi um breve relato histórico sobre o canto coral no Brasil, seguido da trajetória dos dezoito anos nos quais estive à frente do Coral Jovem do Colégio Waldorf Micael de São Paulo. Nesse capítulo, abordo o canto coletivo e a transformação do social através da música. Outra questão

⁵ Segundo o catálogo de edição das obras completas de Rudolf Steiner (Rudolf Steiner Gesamtausgabe GA) da editora Rudolf Steiner Verlag de Dornach na Suíça edição de 2002, tradução para o português de Bruno Callegaro

⁶ Ainda, foram fundamentais para as reflexões tecidas nessa pesquisa Jordão (2012), Tatit (2008, 2016), Cobussen (2017) e Zuckerkandl (1956).

importante é o papel do regente como educador na condução de um processo escolar. Para este capítulo busquei aporte em educadores e regentes tais como Marisa Fonterrada (2008), Marco Antônio da Silva Ramos (1989, 2003), Elizabete Angela Paro (2015), Rita de Cássia Fucci Amato (2007), Samuel Kerr (2006) e Horad Swan (1973).

No terceiro capítulo, enfoquei as atividades de criação musical na ordem em que elas foram realizadas durante o ano de 2018. Esta ordem foi pensada no sentido de instrumentalizar os jovens para que pudessem realizar suas composições. O primeiro passo foi trabalhar a escuta na desconstrução e reconstrução de novos territórios sonoros, o objetivo consistiu em atentar para os sons que chegam de fora, para os sons que produzimos e, principalmente, para que eles pudessem ouvir uns aos outros. A segunda fase desenvolvi exercícios e jogos de improvisação, da improvisação livre aos exercícios com campo harmônico pré-definido. O passo seguinte foi a sonorização de poemas e, por fim, a composição de canção e a criação dos arranjos. Como inspiração, diálogo e suporte metodológico recorri à bibliografia dos educadores musicais, filósofos e pensadores Teca Alencar de Brito (2001), Hans Joachim Koellreutter (1997) e Rogério Costa (2016, 2017). Nesse capítulo também organizei as produções dos alunos: poemas, desenhos e músicas.

Nas considerações finais, bem como ao logo do texto, adicionei os relatos dos alunos e alunas. Foi a maneira que encontrei para oportunizar o protagonismo das vozes e experiências dos jovens nesta dissertação. Os nomes verdadeiros foram trocados por nomes fictícios mantendo o gênero e a série⁷ do aluno ou aluna para que dessa forma as identidades pudessem ser preservadas. Nessas narrativas, podemos acompanhar a tomada de consciência acerca do processo e como eles perceberam a transformação ocorrida ao longo do ano, tanto individualmente como coletivamente. Esses pensamentos validam a teoria, além de tecerem um fio condutor entre o pensar, o sentir e o realizar. Eles são a razão e o sentido da realização dessa pesquisa.

⁷ Lembrando que, na pedagogia Waldorf, o ensino médio tem quatro anos e recebe uma denominação diferente. A contagem das séries segue a ordem numérica vinda do ensino fundamental. Dessa maneira temos 9ºano, 10ºano, 11ºano e 12ºano. O colégio Micael tem ensino médio diurno representado pela letra A, e o noturno pela letra B.

PONTO DE PARTIDA

Quando iniciei o trabalho no Colégio Waldorf Micael de São Paulo, a proposta era formar um coral, a orientação pedagógica Waldorf para esse período do desenvolvimento humano é, justamente, o canto coral. Desenvolver o canto pode contribuir para que o jovem reconheça a sua individualidade e coloque a sua voz no mundo, bem como aprender a atuar em sociedade. Construir algo belo, explorar as possibilidades sonoras do corpo e se encontrar nas esferas sociais e individuais foram as minhas metas.

Meu primeiro objetivo foi conquistar o grupo de alunos por meio da paixão que tenho pelo fazer musical. O projeto consistia em trazer, a cada ano, um repertório diferenciado, que caminhasse por diferentes períodos históricos e diferentes culturas.

Muito pode ser aprendido em 4 anos⁸: história da música, linguagem musical, forma, texturas, estilos. Durante meus primeiros anos como professora, recorri ao repertório coral consagrado e aos arranjos já preconcebidos. Nessa primeira fase, o coro reproduzia uma partitura já pronta e tinha o papel de ser intérprete.

Nesse primeiro período, reproduzi as experiências que vivenciei na escola, na faculdade e em diversos corais. Ou seja, os aquecimentos vocais advinham da técnica do canto lírico, a classificação vocal por naipes (soprano, contralto, tenor e baixo) e nenhum trabalho com o corpo. Nesse processo, o aprendizado se deu, principalmente, por repetições, a alegria aparecia apenas ao final do processo, quando os alunos percebiam o que tinham aprendido e a obra começava a ficar bonita; esse aprendizado tem uma característica passiva. Adolescentes têm muita energia e a direcionam para o que provoca neles algum interesse. Se faz sentido, eles realizam. Esse sentido, eu buscava trazer por meio dos fatos históricos, com repertório variado e com a minha própria alegria em estar em sala de aula.

À medida que os anos passavam, me sentia cada vez mais cansada desse trabalho com as músicas já prontas, com os mesmos e eternos vocalizes e com os mesmos arranjos. Mas, eu ainda não havia tido outra ideia de trabalho com essas turmas, apesar de ter mudado os vocalizes e escrever novos arranjos, o incômodo não passava.

Em 2004, recebi uma turma que, definidamente, não gostava da forma coral, do repertório, da divisão em vozes e, tampouco, tinha disciplina para repetir e aprender. A essa

⁸ Nas escolas Waldorf, o ensino médio tem 4 anos de duração. O 9º ano é considerado um ano de transição e a contagem continua: 10º, 11º e 12º anos.

turma eu deixo registrado meu profundo agradecimento. Se não fosse a rebeldia e a indisciplina desses alunos, talvez eu nunca tivesse saído da caixinha “canto coral”. Percebi que a visão dos alunos sobre música era limitada a um repertório midiático, poucos alunos se dedicaram a um instrumento e tinham pouco conhecimento musical teórico.

Sem esperança, levei uma proposta para pesquisarem sons de objetos inusitados: garrafas, papel, pedras, madeiras, tubos. A ideia era sonorizar poemas. No início os estudantes não aceitaram muito bem e as primeiras composições foram realizadas brincando ou zombando da atividade. Porém, as ideias que nasciam dessas “brincadeiras” eram geniais e bem-humoradas. Essa turma tinha um potencial criativo enorme e muito senso de humor. Trabalhamos com poemas de Fernando Pessoa e de Carlos Drummond de Andrade, surgiu assim novela de rádio baseada no conto “O caso de Vestido” de Drummond.

A novela “Hubaldo Leiteiro”, na qual os alunos se dedicaram à pesquisa sobre a construção de uma novela radiofônica, efeitos sonoros e vozes. Estudaram, também, propagandas antigas: *Varig*, *Nugett*, cobertores Paraíba, óleo Maria e, então, separamos os personagens, as funções e um grupo de alunos compôs a música de abertura. Todos os alunos cantaram a abertura e comerciais, abrindo vozes e experimentando timbres. Ao final do ano, tínhamos nossa novela pronta e transmitimos para a escola. A partir desse momento, atividades criativas de composição foram ganhando espaço nas aulas de coral, mas, foi apenas em 2013 que elas se tornaram relevantes no cronograma das aulas. Nos anos que seguiram, procurei mesclar com repertório universal, pois acho importante ampliar o mundo auditivo dos alunos, sem abandonar as atividades de criação.

Meu maior aprendizado como professora foi abrir mão dos meus projetos e deixar que novas ideias surgissem das próprias propostas dos alunos. Nessa faixa etária, dos 14 aos 18 anos, os alunos já possuem vivências e conceitos de música, procurei maneiras criativas de ampliar esse universo e disponibilizar ferramentas novas para compor, a partir da conceituação mais abrangente de música. Uma espécie de desconstrução carinhosa para construir algo novo.

Música é uma expressão do ser humano e todos os seres expressam e produzem sons a todo momento. Todo ser humano é músico, compositor e arranjador da sua própria história nessa música que é a vida; contrastante, inesperada, suave, parada, silenciosa, ruidosa. À medida que novas experiências são vivenciadas, a composição se torna mais complexa. Temos sempre o desafio de não ficarmos em um eterno ritornelo ou vivermos presos em um refrão. Podemos sempre criar partes A, B, C, D, etc. podendo revisitar, nem que seja na memória, aquele refrão que marcou.

A sala de aula é um mundo de infinitas possibilidades. Corpo vivo, nada estático, passível de transformações, de percalços, de surpresas e de todo o tipo de acontecimento. Um grande mar de águas inquietas, correntes vindas de todas as direções em diferentes temperaturas. A grande arte do educador é a de se deixar movimentar por essa caudalosa riqueza de movimentos e usar sempre a direção das ondas a seu favor e do conhecimento que se quer transmitir; um conhecimento maior! Conhecimento de transformação de presença em vida em troca de saberes, em descobertas profundas sobre si mesmo. Não importa exatamente o conteúdo, mas a forma com que é conduzido e a vitalidade que se tem ao conduzir. A vida ensina vida. O entusiasmo e o amor geram respeito e força de vontade. A paciência gera força de realização, a persistência prepara para os acontecimentos da vida. Improvisar é a grande arte. Abrir um grande ouvido para tudo que está no presente e se valer dessas informações para criar *links* com o conteúdo que se quer passar. Trabalhar com criatividade é justamente se abrir para esse infinito mar. Nadar contra é deixar a energia vital escoar. Afinal, qual é o grande objetivo de educar? Educar para que? Educar para ser, livre, pleno capaz e autoconfiante para transformar a si e o mundo.

CAPÍTULO 1 – RECONHECENDO OS TERRITÓRIOS

1.1 RUDOLF STEINER: UMA PEDAGOGIA A PARTIR DA COMPREENSÃO DO SER HUMANO, O SER HUMANO A PARTIR DA COMPREENSÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO.

Quando se educam as crianças de modo meramente intelectual, degeneram-se suas habilidades, degeneram-se suas forças humanas. (STEINER, 2008, p.27)

Vocês deixem claro para si mesmos: trata-se de resumir toda a pedagogia e toda a didática em um sentimento elementar para que vocês, de certo modo, sintam na sua alma todo o peso e a dramaticidade da tarefa: colocar seres humanos dentro deste mundo. Sem isso a nossa escola Waldorf ficará sendo apenas um lema. (STEINER, 2009, p.118)

No primeiro capítulo do livro “O desenvolvimento saudável do ser humano”, Steiner defende a ideia do conhecimento do homem como fundamento da pedagogia e da didática. Para ele, uma educação saudável que desenvolva o ser humano – em todas as suas capacidades físicas, intelectuais, sentimentais e volitivas – depende de um conhecimento profundo sobre o Ser e este só pode ser consequência de um profundo conhecimento do mundo contemporâneo.

Figura 1 - desenho da lateral do Goetheanum

Fonte: Agematsu, Yuji. Goetheanum. Dornach; verlag am Goetheanum; 2005.

Uma característica que chama a atenção ao chegar no Goetheanum – sede do movimento antroposófico mundial, localizado em Dornach na Suíça, projetada e idealizada por Rudolf Steiner – é o fato da construção não ter janelas iguais. O olhar para a individualidade, a valorização do tom único de cada ser humano vai contra a corrente da homogeneização mecanicista do século XIX.

A arquitetura expressionista do prédio nos revela muito sobre o pensamento filosófico de Steiner, um grande bloco de concreto, multifacetado, não possui ângulos retos e sugere inúmeras possibilidades de movimento. Uma construção orgânica de formas biomórficas que, apesar do concreto, parece viva. Se por fora ela é cinza com matizes de sombras provocadas pelo movimento do sol, por dentro ela é uma explosão colorida. São cores intensas que transitam entre todas as frequências que nossos olhos podem captar. Assim como nosso corpo, uma casca que internamente habitam diversos movimentos, pensamentos e sentimentos. Essa energia colorida transborda dessa monumental construção para todas as direções do globo terrestre em ciência, medicina, agricultura, farmacologia, arte, educação, pedagogia curativa, filosofia e nos diferentes âmbitos de atuação humana. O coração dessa construção é um grande teatro, palco de criação e propagação da arte.

Recebam as boas-vindas do Goetheanum, cuja forma e cuja a decoração artística indicam que neste local não se trata apenas de inaugurar um campo isolado da prática da vida humana, nem tão pouco de inaugurar, de maneira unilateral, apenas o campo da educação e do ensino. Todo o espírito e a existência desta construção revelam que se trata de um movimento pensado e tensionado com base no espírito da nossa época, para toda a nossa civilização. Como a educação e o ensino são partes essenciais da civilização humana, também eles devem encontrar seu especial cultivo irradiando daqui (STEINER, 2008, p. 9).

Rudolf Steiner foi um cientista, filósofo, jornalista, artista e pedagogo. Tinha interesse pelas ciências da natureza e, principalmente, pelo ser humano. Estudou profundamente os filósofos do seu tempo, em especial Goethe, sendo responsável pela revisão de sua obra. A influência de Goethe sobre Steiner foi fundamental para criar as bases da Antroposofia, ciência espiritual. Ao ler sua biografia, me chama a atenção a sua presença nos movimentos de vanguarda, seja nos âmbitos da ciência, da filosofia, das artes, da saúde e da educação. Se aproximou dos movimentos feministas na Alemanha pré primeira guerra, do teatro independente e de revistas de vanguarda. Estar entre as artes, para ele, era viver o mundo em sua expressão mais viva e contemporânea.

Steiner nasceu, em 1861, na Áustria e faleceu, em 1925, em Dornach. Sua atuação na Europa foi muito intensa, passando por diversos países: Alemanha, Áustria, Hungria, Tchecoslováquia, Suíça, Holanda, Noruega, Dinamarca, Itália, França e Inglaterra (NICOLETTI, 2017, p.18). Sua obra abarca livros, conferências, palestras, dissertações, cartas, esculturas, pinturas, projetos de arquitetura e peças de teatro⁹.

Graduado em ciências exatas na Escola Politécnica de Viena (Áustria) e doutor em filosofia pela Universidade de Rostock (Alemanha), Steiner mantinha-se atento a todos os fenômenos físicos visíveis e ocultos. Tinha uma sensibilidade aguçada e desde muito cedo manifestou clarividência. Manteve, ao longo de sua vida, o encantamento e a curiosidade que uma criança tem para aprender a desvendar o mundo exterior e interior. Com afínco, conservou o impulso em construir perguntas, na inquietação em explicar os fenômenos espirituais por meio da observação científica. Esse olhar da “criança” aberto, curioso e incansável, o fez abraçar um amplo espectro de saberes – nas áreas da medicina, da agricultura, da ciência, da filosofia, das artes e da pedagogia – por meio da lente do desenvolvimento ou das metamorfoses do ser humano nas etapas e nos estágios evolutivos da humanidade.

Segundo a pesquisadora Daniela Amaral Rodrigues Nicoletti, “pode-se destacar na construção, tanto de sua personalidade como de sua obra, a sua característica progressista, libertária, criativa, complexa e inclusiva, como ponto de partida para uma reflexão sobre a sua presença na atualidade.” (NICOLETTI, 2017, p. 18). Seus escritos revelam como traço marcante um diálogo intenso com o mundo contemporâneo.

A antroposofia quer ser algo que não apenas procura realizar-se em considerações teóricas sobre cosmologia, filosofia e religião, mas que tem de intervir, conforme as exigências do atual espírito da época, na verdadeira vida prática em todos os âmbitos (STEINER, 2008, p. 12).

No que tange à educação, Rudolf Steiner aprofundou o olhar científico para o desenvolvimento da criança e do jovem. Sua preocupação concerniu em educar o ser humano integralmente para agir no mundo com consciência, com liberdade e com criatividade. Suas diretrizes pedagógicas estão baseadas de acordo com processos fisiológicos anímicos e espirituais de cada faixa etária.

A pedagogia antroposófica é aquela em que o humano está no centro e todo o conteúdo intelectual é, dessa forma, conduzido para que o aprendizado nasça de dentro para fora,

⁹ A edição completa da obra de Rudolf Steiner (Rudolf Steiner Gesamtausgabe) conta atualmente com 350 volumes, entre escritos e conferências, registrando 6000 palestras e incluindo uma sessão de obras artísticas.

respeitando os processos individuais humanos. Para Steiner, a educação deveria ser conectada à vida das pessoas, ao pensamento científico-intelectualista e às imagens mentais elaboradas no dia a dia. A sensibilidade ou o sentir formariam esse elo entre o pensar a vida e o viver.

Hoje em dia (1921), não se pode apenas pensar sobre o mundo. É preciso pensar sobre o mundo de forma que o pensar se torne, paulatinamente, uma sensibilidade genérica em relação ao mundo; pois é das sensibilidades que nascem os impulsos para realizar reformas, para continuar trabalhando. A Antroposofia quer ser um conhecimento do mundo que não permaneça no abstrato, que se integre à sensibilidade e, desta maneira, possa tornar-se a base da pedagogia e da didática (STEINER, 2008, p. 37, grifo meu).

No âmbito das artes, Steiner se aproximou do movimento expressionista principalmente nos anos nos quais residiu em Berlim (1897-1907). Nesse período, foi editor da revista *Magazin fur Literatur*, periódico representante da nova geração de autores. Ingressou na *Dramatische Gesellschaft*, escola dramática, onde teve a oportunidade de dirigir encenações teatrais de autores independentes. Esteve muito próximo a Frank Wedekind (1864-1918), um dos precursores do movimento expressionista¹⁰. Steiner projetou diversas construções em Dornach na Suíça, criou esculturas, pinturas e desenhos, escreveu muitas poesias e dramas teatrais e foi cocriador da Eurytmia¹¹, arte do movimento. As artes ocupam um lugar de dessa que no pensamento de Rudolf Steiner, se referindo à própria pedagogia como arte da educação.

Steiner discorre sobre o que pretendeu com a pedagogia Waldorf durante a palestra inaugural da primeira escola em 1919:

Fundamentar uma Antropologia, uma ciência educacional capaz de tornar-se uma arte da educação, uma arte da condição humana, que a partir do morto desperte novamente o vivo no ser humano. O morto torna o homem sábio, torna o homem compreensivo quando este o acolhe como lei natural, mas enfraquece a sua índole, da qual deve emanar o entusiasmo, justamente na educação. Enfraquece a vontade, não coloca o homem harmoniosamente dentro da existência total, abrangente. Procuramos por uma ciência que não seja simplesmente ciência, que seja ela própria vida e sensibilidade, e que no momento que afluir para a alma humana como saber desenvolva ao mesmo tempo a força de viver nela como amor, a fim de jorrar como querer afetivo, como trabalho imerso no calor anímico - como trabalho que se transponha principalmente ao vivo, ao ser humano em formação (STEINER, 2007, p.15).

¹⁰ Informações obtidas na dissertação de Daniela Amaral Rodrigues Nicoletti (2017, p.28)

¹¹ Movimentos baseados no conhecimento do ser humano na perspectiva antroposófica. As coreografias podem ser criadas sobre a linguagem musical ou sobre a linguagem escrita, poema ou prosa.

Conteúdo morto consiste em tudo aquilo que já vem pronto, que não faz o aluno se mover internamente para a aquisição do saber cognitivo e que não se vincula a nenhum sentimento. Um conhecimento que é apresentado em sua forma fechada e não dá chance ao aluno de tecer suas próprias descobertas, não cria relação com a própria vida e é ensinado apenas por memorização e por coação, através de provas e reprovação. A arte consistiria em vincular o conteúdo à sensibilização dos sentidos e à força de ação, de maneira criativa e humana. A cada aula, o professor deveria fazer viver em si aquela mesma matéria, se apropriar dela, transformar por meio de suas vivências e fazer nascer no aluno o desejo de aprender, tal como faz um cantor ao interpretar uma canção, tornando-a viva e construindo novas pontes de significado.

Chama atenção, nas escolas Waldorf, não apenas a quantidade de aulas de música, de artes plásticas, de artes cênicas e de euritmia, mas o modo como as artes estão integradas em todo o currículo. A escola valoriza as atividades musicais e as inclui em todos os eventos escolares, seja em sala de aula seja ou em festas e eventos pedagógicos. Os professores da classe, responsáveis por levarem os alunos do 1º ao 8º ano, cantam e têm noções básicas de flauta doce. A música, sempre ao vivo, é produzida pelos alunos em todas as festividades, teatros e danças. Esse olhar valoriza a música como formadora do indivíduo em sua totalidade, tendo a mesma importância das demais matérias.

A primeira escola Waldorf foi fundada por Rudolf Steiner em 1919, na cidade de Stuttgart na Alemanha. Após cem anos, esse movimento gerou concretamente 1092 escolas em 64 países. Esta notável expansão se deu justamente pelo valor humano dessa pedagogia.

No Brasil, o movimento da pedagogia Waldorf foi iniciado em 1956 com a abertura da primeira escola, impulso gerado por um grupo de pais e educadores, desde então, vem crescendo no país. Em 2018, foi inaugurada a Faculdade Rudolf Steiner ofertando os cursos de graduação em pedagogia e pós-graduação em pedagogia Waldorf nos diversos campos dos saberes. O objetivo é formar profissionais capacitados para atuarem nesse número crescente de escolas e promover um vínculo com outras instituições de ensino superior.

1.2 A ADOLESCÊNCIA E O MUNDO CONTEMPORÂNEO

O conceito de adolescência, para determinar uma etapa da vida, surgiu na cultura ocidental no final do século XIX (COUTINHO, 2009). Antes disso, a transição da infância para a vida adulta se dava mais imediatamente ou através de rituais de passagem. Durante as primeiras décadas do século XX, psicólogos concebiam a adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, possuindo um caráter universal e abstrato, ligada às mudanças biológicas e sociais inerentes ao desenvolvimento humano.

"A adolescência não só foi naturalizada, mas também percebida como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos naturais" (BOCK, 2007, p.64). Em uma outra linha de estudos, psicólogos e psicanalistas como Leontiev, David Levinsky e Adélia Clímaco consideram que, além da natureza biológica, encontram-se, também, os fatores sociais, históricos e culturais. O desenvolvimento humano pode ser facilitado ou dificultado pelo ambiente externo. Assim,

os processos de natureza biopsicossocial que ocorrem no curso de vida de um ser humano configuram um processo de via dupla: os seres afetam e são afetados pelo contexto histórico (caracterizado pela dimensão do tempo) e social caracterizado pela presença e a influência de outros sociais, relacionados aos diversos ambientes onde cada um vive (OLIVEIRA, 2016, p. 4).

Essa perspectiva sociocultural e histórica, de constituição da adolescência, revela-se claramente no Colégio Waldorf Micael de São Paulo desde o ano de 2013, quando a escola abriu o ensino médio noturno gratuito para os jovens do bairro Jardim Boa Vista em São Paulo, oriundos de escolas públicas. Veremos algumas considerações adiante sobre o projeto.

Rudolf Steiner chama atenção para a importância de perceber o ser humano como um todo: corpo, alma e espírito. "A vida inteira é uma unidade, não devemos olhar só a criança, mas sua vida inteira" (STEINER, 2005, p. 5). Não foi intenção desta dissertação descrever com detalhes a imagem do ser humano fundamentada na Antroposofia, apenas situar o leitor para que compreenda com clareza os processos que ocorrem na adolescência, segundo esse ponto de vista.

Steiner tem um olhar desenvolvimentista para a biografia humana, trazendo a ideia de fases da vida dividida por ciclos de sete anos, os setênios. Segundo ele, a cada setênio as forças

adormecidas são despertadas para adquirir novas capacidades físicas, emocionais e mentais que nos proporcionam um desenvolvimento harmonioso.

O 3º setênio corresponde ao ensino médio, momento de transição para puberdade. Steiner define como “transição do simples conhecimento para a razão” (Steiner, 1996, p.10) ou o momento em que nasce na alma o impulso de transformar tudo que chega em julgamento nesse período. As relações se transformam e “ele compara a todo momento o mundo que anteriormente tinha dentro de si, com esse novo mundo que ele agora adentra” (Steiner, 2008, p. 231). “O jovem exige explicação e motivos buscando reintegrar-se novamente e fundamentar sua existência” (Steiner, 2008, p. 232). Esses novos vínculos precisam ser encontrados de maneira autônoma, “se for imposto mediante autoridade não terá valor algum para o ser humano na vida” (Steiner, 2008, p. 233). Steiner destaca, na observação desse momento da vida, a importância da atenção do educador frente as mudanças do mundo contemporâneo.

Um conhecimento do ser humano em sentido aprofundado só é possível com base em um abrangente conhecimento do mundo (...) Portanto, sempre se pode afirmar que uma época, na questão da educação e o ensino, possui a visão e as ideias resultantes de seu conhecimento do mundo (STEINER, 2008, p. 25).

Para entendermos os desafios da atualidade, é necessário compreender o mundo e os jovens que estão em processo de escolarização. Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, fez uma leitura da atualidade na qual o jovem é produto do sistema capitalista vigente e sofre as consequências de uma série de esvaziamentos de valores em um mundo de constantes transformações; o transitório é a regra e o descarte ou substituição, a decorrência.

O mundo líquido, como Bauman denominou os dias de hoje, apresenta o comportamento humano sendo constituído pelo sistema capitalista que enxerga pessoas como consumidores vorazes de um mecanismo que visa o lucro. A falta de recursos financeiros é considerada como ausência de felicidade.

A plenitude do prazer de consumir significa a plenitude da vida. Compro logo existo [...]. Para os consumidores excluídos, versão contemporânea dos que não têm, não comprar é o estigma desagradável e pustulento de uma vida sem realizações ... significa não somente a falta de prazer, mas a falta de dignidade humana (BAUMAN, 2013 p. 83).

Oposto à geração anterior, em que "a capacidade de manter, guardar, cuidar e preservar representava muito mais que a facilidade de descartar (BAUMAN, 2013, p. 38), está a sociedade consumista na qual a cultura é baseada em estados de constante transitoriedade "por

um insaciável apetite por novidade" (Ibidem, p.31) e empregos voláteis. Nesse cenário, o jovem é visto como principal alvo, o mercado visa "adestrá-los" para o consumo colocando todos os outros assuntos relacionados à juventude em uma prateleira lateral ou "eliminados da agenda política, social e cultural"(Ibidem, p. 53); entre eles, a educação.

Para além desse cenário pessimista, Bauman aponta para a educação e para uma revolução cultural como possíveis saídas:

Nada menos que uma "revolução cultural" pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para esta revolução (BAUMAN, 2013, p. 31).

Nessa esteira de reflexões, questiono: o que precisamos fazer como educadores para atender as demandas do mundo contemporâneo? Quais são os valores e as instruções que jovens do ensino médio precisarão para suas vidas adultas?

Em entrevista ao programa Roda Viva do canal Cultura, o historiador Yuval Harari tece o seguinte raciocínio:

Com as transformações aceleradas do contemporâneo, não temos como prever como será o mercado de trabalho e quais habilidades as pessoas irão precisar. A única coisa que sabemos, é que as novas gerações precisarão continuar aprendendo e continuar reinventando a si mesmas por toda a sua vida. Antes, as mudanças eram mais lentas, dava para prever as habilidades que uma nova geração iria precisar, dava para saber o que ensinar. Não é questão de aprender uma profissão aos 20 e poucos anos e trabalhar nessa profissão pelo resto da vida. Não. Terão que mudar de novo e de novo. Portanto, o mais importante é ensinar às pessoas essa flexibilidade; ensinar às pessoas que elas devem continuar aprendendo e continuar mudando por toda a vida. E isso é extremamente importante e extremamente difícil [...] Precisamos ensinar pessoas como serem mentalmente flexíveis (HARARI, 2019, entrevista/visualizado em 20/11/2019).

Acredito que o ensino e a prática das artes, nesse contexto da música, desenvolvem as capacidades de persistência, de força de vontade, de desconstrução, de reconstrução, de reinvenção e de flexibilidade para lidar com as diversas situações na vida.

Improvisar é treinar essa flexibilização, é a reordenação dos conteúdos. Compor é fragmentar e rearranjar, é criar coisas novas. Cantar é, a cada momento, se perceber, perceber o outro e adaptar as vozes ao grupo. Veremos mais detalhadamente cada um desses processos nos capítulos posteriores, nos quais descrevo as atividades práticas e, também, nos relatos dos alunos que adquirem, ao longo do tempo, consciência sobre os seus próprios fazeres musicais.

1.3 MÚSICA E TECNOLOGIA

Entre os grandes desafios apresentados na atualidade, estão as novas tecnologias e as mídias sociais. Se um indivíduo se desenvolve a partir de suas relações com o mundo social e cultural, é preciso ter coragem para olhar a realidade. Esse universo tecnológico está muito mais próximo das novas gerações e sofreu intensas e rápidas transformações nas últimas décadas. Não pretendo avaliar o quão bom ou ruim é esse cenário, apenas aceitá-lo como um desafio da contemporaneidade e buscar compreender o fenômeno. A música, a tecnologia, a internet e as mídias sociais integram o cotidiano das pessoas, especialmente dos jovens, e representam componentes importantes de suas vidas na busca de identidade e na socialização.

A maior fonte de consumo da música são os celulares via plataformas digitais, tais como: *Youtube*, *iTunes*, *Spotify*, etc. No entanto, esse consumo não ocorre de forma passiva e isolada, mas sim na busca de formas e de interagir na escuta e na produção musical. Essas músicas são compartilhadas, criam-se grupos por afinidades e a relação se dá em tempo real.

No âmbito da participação ativa, álbuns como o *Biophilia* lançado em 2011 em forma de um aplicativo, pela cantora e compositora islandesa Björk, possibilita quem ouve escolher os elementos musicais que deseja, criando um arranjo próprio para as canções. Também, é possível, pelo aplicativo, compor um novo arranjo a partir da voz solo. Posteriormente, as criações podem ser compartilhadas entre o grupo de fãs. O aplicativo possui um *layout* semelhante ao *game* e tem inúmeras possibilidades de vivenciar a música.

Essa nova maneira de escuta instiga uma transformação, também, a produção musical. As conexões em tempo real permitem, não apenas o acesso às obras e às informações sobre músicos, mas também o fazer musical conjunto, seja criando, improvisando ou executando repertórios já conhecidos e disponíveis (SOUZA; FREITAS, 2014, p. 61).

Se por um lado temos ao alcance das mãos uma abrangência de saberes impressionantes, por outro esses estímulos audiovisuais são excessivos. O tempo dedicado, superficialmente, à realidade virtual é cada vez maior e esse excesso gera um imediatismo e uma necessidade viciante de constantes atualizações. Se reconhecermos essa nova dinâmica de relações pessoais e de aquisição de conhecimento, poderemos como educadores, nos aproximar desse universo e conduzir essas práticas para um desenvolvimento mais saudável.

Na sala de aula, o professor tem o papel de reforçar os vínculos humanos e propiciar encontros e atividades sociais no âmbito físico real. Essas experiências podem transformar a interação virtual, melhorando a qualidade das pesquisas nos ambientes virtuais; a música pode contribuir imensamente nesse sentido. A prática de um instrumento, a participação em uma

banda ou coro e a ida a shows são vínculos reais apreciados pelos jovens. O exercício da força de vontade para aprender um instrumento e a consciência de que processos levam tempo e necessitam de aprofundamento são grandes conquistas para a atualidade. Como observado por Koellreuter “O mundo virtual criou seus próprios meios de expressão. Estes surgiram inteiramente de seu mundo material e mental. A questão agora é conquistá-lo e colocá-lo sob controle do espírito artístico” (Koellreuter, 1997, p. 96).

1.4 COLÉGIO WALDORF MICAEL DE SÃO PAULO: UM GRANDE PROJETO SOCIAL

A música empregada pedagogicamente é a poção mágica para o desenvolvimento da vida social. (STEINER, 192? apud. FRIEDENREICH, 1990, p. 35)

O Colégio Waldorf Micael de São Paulo está localizado no Jardim Boa Vista, região periférica de São Paulo, divisa com Osasco. São 448 alunos, sendo 147 do atual (2018) ensino médio. Fundado em 1978 por um grupo de jovens professores e pais, o novo colégio tinha como princípio adaptar a pedagogia alemã à realidade e à cultura brasileira, além de oportunizar acesso ao ensino. Princípio que, em 1919, também esteve presente na criação da primeira escola Waldorf para os filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em uma Alemanha devastada pela primeira guerra mundial.

Desde sua fundação, o olhar sempre foi integrador e junto à comunidade. Essa atuação se deu lentamente, uma vez que a escola ainda precisava se estruturar. Primeiro formou-se um grupo de voluntários para atuar na área da saúde, atendimento às famílias, reforço escolar e atividades extracurriculares como trabalhos manuais, palestras, aulas de música e esportes.

Em 1996, o colégio abrigou a Creche Nova Esperança, recebendo as famílias da comunidade. Em 2000, foi oficializada a Associação Comunitária Micael (ACOMI)¹² com sede própria, ao lado do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, com salas de educação infantil e de reforço escolar para os primeiros anos do ensino fundamental. Apesar de inúmeros esforços, os muros do colégio sempre separaram realidades bem distintas. Houve bolsas de estudo, porém eram limitadas e as atividades oferecidas, tirando a creche e a ACOMI, eram extracurriculares.

Em 2013, pensando na expansão desse propósito social inicial, começou o ensino médio noturno, 25 jovens da comunidade passaram a estudar no período noturno com os mesmos

¹² ACOMI - Associação Comunitária Micael, iniciativa de pais de alunos e professores do colégio Micael iniciada na década de 80 como um trabalho voluntário socioeducativo no entorno da escola.

professores e a mesma pedagogia oferecida para o período diurno. Apesar de compartilharem o mesmo espaço, os jovens dos dois turnos não tinham oportunidade de se encontrarem, pela diferença dos horários. A proposta em unir as turmas nas aulas de coral foi a primeira tentativa de integrar esses jovens. Dessa maneira, o projeto do ensino médio noturno foi um grande desafio para a comunidade escolar. A bolha de privilégios da classe média foi rompida e a escola passou a conviver com outras realidades sociais, abrindo as portas, de fato, para a sociedade.

1.5 OUTRAS VOZES: ENSINO MÉDIO NOTURNO, UMA ESCOLA PARA TODOS.

Ministrar aula de música para os alunos do período noturno fez com que eu repensasse toda a minha atuação como professora, eles chegavam completamente fechados para todas as atividades que envolvessem movimento e sentimento, o medo da exposição era tão grande que era manifestado com zombaria e desrespeito. Nos dois primeiros meses, eu tentei ensinar canto e era praticamente impossível. Fazer o alongamento inicial era um problema, aliás, até levantar da cadeira era difícil. Quando já estava desistindo, pensei em abandonar o canto e experimentar a percussão corporal. Contudo, abriu-se um acesso a esses jovens no momento em que comecei a desenvolver o repertório que eles viviam em seus cotidianos, por exemplo, rap e funk. Com o passar do tempo, eles criaram um vínculo de confiança com o meu trabalho.

Quando esses alunos do turno da noite assistiram à peça de teatro dos alunos do período diurno, puderam visualizar que jovens como eles também cantavam e que cantar e tocar era uma atividade normal da escola. O canto não era algo para ser ridicularizado, aquela escola de árvores e muro verde valorizava outras coisas além das disciplinas e dos conteúdos do vestibular.

No primeiro momento, acharam que não seriam capazes de cantar, mas 2014 foi um ano mais tranquilo. Chamei para trabalhar comigo a percussionista Talita Del Collado e juntas elaboramos um plano de aulas que se iniciava com percussão corporal, pandeiro e lentamente acrescentamos a voz e outros instrumentos de percussão. Tradicionalmente, nas escolas Waldorf os alunos da educação infantil aprendem Kantale¹³, ao ingressarem no primeiro ano começam a aprender flauta doce e no terceiro ano escolar todos tocam violino. Não cabe a essa pesquisa discutir o uso de cada um destes instrumentos, bem como sua aplicação em sala de

¹³ Instrumento pentatônico finlandês, utilizado na pedagogia Waldorf na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

aula. Pensamos que seria uma linda ideia se os alunos do período noturno tivessem um contato mais aprofundado com um instrumento musical. Escolhemos o pandeiro por ser um instrumento brasileiro e que poderia representar vários gêneros musicais e diferentes ritmos.

Em 2015, decidimos trazer o ensino médio noturno para o espetáculo do coral do ensino médio diurno. Trabalhamos algumas canções em comum e cada turma teve o seu momento. Essa segregação nos incomodou e gerou desconforto entre os alunos, por inúmeras comparações. Os alunos do turno da noite não tiveram maturidade, naquele momento, para entender que o trabalho deles – realizado em um ano e com muita força de vontade em superar todo e qualquer limite – tinha um valor igual e até superior ao dos alunos que, segundo eles, “cantavam com vozes de anjo”. Por outro lado, os “anjos” só ouviam as notas desafinadas e as vozes próximas do registro da fala emitidas pelos alunos do noturno.

Em 2016, fizemos a proposta ousada de unir as turmas e que, assim, a aula de música fosse o momento de encontro semanal desses jovens. Como o colégio não tinha verba para uma aula extra, tivemos que literalmente juntar as duas turmas em um único horário de 45 minutos. Antes eu recebia no máximo 30 alunos e passei a ter 50. A ideia era linda, porém na prática os desafios eram bem maiores. Preconceitos dos dois lados, ausência de sensibilidade à realidade do outro e, principalmente, falta de compreensão da sua própria realidade.

Os alunos que estudavam na escola desde o do fundamental chegavam lendo partitura e cantando a quatro vozes. Os alunos do noturno, em sua grande maioria, nunca assistiram aulas de música. Além da vivência musical, havia a cor da pele, as roupas, as atividades extraescolares, as viagens de férias, as baladas, a marmita do almoço. Tudo era muito diferente e não compreendido. As comparações constantes, da roupa ao timbre da voz, eram motivos de muitos incômodos em sala de aula. Metade da turma deixava de cantar por não se achar competente o suficiente e a outra metade por julgar que os outros estavam atrapalhando o resultado sonoro esperado. A cada aula aumentava esse desânimo e as conversas com as turmas tornaram-se frequentes. Eles não enxergavam o diferente como algo interessante ou como possibilidade de aprendizado, mas sim como um problema.

Como regente, minha vontade era desistir e separar as turmas para fazer música, como educadora eu tinha um desafio grande pela frente. Lidar com as diferenças e expectativas é uma ferramenta muito importante para viver em sociedade e para o autodesenvolvimento. Com decorrer dos anos, percebi que se algo está ruim em sala de aula, a mudança deve acontecer primeiro na atitude do educador. Comecei a observar quais eram os meus reais incômodos e quais eram as minhas expectativas que não estavam sendo cumpridas. Não havia como forçar amizade entre jovens tão fechados cada um no seu mundo.

A classe social não representa apenas a diferença de poder econômico, mas "molda os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definem o modo como o conhecimento será distribuído e recebido"(HOOKS, 2019, p.236). Tendo em vista estas questões, a pedagoga norte-americana Bell Hooks aponta para o modo como o professor age em sala de aula e as regras que moldam as condutas educativas. Essas seriam, ainda hoje, pautadas em valores burgueses relativos a uma determinada classe social.

"Embora os alunos entrem em sala de aula 'democrática' acreditando que têm o direito à livre expressão, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito" já que "valores burgueses determinam o comportamento social de sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias" (HOOKS, 2019, p. 237). Hook, avalia que no âmbito educacional é comum dar "caráter normativo às experiências e aos pensamentos de "pessoas materialmente privilegiadas".

Ao agregar os dois universos diurno e noturno em uma sala de aula, além de abrir mão das minhas estratégias pedagógicas construídas ao longo de uma década, precisei construir uma nova maneira de ser professora e principalmente ouvir sem "dominar", "sem ter a propriedade de fala "(HOOKS, 2019, p. 130) para poder "aprender com os espaços de fala e também com os espaços de silêncio" (ibidem, p. 232) advindos das diferentes culturas. No início, o que encontrei não foi um "arco-íris coletivo onde todos estavam unidos nas diferenças, mas sim todos sorrindo amarelo uns para os outros" (idem, p. 46).

As atividades de composição vieram justamente para dar voz individual para cada coralista, abrindo, assim, um espaço de escuta do coletivo. Nesse sentido, as aulas de coral não só tiveram a característica de auxiliar os alunos a encontrarem a sua verdadeira voz, como também, deu voz aos interesses deles. "A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos" (idem, p. 247). Alguém que é ouvido tem sua presença reconhecida.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que estes desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (HOOKS, 2019, p. 63).

Para que o projeto desse certo, precisou acontecer uma interferência maior da escola, no sentido de promover mais aulas, mais encontros e mais possibilidades de trocas. Graças a esse

movimento coletivo do corpo docente e de uma transformação na forma em que as aulas eram dadas, foi possível realizar a união das turmas.

A primeira ideia que tive foi encontrar atividades que fossem novas e desafiadoras para ambas as turmas. A percussão corporal e a regência de sinais foram o início de uma grande mudança na condução das aulas. Se por um lado a turma dos pagantes tinha técnica vocal e conhecimento musical, por outro, a turma dos bolsistas tinha força de vontade, garra e muito respeito com as professoras. As atividades de percussão corporal vieram de oficinas e de estudos do grupo Barbatuques¹⁴, foram administradas pela percussionista e educadora Talita Del Collado. A prática com regência de sinais, se deu primeiramente com o músico argentino Santiago Vazquez (2013), regente do grupo *La bomba del tiempo*. Ele criou, a partir de gestos intuitivos, sinais de comando para todos os elementos musicais, desde entradas e cortes, passando por dinâmicas e expressividade até melodias e harmonias.

Esta prática chegou ao Brasil pelo grupo Barbatuques, que a adaptou para grupos vocais. Neste jeito de conduzir o grupo, o regente vira compositor, criando músicas e camadas sonoras no momento presente. Apesar da criação estar fortemente nas mãos do regente, o grupo possui uma participação bem ativa, uma vez que pode sempre propor novos sons e novos materiais sonoros para que o regente desenvolva seu trabalho. Outro projeto importante, direcionado para a voz a partir do improviso coral, é o Circle Songs¹⁵

Essas duas práticas, por serem novas para ambas as turmas, ajudaram a criar vínculos entre eles. Puderam perceber habilidades dos outros que outrora não conseguiam visualizar. Assim, abriu-se uma janela para que o canto pudesse fluir. O que eu percebi, foi que durante todos esses anos, acabei criando um modelo ou um padrão vocal do coral jovem do Colégio Waldorf Micael de São Paulo. Os alunos advindos do ensino fundamental tinham expectativas baseadas nas atividades pedagógicas, que anteriormente vinham sendo desenvolvidas. Desconstruir esse padrão em minhas próprias expectativas foi o primeiro passo. Se, anteriormente, o desafio era fazer jovens cantarem a Paixão Segundo São Mateus, missa de Johan Sebastian Bach (1685-1750) em alemão e com orquestra, agora o novo desafio era estimular esse grupo tão eclético conseguir perceber seus limites e aprender com as suas diferenças.

¹⁴ Grupo paulistano formado em 1995 pelo músico Fernando Barba, que desenvolve uma abordagem única da música corporal através de suas composições, explorações de timbres e procedimentos criativos. (fonte: <https://www.barbatuques.com.br/> acesso em 28 de abr. de 2019).

¹⁵ Circle Songs são texturas vocais coletivas criadas a partir da improvisação. Este termo foi cunhado pelo músico norte-americano Bob McFerrin, inspirado em práticas ancestrais da música comunitária na qual a criatividade e a espontaneidade abrem caminho para os referenciais musicais dos participantes.

Outro aspecto já mencionado, foi a ampliação das atividades de encontro entre os jovens. Sem esses espaços de troca, o projeto não teria sido possível. Toda a escola precisa ter em mente essa missão, o corpo docente precisa estar muito afinado para poder conduzir este desafio de abraçar um projeto social com esta dimensão. Sendo assim, a cada ano, o projeto ganhava mais força.

Em 2016, ano em que as turmas foram unidas em um mesmo projeto, o repertório escolhido foi o encontro da música medieval renascentista com a música brasileira do sertão.

Eu não gostava da aula de música. Achava que era perda de tempo, algo inútil para aprender em uma escola. Até que cantamos O Pidido do Elomar. Aquela música é tão linda me identifiquei com ela e aí fui me identificando com as outras também. Hoje eu amo as aulas de música e vou levar o que aprendemos para a vida toda (Breno 12B)¹⁶.

O que me moveu na escolha do repertório foi passar pelo processo da criação da forma coral, assim como, se deu na história da humanidade. De forma que os alunos pudessem vivenciar desde a formação das vozes no canto coral da Idade Média à polifonia dos madrigais renascentistas. Nesse mesmo repertório, optei por fazer uma intersecção da música brasileira já que possuímos paralelos interessantes no decurso da nossa história nas narrativas e no sistema modal.

A inclusão da música brasileira, teve o objetivo de criar uma ponte com a realidade desses alunos, algo que fizesse um sentido mais palpável. Afinal, o que esta música medieval tem a ver comigo ou com um jovem brasileiro nascido nos anos 2000? Olhando essa retrospectiva, percebi que estavam representados nesses concertos as origens genealógicas das duas realidades: as famílias dos alunos diurnos em sua maioria imigrantes europeus e as famílias dos alunos noturnos de outras origens, nordestinos e afrodescendentes. Sorte ou intuição, consegui dar um passo muito importante e preparar o terreno para o que viria no ano seguinte.

Em 2017, senti uma grande necessidade em trabalhar com o repertório erudito, uma vivência de algo clássico no sentido universal. Comecei a pesquisar o repertório disponível e optei por cantar com o grupo uma missa *Brevis* do compositor Wolfgang Amadeus Mozart (1756- 1791), composta por ele aos 14 anos, mesma idade dos meus alunos. Ensinar e ensaiar uma missa em latim de 1769 (KV63 em Re menor), com jovens que nunca haviam cantado na vida, significa muito trabalho. Para além das questões com uma língua estrangeira, estão as

¹⁶ Nome fictício preservando o gênero e a série do aluno

questões musicais relacionadas à técnica de voz e à compreensão do material musical (forma de uma missa, dinâmicas, musicalidade, expressão). Uma música de um período antigo está distante da realidade dos jovens de hoje e, infelizmente, não faz parte da cultura e tampouco das mídias sociais.

Um grande desafio encontrado foi a questão religiosa, a maioria dos alunos do período noturno eram evangélicos e alguns se recusaram a cantar uma missa católica. Foi preciso trabalhar com a história, conceitos de cultura, expressão humana, compreensão de texto e desvincular qualquer dogma em ambos os lados. Pedi ajuda aos colegas de outras disciplinas para que juntos pudessemos abordar tais questões. A obra tinha muitos desafios musicais e extramusicais. Foi preciso elaborar estratégias precisas de atuação para a realização dela. À medida que ficava pronta, os alunos compreendiam a música pela porta dos sentimentos, prazer e alegria começavam a nascer e davam força para trabalharmos as partes novas.

Uma das estratégias de trabalho para a elaboração da missa foi aprender, em paralelo, um repertório de canções brasileiras. Escolhemos, principalmente, compositores jovens, músicos independentes e cantautores. Com este repertório, os objetivos eram: motivar os jovens a participarem da aula e desenvolverem a técnica vocal, ampliar o repertório de música popular brasileira com artistas independentes e incentivar a pesquisa de repertório. Essa solução acabou dando tão certo que tivemos, em 2017, um concerto com orquestra na Igreja São Luís e um show com banda no Colégio Waldorf Micael de São Paulo.

Quem diria que um dia um garoto negro da periferia iria cantar Mozart! Foi gratificante, levarei tudo que aprendi no coração (Jeferson, 12B).

O ano de 2018 teve início e a proposta foi a criação musical. Por um lado, todos começariam a criar do zero, por outro, era necessário levar em conta que todo o processo de educação musical e cultural vividos pelos alunos de classe média-alta eram muito diferentes. Vou dedicar um capítulo desta dissertação ao processo de criação, que é a base deste trabalho. O que vale ressaltar, são algumas particularidades do ensino médio noturno, a saber:

- Os temas trazidos nas letras das canções: injustiças sociais e preconceito;
- Os gêneros: baião, funk, pop, gospel;
- A dificuldade com a língua portuguesa e muitos erros de gramática;
- Referências culturais de veículo de comunicação em massa;
- Dificuldade para determinar a forma das composições

- Dificuldade para desvincular a música da canção, de considerar camadas sonoras também como música.

Veremos nos capítulos seguintes os procedimentos utilizados para trabalhar com os dois universos de alunos pagantes e bolsistas e como juntos construímos um repertório. Partindo do panorama apresentado, descreverei as atividades realizadas durante o ano de 2018 nos âmbitos do canto coral, da criação e da composição. Nestes dois capítulos serão apresentados alguns conceitos teóricos que embasam esta pesquisa, bem como o relato das aulas e dos processos.

CAPÍTULO 2 - CANTO CORAL

2.1 CONCEITOS E UM BREVE PANORAMA DA PRÁTICA CORAL NO BRASIL

O coral me trouxe vários sentidos, nem todos explicáveis ou entendidos. (Camila, 11A).

Quando entrei no Micael, uma das coisas que me animavam mais eram as aulas de coral, mas eu sempre achei que eu não cantava bem e que esse não era um lugar para mim. Porém fui entender um pouco depois que em um coral, todos tem voz, todos tem seu lugar. É só pelo “pequeno” lugar que cada um assume que existe um todo. Apresentar um coral foi uma experiência incrivelmente forte para mim! Me senti como parte de um corpo maior. Saber que as músicas eram de autoria dos alunos tornou tudo mais intenso. Estávamos realmente falando algo novo, de dentro (Fabiana, 11A).

A prática do canto proporciona diversos aprendizados, tais como: a musicalização pela leitura, o solfejo, a compreensão de uma partitura, o desenvolvimento da voz pela técnica, os cuidados vocais, a integração e a inclusão social, o aumento da autoestima do aluno, a cultura, os conhecimentos históricos e estéticos por meio do repertório, o desenvolvimento artístico, a criação de público e o exercício da felicidade.

Dos conjuntos musicais, o canto coral é o que mais tem procura entre amadores, afinal de contas, todos tem voz, o instrumento é o próprio corpo. Quando alguém procura um coral, já tem em mente uma ideia cristalizada associada a um grupo de pessoas que interpreta obras musicais sob a liderança de um regente. Estão, ainda nesse pacote de expectativas, o prazer de reproduzir música, conviver com um grupo de pessoas que compartilham esse mesmo ideal, ou seja, um círculo de convívio social e a montagem de um produto final, o espetáculo. Para além dessas expectativas, observei ser uma prática bastante heterogênea que possui diversas modalidades.

O coral do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, desde que eu assumi o projeto em 2001, seguiu uma trajetória que se iniciou com uma prática mais tradicional, aonde o grupo reproduzia um repertório já estabelecido. Passando por uma série de metamorfoses, muitas insatisfações minhas vieram à tona, parte em sempre repetir processos e, também, por questões trazidas pelas circunstâncias, pelo grupo e pela comunidade. Achei pertinente para a pesquisa

fazer um breve levantamento acerca dessa prática, bem como entender as suas inúmeras possibilidades de atuação.

O Brasil possui uma forte tradição no universo do canto coletivo, seja na cultura indígena, na herança secular europeia ou, ainda, nas manifestações da cultura popular brasileira. Na cultura indígena, há uma forte presença do canto coletivo presente em rituais, festas e no dia a dia. Também, é muito significativa a presença do canto nas manifestações da cultura popular miscigenada com a cultura de origem africana. Destaco os reisados em Minas Gerais e os penitentes pela riqueza das aberturas de voz, um grupo específico de “brincantes”¹⁷, termo utilizado para designar quem participa da atividade, têm a função de cantar. Em outras manifestações tais como congadas (SP e MG), o Boi (MA), o coco (PE), o jongo (SP), entre tantas outras, contêm a figura do mestre ou do puxante e toda a comunidade canta o coro ou a resposta ou refrão, nos quais aparecem lindas aberturas de vozes espontâneas.

No âmbito do canto coral tradicional, de origem europeia, a prática pode ser dividida em categorias. Como descreve o professor Angelo José Fernandes:

Observamos que, em função da sua natureza, a atividade coral tem a diversidade como uma de suas principais características. Os objetivos, funções e interesses dos inúmeros grupos corais são bastante heterogêneos (FERNANDES, 2009, p. 3).

Podemos considerar, por exemplo: coros comunitários onde o foco principal é a busca de uma realização pessoal, coros sacros ligados à liturgia de alguma igreja, coros infantis, femininos, masculinos, infanto-juvenis, da terceira idade, coros de empresa amadores ou representantes da instituição, coros profissionais, coros líricos, madrigais, grupos vocais.

Essa heterogeneidade e multiplicidade cria experiências corais muito diversas como aponta o professor Marco Antônio da Silva Ramos:

Cantar num coro pode ser uma atividade extremamente sedutora, criativa, submissa, expansiva, alegre ou triste. Pode ser uma experiência extremamente erudita, profana, sacra, popular ou eclética. Pode ser um trabalho ou o arremedo dele. Pode ser uma experiência social. Pode ser uma experiência unissonante, polifônica ou harmônica. Pode, enfim, ser uma experiência que junte muitas dessas possibilidades (RAMOS, 1989, p. 2).

¹⁷ Brincante é como alguns artistas populares se autodenominam, eles não se dizem atores, dançarinos ou músicos, eles se dizem brincantes. As festas e folguedos eles chamam de brincadeira, seu fazer artístico está vinculado a uma ideia de brinquedo - Rosane Almeida fundadora do Instituto Brincante em São Paulo (informação verbal)

O que elas trazem em comum é o fato de terem pessoas cantando juntas. Todas estas categorias corais citadas acima são unidirecionais: coros intérpretes, em sua maioria com um regente à frente. Temos ainda coros cênicos e coros experimentais. Esses últimos possuem uma concepção múltipla da expressão artística musical, incluem e podem incluir artes cênicas, dança e artes plásticas.

É importante notarmos que tanto a forma do canto coletivo das manifestações culturais populares, de arranjos e de formação espontâneos, nem sempre fixos quanto à colocação vocal da música na cultura popular e na cultura indígena. Ou seja, não são consideradas nas práticas do canto coral tradicional, algumas vezes aparecendo em coros cênicos, experimentais ou em algum projeto específico. O pensamento do canto coral tradicional é o que geralmente é encontrado nas escolas, nos conservatórios e nas faculdades de música.

Entendo que canto coral pode ter dois caminhos possíveis, ser ação repetidora desse sistema padronizado ou se apresentar como canto coral de resistência, ou seja, uma busca por romper o sistema padrão. Essas ideias sobre o que vem a ser canto coral foram construídas ao longo de séculos e seguem um modelo imposto pelo colonizador europeu. Sobre esse aspecto, Elizabete Angela Paro, regente e educadora, dialoga com os pensamentos do semiólogo argentino Walter Mignolo acerca de colonialidade e descolonialidade, direcionando o foco para a prática coral em sua dissertação de mestrado.

A colonialidade teria impregnado em nós padrões preestabelecidos, tomando nossas escolhas como algo natural, reduzindo o nosso gosto a um único padrão estético, um modelo a ser seguido. Portanto, o termo estética passa a ser utilizado para se referir ao “belo” considerando como referência à cultura europeia (PARO, 2015, p. 25)

A pesquisa de Paro busca por um novo fazer, “que se desvie do padrão estético preestabelecido pela cultura dominante e traga novas experiências”, promovendo “novas possibilidades de sentir, perceber, através de um fazer próprio (PARO, 2015, p. 26). A autora faz uma comparação dos grupos corais “tradicionais”, maioria absoluta no Brasil, com coros cênicos, em especial, grupos como o Madrigal Ars Viva, de caráter experimental.

2.2 O CANTO CORAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

O olhar sobre o canto coral é relevante no cenário da educação musical, principalmente se levarmos em consideração que os coros infantis são, muitas vezes, o início do processo de musicalização ou a única vivência musical durante o período escolar.

A forma coral, tal como se apresenta mais frequentemente, tem origem na cultura europeia por uma tradição construída através dos séculos, chegando ao Brasil com os jesuítas. Desde o início da colonização jesuítica, a música era uma forma de imposição da cultura portuguesa, desconsiderando os valores e a cultura locais, prática que exerceu grande influência no conceito de educação musical do Brasil (FONTEERRADA, 2008, p. 208). Essa mentalidade foi questionada no início do século 20 por Mário de Andrade (1893-1945) e Villa-Lobos (1887-1959) em um contexto no qual compositores no mundo voltavam seus olhares às origens culturais de seus países. Mário de Andrade e Villa-Lobos, buscaram aprofundar o conhecimento do folclore brasileiro e conceberam uma educação musical que resgatasse esses valores.

O mais importante e duradouro movimento realizado no âmbito da educação musical se refere ao canto coral e se deu na época de Getúlio Vargas, quando Villa-Lobos – apoiando o pensamento nacionalista difundido pelo Estado – implementou o canto orfeônico nas escolas públicas em 1930. Segundo o compositor, "o ensino do canto orfeônico destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica" (VILLA-LOBOS, 1951, p. 3. apud AMATO, 2008, p. 5).

Para criar sua proposta educacional, Villa-Lobos baseou-se em algumas das características do método Kodaly idealizado pelo músico húngaro Zoltán Kodaly (1882- 1967). Este método aborda a educação musical visando o desenvolvimento pleno do ser humano, com o uso do material folclórico, a predominância do canto coral e o uso do manossolfa (solfejo com as mãos).

"O nacionalismo era um fenômeno das nações marginais que reafirmavam sua identidade e buscavam reconhecimento. Não é difícil compreender por que a proposta encontrava terreno fértil no pensamento de Villa-Lobos" (FONTEERRADA, 2008, p. 213). Existem muitas críticas ao envolvimento político do compositor, como por exemplo a análise do músico José Miguel Wisnik: "o Estado subvenciona a música como instrumento de pedagogia política e de mobilização de massas, tentando fazê-la portadora de um *ethos* cívico e disciplinador" (WISNIK, 2004, p. 206). Mas se olharmos por outro viés, " Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa

só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar..." (FONTERRADA, 2008, p. 214).

O povo é, no fundo, a origem de todas as coisas belas e nobres, inclusive da boa música! [...] Tenho uma grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso ético, como iniciação para uma futura vida artística. [...] A minha receita é o canto orfeônico. Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música. Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade; é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar (VILLA-LOBOS, 1987 apud Amato, 2008, p. 10).

O canto orfeônico, mesmo com todos os problemas e efetivamente implantado apenas nas regiões centro-sul do Brasil, contribuiu para uma formação musical, ampliação das percepções musicais e sensibilização de ouvintes abertos às novas propostas estéticas musicais. Porém, essa proposta de musicalização e canto coral se aproxima mais do modelo europeu em que o coro é intérprete e o regente exerce a função de líder frente aos coralistas; além de não estimular o processo musical criativo, a experimentação, a improvisação e a composição.

Esses aspectos, começaram a aparecer com educadores musicais europeus da primeira metade do século XX nos chamados métodos ativos. Nomes como Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) Zoltan Kodaly (1882- 1967) Carl Orff (1895- 1982) Shinichi Suzuki (1898-1998), entre outros, traziam propostas distintas, porém, com alguns aspectos em comum como “a valorização da vivência, da experiência como caminhos de aproximação da criança à música [...] atividades contendo movimento, a voz, além do contato com materiais sonoros diversos” (BRITO, 2019, p. 47).

No entanto, Brito aponta para o fato que:

Apesar da importância das abordagens que emergiram no período citado (primeira metade do século XX), elas ainda não abriram efetivo espaço para a criação e para o compartilhamento das ideias de música das crianças. As propostas seguiam vindo prontas, mantendo o modelo relacional vertical entre os alunos, alunas e professores/as, de modo que, mesmo quando as crianças, eventualmente, eram estimuladas a criar, os limites eram muito delimitados. Além disso, priorizavam, ou mesmo, limitavam-se a trabalhar com a música tonal, desconsiderando a emergência de novos modos de pensar/fazer música no ocidente do século XX, abrindo pouco ou nenhum espaço para a produção musical das crianças [...]. Ainda assim, traçou-se um caminho importante e significativo para a efetivação e fortalecimento do pensamento pedagógico-musical. (BRITO, 2019, p. 47)

Na segunda metade do século XX, com a segunda geração dos métodos ativos, alinhados com as propostas artísticas da música contemporânea, “abriram espaço para efetivos planos criativos junto aos alunos” (BRITO, 2019). A ampliação na utilização de materiais e objetos sonoros, a composição e as novas formas de grafar a música faziam parte dessas propostas. Dessa segunda geração, destaco John Paynter (1931 – 2010), Boris Porena (1927) e Murray Schafer (1932).

No Brasil, Brito destaca a atuação de Liddy Chiafarelli Mignone (1891-1962) e Antônio de Sá Pereira (1888 – 1966) como pioneiros em desenvolver um projeto musical pedagógico para educação musical infantil. Muito importante foi a atuação do músico e educador musical alemão, naturalizado brasileiro, Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) dentro do espectro do ensino de música que se destina aos processos de criação, de composição e de improvisação e “muito contribuiu para a atualização e fortalecimento do pensamento pedagógico-musical, enfatizando os processos criativos e reflexivos, ampliando as ideias de música, visando, ao mesmo tempo, a formação humana (BRITO, 2019, p. 49).

Esses, dentre outros autores, contribuíram para propostas musicais após 1961, quando o canto orfeônico deixou de ser obrigatório, apesar de não alcançarem uma adesão nacional. Após esse período, o ensino de música enfraqueceu, voltando para o currículo apenas em 1971 na Educação Artística. “Apenas em 2008 a música volta a ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo da área de Artes. Isso significa que não necessariamente haverá uma aula específica de música, com um professor capacitado para tal” (SOBREIRA, 2012, p. 122).

O Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM¹⁸, fundado em 1995, reúne profissionais de diversos países, priorizando a luta pela inserção da disciplina de música nos currículos das escolas, defendendo as pedagogias musicais abertas.

Neste sentido, a proposta de pedagogias musicais abertas busca se fortalecer como uma possibilidade de atualização dos modos de pensar e fazer música nos territórios da educação musical, o que envolve (ou pode envolver), as abordagens pedagógicas; a organização do currículo, a criação (em suas várias possibilidades) como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento humano; o desenvolvimento de projetos pedagógicos-musicais receptivos ao novo; a atualização das ideias de música e de educação musical (...) valorizando, de modo especial, o pensamento e a produção musical das culturas latino-americanas (BRITO, 2019, p. 50).

¹⁸ O Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM – fundado em 1995, é uma instituição autônoma que engloba educadores musicais de dezoito países da América Latina, que buscam a promoção, o fortalecimento e a valorização de suas práticas pedagógicas. Do site do Fladem Brasil <https://www.fladembrasil.com.br/historia> visualizado em 7/03/2020.

2.3 O CANTO CORAL E OUTRAS POSSIBILIDADES

2.3.1 O Coro cênico

Um coro cênico se propõe a gestualizar ou a teatralizar o repertório, utiliza o hibridismo das linguagens artísticas na construção da expressividade musical. Os intérpretes incluem o trabalho de corpo na expressão artística, assim como, existe um roteiro elaborado e uma direção cênica. Este modelo remonta às tragédias de origem grega pela união da música, da poesia e da ação dramática. No decorrer da história, se estruturou em diversas vertentes de teatros musicais, seja nos madrigais renascentistas, oratórios, coros de ópera, teatros e, mais recentemente, os musicais.

No Brasil o coro cênico surge com "a incorporação da canção de massa no canto coral assim como a influência dos movimentos artísticos da década de 60 (Bossa Nova, Tropicália, Teatro de Boal e o Concretismo)" (OLIVEIRA, 1999, p. 13). Esse formato é bastante apreciado e cultuado, desde o surgimento do Teatro de revista até o recente *boom* das produções nacionais de musicais norte-americanos. Seus principais precursores foram os regentes-arranjadores Samuel Kerr (1935-) e Marcos Leite (1953-2002).

No que tange à questão sonora, podemos notar que a função musical do coro pouco é afetada. O coral continua a ser, em sua maioria, intérprete de obras prontas e fechadas, sem espaço para improvisos ou contribuições por parte dos coralistas. Por mais que alguns membros do grupo possam sugerir movimentações, os comandos ainda vêm de fora, da figura do regente, do diretor cênico ou do coreógrafo.

2.3.2 Coral experimental - Madrigal Ars Viva

Em 1961, nascia em Santos-SP o Madrigal Ars Viva. Grupo fundado pelos compositores Gilberto Mendes e Willy Corrêa de Oliveira, tinha como principais objetivos ser um laboratório de criação e de experimentações musicais para seus integrantes, explorar novas possibilidades tecnológicas, trabalhar com releituras de obras históricas (especialmente dos períodos medievais e renascentistas) e, principalmente, estimular e promover a composição contemporânea. A ideia de laboratório vem da possibilidade de interação, de mudanças e de criações conjuntas. Outro aspecto interessante do grupo é a performance, que possui um caráter

exploratório, podendo tecer diálogos com outras linguagens artísticas em processos multiformes de potencial transformador.

Desde seu início, o madrigal *Ars Viva* se manifesta pela crítica social em um canto coral revolucionário que promove aos espectadores a reflexão, a tomada de consciência e até uma nova percepção da realidade. Segundo o Prof. Dr. Diósnio Machado Neto, o grupo buscava novos modelos de percepção da realidade para “tornar possível um processo de transformação social pelo signo do novo; de reagir à cristalização do sentido único da dominação política pela diversidade da percepção estético-social.” (NETO, 2011, p. 16). Dessa forma, trata-se de um processo decolonial, “o *Ars Viva* parece então ter sido um veículo de propagação de ideias e ideais contrários à cultura de dominação política”. (PARO, 2015, p. 43), em outras palavras, uma linha de fuga ao canto coral tradicional.

Na questão da sonoridade, o grupo alinhava-se às explorações sonoras do concretismo, utilizando ruídos, falas e sons não-convencionais no canto coral. Estas experiências também aconteciam no campo da performance, da movimentação cênica e, principalmente, no hibridismo das linguagens.

2.4 A TRAJETÓRIA DO DESENVOLVIMENTO VOCAL NA PEDAGOGIA WALDORF

O canto é uma das atividades que perpassa todos os anos de formação escolar, não se concentra apenas nas aulas de música, mas se expande para as demais disciplinas e fazeres do cotidiano da escola. Ressalto que o objetivo da pedagogia Waldorf é a formação do ser humano de maneira integral. O trabalho realizado nas aulas de música não tem como objetivo formar músicos, mas sim contribuir para o desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens.

Para Rudolf Steiner, o homem é um ser dotado de pensamentos, sentimentos e força de vontade para agir no mundo. Essas três qualidades ou potências devem ser contempladas pela educação de modo orgânico, a educação musical e as artes em geral podem contribuir nesses três âmbitos de maneira eficaz.

Embora todas as escolas Waldorf tenham este olhar antropológico em comum, cada uma é livre nas suas escolhas e possui particularidades específicas. Sendo assim, esse relato está baseado nas minhas experiências como ex-aluna da Escola Waldorf Rudolf Steiner (1985-1997) e como docente no Colégio Waldorf Micael de São Paulo (2001-2018). Essa descrição se restringe unicamente ao trabalho vocal, deixarei de lado todo o trabalho realizado com instrumentos, pois o objetivo foi compreender o canto no ensino médio.

A vivência da voz e do canto coletivo se dá desde o início da trajetória escolar no maternal. Na educação infantil, a atmosfera é cuidadosamente criada para respeitar esse universo da primeira infância, a voz cantada é diferente da voz falada e é sentida por todo o corpo da criança, as atividades acontecem em movimento e a criança explora o seu corpo sonoro e os objetos que estão a sua volta. Nesse movimentar exploratório, ela forma seu corpo físico, as crianças cantam com as professoras, aprendem por imitação, mas também cantam espontaneamente ao brincarem ou ao realizarem alguma atividade proposta, como: fazer o pão, arrumar a sala etc. Esse canto pode conduzir também aos momentos de introspecção e de concentração, no caso de uma história ou de expansão para uma roda rítmica ou, também, brincadeiras ao ar livre. As crianças, aos poucos, aprendem a ouvir umas às outras e a professora. Este cantar coletivo harmoniza o grupo, gera um ambiente de acolhimento e um sentimento de pertencimento.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, as atividades musicais realizadas pelos professores de classe remetem às atividades do jardim, porém são conduzidas de forma em que o ritmo possa ser cada vez mais interiorizado. Por ritmo, refiro-me à pulsação musical, às diferenças de andamento – rápido ou lento - ao fluxo da corrente respiratória nas frases musicais, às polaridades do som e do silêncio, ao saber o tempo de ouvir e de cantar. Nas aulas de música, surge o professor especialista que, de maneira lúdica, conduz a sala à compreensão dos elementos anteriormente mencionados. Esse professor inicia o processo de musicalização a partir das vivências e, aos poucos, o repertório se amplia em diversidade cultural, tonalidade e extensão vocal.

É no terceiro ano escolar, por volta dos 9 anos de idade, que além dessa atmosfera do todo, o aluno passa a ter também um primeiro sentimento em relação à sua voz própria. É introduzido o cânone¹⁹ e o aluno começa a perceber que, mesmo cantando linhas diferentes do seu colega, ele ainda pertence ao todo da classe, uma vez que canta a mesma música. Esse caminho de abertura das vozes segue de maneira gradativa, podendo chegar à quatro vozes por volta do 7º e 8º anos (13 e 14 anos). Esse exercício de escutar o diferente, saber a vez de se colocar e, principalmente, saber a vez de se ouvir é precioso para as crianças e para o aprendizado da vida no âmbito social.

É no ensino médio que o jovem tem a maior percepção de si e começa a tecer seus próprios julgamentos, a ter opinião própria e, ao mesmo tempo, buscar o pertencimento em

¹⁹ Cânone é uma forma musical polifônica em que todas as vozes cantam uma mesma linha melódica, porém, cada uma entra após a outra, em momentos distintos da música.

grupos de interesse, bandas, times etc. É nesse momento que os meninos passam pela famosa mudança de voz²⁰, o corpo está se transformando, algo novo está nascendo e traz consigo uma força desenfreada, por vezes, interpretada como birra, afronta e rebeldia. Trabalhar o canto auxilia a harmonizar esses processos e, também, na busca da voz própria. Eu sou um indivíduo, tenho a minha voz, mas pertenço ao grupo maior de vozes que nem sempre cantam ao mesmo tempo ou a mesma melodia, mas eu aprendo a ouvir, a participar e a conviver.

Até agora procurei traçar um raciocínio com base em uma vivência completa na escola Waldorf. Mas, redirecionando esse olhar, reflito: e o jovem que ingressa nessa escola apenas no ensino médio? Como se dá a trajetória de apropriação e de reconhecimento da voz? Todo esse processo precisa ser desenvolvido, porém, quando cantamos em grupo, as vozes têm como característica ajudarem-se mutuamente. Dessa forma, quem nunca fez uma aula de canto, ao cantar ao lado de uma voz mais experiente ou vocalmente treinada, aprende mais rápido. Essa é a beleza do canto coletivo.

Neste sentido, o Colégio Waldorf Micael de São Paulo tem uma particularidade muito especial, o ensino médio no período noturno. Esses jovens nunca fizeram aulas de canto, tampouco tiveram alguma outra experiência com o ensino de música, salvo os alunos que frequentam igrejas evangélicas ou católicas. O desafio é maior, mas, ao longo dos anos, se mostrou possível a realização de um trabalho consistente. Para quem nunca cantou, o canto muitas vezes se torna uma barreira. A comparação constante com os outros é limitadora, precisando ser dissolvida ao longo do processo.

Algumas estratégias que contribuíram para a realização desse coral foram: 1) jamais expor algum aluno ou chamar a atenção individualmente, todas as correções eram realizadas no coletivo; 2) aquecimentos vocais que favorecessem tanto o desenvolvimento do aparelho fonador quanto ampliação da capacidade auditiva; 3) Trazer consciência acerca das transformações e dos crescimentos, elogiando e incentivando o aluno a não desistir; 4) ser exigente, não se contentar com pouco, atuar de forma entusiasmada, amorosa e comprometida com a música.

À medida que os alunos percebem os progressos, se envolvem mais com a disciplina e tornam-se mais flexíveis às propostas, criando um vínculo de confiança professor-aluno.

²⁰ Crescimento e alargamento da laringe e pregas vocais que tornam as vozes mais graves, mudança especialmente notada nos meninos.

2.5 O CANTO CORAL NO COLÉGIO WALDORF MICAEL DE SÃO PAULO

Minha primeira experiência à frente de um coro, foi em 2000 com o Coral da Universidade Aberta à terceira idade da USP. Este projeto faz parte do coro escola *Communicantus* dirigido pelo prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos. O conceito de Coral Escola abrange um grande leque de conceitos em que o coral seria "um espaço onde formação e performance aconteçam indissolivelmente associadas; onde toda a ação é educativa; onde os ensaios e apresentações são aulas" (RAMOS, 2003, p. 10) por fim, a preocupação artística estaria ligada à ação educativa.

Nesse ambiente, "o trabalho está construído de forma que o coralista possa ter suas potencialidades desenvolvidas, seus conhecimentos musicais e dos assuntos relacionados ao canto ampliados progressivamente (RAMOS, 2003, p. 8). Esses princípios me ajudaram muito quando, em 2001, assumi a regência do Coral Jovem do Colégio Waldorf Micael de São Paulo com salas de ensino médio.

A princípio, meu foco era apresentar um resultado estético musical de alto nível. O pensamento acerca da educação estava em segundo plano na consciência, mas muito presente durante os ensaios. Minha primeira, e mais imediata, estratégia foi reproduzir tudo que vivi nas escolas de canto coral por onde passei, tudo que aprendi era reproduzido em sala de aula. Tudo que aprendi era repetido com base em modelos internalizados ao longo da minha trajetória como coralista, sem reflexão sobre o porquê daqueles aquecimentos, daquele repertório e, principalmente, de como lidar com o humano. Meus corais tinham que aprender e reproduzir. Eu era muito autoritária, me irritava com malcriação e não era capaz de enxergar a magia dos processos humanos, tampouco entender o ritmo de aprendizagem de cada um. O objetivo era claro: eles tinham que cantar bem, afinado e ter um "repertório produto" para virar espetáculo. Com o tempo, fui transformando meu olhar e a regente virou, também, educadora.

A meu ver, um educador pode ser um regente, porém nem todo regente é um educador. As diferenças primordiais se relacionam com o sentido maior que se tem ao conduzir o grupo. Isso, eu aprendi na prática, por meio de erros e acertos e, principalmente, por uma inquieta mania de tentar buscar novos caminhos. Eu queria que os jovens pudessem encontrar na música a mesma alegria que eu sentia, algo que pudesse preencher a alma e dar sentido à vida.

Não tem como ser autoritária demais em uma sala de adolescentes, a repreensão e a infelicidade são transferidas para a relação que os estudantes tecem com o fazer musical, essa foi uma das minhas primeiras lições. É preciso saber o limite entre seriedade e descontração, em um ritmo fluído de expansão e contração.

Durante os dez primeiros anos, me esforcei para ser uma boa regente e para o meu coro experimentar uma vivência estética musical de qualidade dentro do espectro do canto coral tradicional. A cada ano, eu trocava o repertório, o período histórico e o gênero musical. A minha ideia era que o jovem que passasse pelos quatro anos do ensino médio - tal como ocorre nas escolas Waldorf - pudesse vivenciar quatro universos totalmente distintos. Incluí música erudita, música popular e folclore do Brasil e do mundo. Além deste período de quatro anos, eu sempre tive em mente a escola como um todo, já que a própria comunidade era nosso público. Ter, a cada ano, um novo repertório, seria uma forma de ampliar esse universo cultural escolar. Seguem os repertórios trabalhados e seus respectivos anos:

Quadro 1 - Repertórios

2001	Pout pourri de repertórios do popular ao erudito.
2002	Negro Spiritual
2003	Chico Buarque arranjos a quatro vozes
2004	O Messias /George Friedrich Händel (1685-1759)
2005	Requiem /Gabriel Fauré (1845-1924),
2006	Te Deum / Pd. José Maurício Nunes Garcia (1767- 1830) e Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)
2007	Homenagem a Tom Jobim e Heitor Villa Lobos
2008	Paixão Segundo São Mateus / Johan Sebastian Bach (1685-1750)
2009	A música de George Gershwin (1898 – 1937) e Leonard Bernstein (1918 – 1990)
2010	Música popular brasileira da década de 70 – Era dos festivais
2011	Danças Polovitsianas / Alexander Borodin (1833- 1887)
2012	Músicas criadas pelos alunos, e música brasileira erudita e popular
2013	Missa Luba / Guido Haazen (1921-2004) Missa Crioula / Ariel Ramirez (1921-2010)
2014	Compositores brasileiros entre o popular e o erudito (Egberto Gismonti, Villa Lobos, Guinga, Tom Jobim, Claudio Santoro, entre outros)
2015	The Beatles / arranjos do grupo vocal King Singers
2016	Música medieval e Renascentista e música dos sertões brasileiros
2017	concerto 1) Missa Brevis KV65 / Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) concerto 2) Cantautores da nova geração
2018	Canções compostas e arranjadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse quadro geral, é possível observar a alternância de gêneros, de estilos, de períodos históricos e a preocupação em trazer sempre algo novo para o ambiente escolar. Esses foram os repertórios apresentados para o público, ressaltando que apesar de muitas atividades fazerem parte do processo do ano letivo nem todas entram no programa do concerto.

A escola promove diversas festas ao longo do ano e é função do professor de música trabalhar este repertório, o maior exemplo é a festa junina. Durante esse período, o repertório junino preparando para a festa. Em uma escola Waldorf, cada ano escolar possui vivências particulares. Exemplo: o 11º ano estuda a trajetória do cavaleiro medieval Parsifal em busca do

Santo Graal, esta atividade se estende ao longo do ano, está relacionada aos temas de história e filosofia, porém as artes são muito participativas. Paralelo ao repertório do coral, os 11ºs anos aprendem música medieval e renascentista como forma de intensificar esta vivência. Os 12ºs anos realizam uma montagem teatral. Geralmente estas montagens são inteiramente musicadas, o processo tem duração aproximada de dois meses. Podemos ver, assim, alguns exemplos das atividades musicais que acontecem nessa pedagogia durante o ano letivo e que caminham em paralelo ao desenvolvimento do repertório do coral.

Por ter sido coralista desde os 7 anos de idade, a vivência coral sempre foi algo muito viva em mim e isso, com certeza, contribuiu na profissão de regente. Eu tinha passado por esse processo intenso de transformação e aprendizado de cantar em grupo, sempre acreditei, de fato, que o coro é um forte agente transformador. A educação da audição, a vivência de repertórios distintos, aprender a ser parte de um grupo, são valores imprescindíveis. Quanto mais tempo eu ficava em sala de aula, mais podia ver toda essa transformação acontecer nos alunos, comecei a sentir o peso de responsabilidade em participar na formação de um outro ser humano. Cantar em grupo é construir algo em comum, abraçando toda e qualquer diferença. Eis a magia!

Todo ano o processo recomeçava. Uma turma se formava, a outra iniciava a trajetória escolar e todo o caminho vocal era feito. Sobre essa mudança anual de participantes do coral, o professor Marco Antonio da Silva Ramos afirma que sua proposta de coro-escola surge para que “o coro possa caminhar em direção a um critério de qualidade e evolução permanentes” (RAMOS, 2016, p. 10).

O aprendizado daquele que se vai se acumula naquele que entrou mais recentemente e que ainda continuará, assim como se acumula na equipe e nas estruturas pedagógica e formal do trabalho. A qualidade sonora do coro, sua afinação, seu fraseado, seu volume, sua técnica vocal, seu senso rítmico vão crescendo, apesar do giro (RAMOS, 2016, p. 10-11).

Acredito nesse pensamento, pois vi isso acontecer no coral do colégio Micael ao longo dos anos. Esse ciclo anual faz parte do projeto, apesar de sempre recomeçarmos, algo permanece em evolução constante. Ramos conclui seu pensamento com uma imagem de construção de saberes em espiral: “por outro lado, em função desse giro, a acumulação se dá em forma espiral e não linear, apoiada principalmente, como já dissemos, na ação educativa” (RAMOS, 2016, p. 11).

Com o passar dos anos, algumas questões surgiram: Será que um coro é apenas intérprete ou teria algum outro caminho? Como explorar sonoridade em grupo? Como ser um coro diferente? Perguntas que nasceram de um grande cansaço em refazer os mesmos passos

tantas e tantas vezes. Mudar constantemente o repertório foi uma primeira forma de repetir “diferente”. Com o passar dos anos, as vivências que eram transformadoras na minha biografia começaram a fazer parte das aulas, no momento em que fui chamada para ser cantora junto ao artista Antônio Nóbrega, descobri a potência da cultura popular brasileira e a importância do trabalho corporal. Minhas aulas nunca mais foram as mesmas: incluí dança nos aquecimentos iniciais e o resultado foi impressionante! O coral respondeu com maior presença, maior sonoridade e afinação mais precisa.

Colocar movimento corporal no coro foi o primeiro passo de transformação, seguido da percussão corporal. Conhecer o grupo Barbatuques e realizar diversas oficinas me trouxe uma vivência rítmica muito forte, que foi compartilhada com meus alunos. Outra importante vivência aprendida com o Fernando Barba, criador dos Barbatuques, foi que um grupo de pessoas poderia improvisar e que podemos criar camadas sonoras por meio das improvisações e criação de *loopings*.

Aprender a ensinar foi o primeiro processo pelo qual passei, aprender a ouvir foi o agente transformador. Cada pessoa traz um universo para a sala de aula, uma maneira única de enxergar o mundo e de se relacionar com ele. Saber ouvir os jovens é aprender algo sobre a consciência de uma nova geração. Eles nasceram em um mundo diferente e trazem olhares novos para questões antigas. Valorizar essa voz e esse pensamento é fortalecer seu impulso de ação no mundo, trabalhar com criação em sala de aula foi empoderar os alunos de si e encorajá-los a enfrentar os desafios da vida. É fundamental educar a maneira de criticar os erros e, também, valorizar os acertos e as qualidades. Possibilitar a construção conjunta é minimizar a hierarquia entre regente e coralista. Qualquer coralista poderia estar na função de regente, de compositor ou de intérprete de suas próprias ideias.

Consigo visualizar o canto coral no colégio Micael a partir de uma longa trajetória, tendo como ponto de partida a reprodução do canto coral tradicional, seguido da inclusão do repertório e das características vocais da cultura popular brasileira, passando pelo coro em movimento ou coro cênico e culminando no canto coral criativo, nas atividades de improviso e composição em grupo.

Ao trabalhar com processos de composição, os temas e as ideias vinham do universo dos alunos e de fatos do cotidiano contemporâneo. Surgiram assuntos relacionados à crítica social, à denúncia e ao protesto, como por exemplo, o tema das ocupações na cidade de São Paulo, política, injustiças sociais, igualdade de gênero entre outros. Neste sentido de criação, experimentação e forte engajamento social, o trabalho realizado em 2018 dialoga fortemente com o trabalho realizado pelo Madrigal Ars Viva.

Tracei, dessa forma, dois grandes panoramas: a trajetória do canto coral no Brasil e a trajetória destes 18 anos do Colégio Waldorf Micael de São Paulo.

2.6 A VOZ E O TRABALHO VOCAL

Cantar é ouvir muito mais do que sua própria voz! É assustador! Maravilhosamente assustador! (Bella, 11A)

A voz é, em certo sentido, como um DNA ou uma impressão digital, uma marca da nossa presença no espaço acústico. É importante, ainda, que se diga que a voz carrega informações que vão muito além das características físicas e biológicas, tocando e expressando, de forma direta, o estado momentâneo das qualidades psíquicas de um sujeito. (PETRAGLIA, 2015 p. 191)

A voz aparece na história da humanidade como uma ferramenta de expressão e de comunicação. As primeiras garatujas sonoras exprimiam, basicamente, o sentimento (dor, tristeza, medo, alegria) e as necessidades básicas ou vontades (fome, alertas de perigo, desejos, frio, calor). Mais tarde, à medida que aparecem as palavras, os signos e os sons ordenados, a voz passa a expressar, também, os pensamentos. A voz com a qual nos expressamos na atualidade não contém apenas informações lógicas, mas carrega em seu interior o sentimento e as vontades humanas dessa expressão primordial ou dos primeiros impulsos que geraram os sons.

Na linguagem escrita, capturamos apenas o raciocínio lógico, suprimindo toda carga semântica advinda do som. Não à toa, a comunicação por mensagens de texto gera equívocos de compreensão e até desentendimentos. Olhando para a sociedade atual, deixamos de falar e substituímos pela comunicação por texto. Por que será que é tão difícil falar? Será que seria apenas por comodidade ou facilidade na comunicação?

A combinação de música e fala na expressão única do canto tem um poder inigualável, transmitindo sentimentos de grande elevação ou de pungência quase insuportável. Quando nos reunimos para celebrações comuns, a música ajuda a elevar o compartilhamento de sentimentos a um tal nível de intensidade que palavras, apenas, não poderiam atingir. A música não reproduz o mundo que está fora de nós, e ao nosso redor, nem mesmo quando conscientemente imitamos os sons que ouvimos; a música diz respeito, em primeiro lugar e acima de tudo, a nós; é a nossa identidade. (MENUHIN; DAVIS, 1981, p. 7)

A voz carrega nossa identidade, é algo íntimo e único, revela algo do nosso universo interior e se manifesta fisicamente. Não podemos vê-la, mas ouvi-la. Esses dois sentidos possuem qualidades muito distintas, quando olho para uma mesa, eu posso supor de que material ela é feita, mas quando percuto sobre ela, eu sei dizer com mais precisão sobre as características desse material. O olho nos revela o exterior enquanto que o ouvido, o interior. E, é por ser tão pessoal que a voz se torna difícil de ser trabalhada.

Um dos objetivos deste trabalho, é fazer com que cada aluno tenha espaço para manifestar a sua identidade, ao contrário de várias escolas de canto que tentam padronizar e homogeneizar ou até mesmo submeter o cantor aos padrões preestabelecidos por um gênero musical, seja o canto lírico, *gospel* ou *belting*, por exemplo. A arte-educadora e pesquisadora Dra. Renata Gelamo, chama atenção justamente para o risco que se corre ao ansiar por padrões de vozes ditas ideais, que segue a lógica do mercado e afasta a pessoa da sua subjetividade:

Nos submetemos à padronização da voz, acreditando que o modelo que ouvimos no rádio, na televisão, na internet, no CD, nos palcos, nas aulas de técnica vocal, nos consultórios etc é a voz que deveríamos ter. Uma voz que não pode desafinar, não pode errar, não pode tremer nem gaguejar. A voz ideal, muitas vezes “vendida” para nós como uma forma a ser alcançada e que ainda não temos, nos coloca na posição de devedores, de despossuídos, nos aliena e nos tira a própria biografia, esconde nossas histórias, nos silencia. Entregues à lógica do mercado e ao julgamento alheio, passamos a ver nossa voz como um objeto separado de nós mesmos. (GELAMO, 2018 p. 13-14)

Esse olhar para o indivíduo, é um dos pilares da pedagogia Waldorf. Ao longo deste capítulo, pretendo descrever os processos realizados em sala de aula e as transformações vocais que acontecem ao longo dos quatro anos de ensino médio. Gostaria de destacar a relação entre a voz e o trabalho de criação de canções, percebi um segundo nível de desenvolvimento e de percepção dos alunos ao trabalharmos composições próprias. À medida que os alunos criavam e registravam suas canções, eles entravam em contato mais profundo com suas vozes. No início era muito difícil, para eles, apresentarem suas músicas.

Além da exposição da voz, tínhamos também a exposição de um pensamento e um sentimento muito pessoal acerca do mundo. Posso sublinhar a generosidade e a coragem desses jovens em estarem nesse processo. Nunca obriguei ninguém a cantar na frente dos outros, muitas vezes eles cantavam só para mim e eu ensinava o resto do grupo. À medida que ganhavam mais confiança, eles se colocavam mais e a voz deixava de ser um obstáculo. Compreenderam que havia muito sentido eles mesmos apresentarem as suas próprias canções, pois o timbre e o jeito de cantar faziam parte da composição, a primeira interpretação da música

recém-criada, ou seja, **passavam a ser referência para eles próprios**. Em uma música já pronta, a referência é a gravação ou o vídeo, o padrão a ser seguido. Em uma composição própria a referência se torna a voz do compositor.

No dito popular, a pessoa que não tem voz é uma pessoa que não tem poder de decisão. Trabalhar o canto em sala de aula é ajudar o aluno a colocar sua voz no mundo, coletiva ou individualmente. Aprender a ouvir a voz (opinião/pensamento) dos outros e ter atitude de colocar suas ideias. Na voz dos alunos:

Eu sempre achei que eu não cantava bem, e que esse não era um lugar para mim. Porém fui entender um pouco depois que em um coro todos tem voz, todos tem o seu lugar. É só pelo “pequeno lugar” que cada um assume que existe um todo. (Lígia, 11A)

Coral não é simplesmente cantar e, sim, expandir o que cada um guarda dentro de si. (Robson, 12A)

Com certeza eu aprendi muito com o coral, como por exemplo, respeitar meus limites e me reconhecer através do diferente. (Bianca, 10A)

Trabalhar com a voz é, antes de tudo, ganhar consciência de si próprio, conhecer seus limites, aprender a ouvir internamente algo que, muitas vezes, permanece oculto.

Em sua tese de doutorado, o músico e educador Dr. Marcelo Petraglia observou e analisou grupos corais amadores no ambiente empresarial. Sobre essa descoberta da voz própria, ele tece as seguintes perspectivas:

Aqueles que já trabalharam sua voz, necessariamente tiveram de conhecer e, provavelmente, sofrer com os próprios meandros da própria personalidade; foram obrigados a lutar contra os seus bloqueios, tiveram de aprender a lidar com eles e, muitas vezes, aceitar seus limites de forma consciente. Para o leigo, a própria voz é, antes de tudo, um mistério, um território desconhecido. Ao conduzir estas pessoas na descoberta da sua voz, deve-se estar ciente de que, mais do que qualquer outra coisa, elas encontrarão a si mesmas. Este encontrar a si mesmo por meio da voz é uma das propriedades fundamentais de um trabalho musical que se pretende como educativo. (PETRAGLIA, 2015, p. 192)

Quem trabalha com canto coral, certamente recolhe relatos dos coralistas sobre transformações da percepção e das mudanças de comportamento com o uso vocal.

Acho que evolui bastante, em questão de afinação, técnica vocal e, principalmente, autoconhecimento. Passei a conhecer uma parte de mim que eu não conhecia direito, a minha voz, até onde ela chega, como ela trabalha, seus pontos fracos e fortes. (Vagner, 10B)

Aqui na escola, tiveram momentos que me senti à vontade, pela primeira vez, para expor a minha voz (canto) e minha fala (opinião). (Carina, 12A)

Justamente na adolescência, o ser humano vive profundas transformações biológicas, psíquicas e emocionais. As percepções se ampliam nos âmbitos pessoais e sociais. Se levarmos em conta essas considerações, essa busca pela voz própria se torna essencial. Alguns jovens, nessa fase, se fecham totalmente, outros, por outro lado, tendem a extrapolar e se expõem demais. Mas, ambos têm em comum a presença constante de conflitos internos e externos em uma busca por sua própria identidade.

Criticam, julgam, questionam, desobedecem. Para além da rebeldia adolescente, há um movimento maravilhoso de transmutação, de quebrar a antiga casca e ganhar asas para um novo momento da vida ou uma nova percepção da realidade.

Sobre essa fase do desenvolvimento humano, Rudolf Steiner traz a seguinte colocação:

A partir da puberdade é preciso ter bem claro que o ser humano traz ao nosso encontro um novo ser, nascido de seu relacionamento com o mundo; que agora o senso de autoridade já não exerce papel algum, e que antes de mais nada o adolescente, ao deparar-se com algo que lhe é proposto, exige a explicação dos motivos. (STEINER, 2008, p. 232)

Steiner observa que esse novo nascimento carrega uma ampliação da visão de realidade, leva o jovem a uma busca por integração nesse mundo e consegue fundamentar sua existência. Sendo assim, nós, como educadoras e educadores, deveríamos trazer o mundo contemporâneo para a sala de aula e auxiliarmos na criação desses vínculos entre os jovens, sua existência pessoal e os sentidos que sua vida pode adquirir.

2.7 CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO METODOLÓGICO: O TRABALHO VOCAL NO COLÉGIO MICAEL DE SÃO PAULO

O trabalho vocal realizado no Colégio Waldorf Micael de São Paulo visou, pelo cantar coletivo, iniciar a apreensão da consciência do corpo, ampliar a técnica vocal e o repertório de escuta, fornecer as ferramentas para exploração sonora em improvisos e composição, estimular a identificação das características da voz, desenvolver a audição interna e externa, propiciar a autoconfiança de expressão, e, por fim, alcançar a voz própria.

Esse processo foi conduzido no período entre 3 a 4 anos, durante duas aulas semanais de 45 minutos, em 7 turmas com, aproximadamente, 25 jovens cada. Foram responsáveis pela condução do projeto: a regente titular e diretora artística (cargo que ocupei de 2001 a 2018); a regente assistente e professora de ritmos e percussão corporal Talita Del Collado e a pianista co-repetidora Ana Rodrigues. Ambas realizaram ensaios de naipe, auxiliaram nos trabalhos de criação em grupos e assumiram a regência do coral. A articulação e afinidade da equipe construíram um trabalho mais verdadeiro e coeso.

2.7.1 Aspectos práticos do ensaio

O primeiro passo para desenvolver um trabalho de técnica vocal é ouvir o grupo e saber exatamente quais são as necessidades e as dificuldades apresentadas e como lidar com elas. É imprescindível que um regente tenha sua voz desenvolvida, conheça muito bem o universo da técnica vocal e procure manter sua voz saudável, já que será o modelo a ser seguido pelos jovens cantores, especialmente, para vozes que ainda estão em processo de formação.

Para tal, o professor e regente Ângelo José Fernandes afirma que “é necessário que ele (regente) estude canto, conheça sua própria voz e adquira o hábito de utilizar uma terminologia adequada no treinamento de seus cantores” (FERNANDES, 2009, p. 200). Fernandes defende que “a tarefa do regente coral moderno de interpretar uma obra e “traduzi-la” para seu público depende, entre outros aspectos, de seu conhecimento vocal e de sua capacidade de atuar como o professor de canto de seu coro” (FERNANDES, 2009, p. 201).

Para desenvolvermos a musicalidade do coral e atingirmos os objetivos da proposta pedagógica, dividimos as aulas em quatro atividades: 1) trabalho corporal, 2) trabalho de ritmo e percussão corporal, 3) aquecimento e preparação vocal e 4) prática do repertório. Ênfase algumas atitudes necessárias do regente educador para a eficiência do trabalho, são elas:

trabalhar de maneira afetuosa, equilibrando o afeto com autoridade; respeitar as individualidades ouvindo os jovens, jamais expor limites ou dificuldades de forma individual na frente do grupo; trabalhar com alegria e entusiasmo; trazer consciência para todas as fases do processo e elogiar as conquistas. Estas, aprendi ao longo dos anos e se tornaram valiosas para a condução dos ensaios e para uma relação saudável com os adolescentes.

2.7.2 Trabalho corporal

A voz é corpo. Quanto maior é a nossa consciência sobre esse fato, melhor será a qualidade sonora produzida. Não tencionar a musculatura que precisa estar relaxada e ativar as regiões que precisam de mais tons é muito importante no caminho do desenvolvimento vocal. A professora Denise Sant’Anna Bündchen aponta para a dificuldade encontrada na integração corpo e produção sonora:

Não há uma fragmentação fisicamente possível entre voz e corpo, ambos estão interligados e relacionados, sendo que a arte musical final será o resultado do todo, do sujeito inteiro. Contudo, parece haver uma dificuldade de integrar o indivíduo com um corpo inteiro no processo de aprendizagem musical (BÜNDCHEN, 2005, p. 90).

Justamente por ser uma dificuldade comum encontrada em grupos corais amadores e profissionais, esse trabalho corporal no início do ensaio se faz extremamente necessário; “tanto a técnica como o processo e a compreensão dos elementos musicais envolvidos precisam estar integrados em um todo na interação com o sujeito de corpo inteiro a fim de promover uma *performance* consciente e não mecânica” (BÜNDCHEN, 2005, p. 91).

Além de promover essa integração entre corpo e musicalidade, os exercícios corporais têm como principais objetivos:

- A percepção do próprio corpo, do corpo do outro e do espaço;
- Promover um estado de prontidão corporal para o que virá a seguir;
- Melhorar a postura;
- Ampliar a capacidade respiratória e trabalhar o fluxo de ar;
- Propiciar a integração do grupo, podendo acalmar os jovens ou estimulá-los de acordo com as características apresentadas no dia.

Essas atividades podem abarcar vários de elementos como: a dança, a yoga, o Tai Chi, as dinâmicas e os jogos teatrais. Podem ser, inclusive, propostas pelo próprio grupo ou por um aluno. É bom levarmos em consideração que, no currículo escolar, poucas são as disciplinas ligadas ao movimento. Os jovens passam a maior parte do tempo sentados, seja estudando na escola ou em casa com videogames, celulares e computadores.

No colégio Waldorf Micael de São Paulo, os jovens do ensino médio têm as seguintes disciplinas, no desenho curricular: educação física, eurytmia, danças brasileiras. Incluo música pois o movimento é parte importante das nossas aulas. Frente ao cenário da educação brasileira, esse colégio apresenta uma proposta curricular privilegiada em comparação a outros contextos escolares.

*Pra mim o coral nesses dois anos foi uma coisa nova, um desafio novo, mas que me fez tornar mais preciso e calmo na hora das canções. Achei muito bom as nossas músicas compostas, porque ali me senti mais liberal para criar o meu tom de batida o meu tom de voz e escolher minha própria letra. **Gosto das aulas que envolvem o corpo, as pernas. Parece que você entra na música, você sente ela em seu coração.** Então para mim nestes dois anos está sendo uma experiência incrível, e espero dar o melhor em todas as aulas. (Kleber, 10B)*

2.7.2.1 Exemplo de atividades:

1) Massagem

Em duplas, um aluno massageia o outro, prestando maior atenção na coluna e nos músculos intercostais. Esta atividade promove o relaxamento e ao mesmo tempo uma consciência corporal através do tato.

2) Dança

Dançar livremente ao som de uma música que pode ser gravada ou executada ao vivo. Objetivo: treinar a audição e promover o aquecimento corporal e integrar a música ao movimento. Como variação deste exercício, podemos pedir ao grupo que se movimente de acordo com o som de um determinado instrumento de um. Assim, treinaremos também a capacidade auditiva do aluno em reconhecer os timbres e as funções de cada instrumento musical.

3) Sentindo o pulso e os tempos fortes

Os alunos caminham pelo espaço ao som de uma música e devem encontrar primeiro o pulso e depois os tempos fortes acentuando-os. A música é trocada constantemente. Solicito que os alunos vivenciem esta atividade com todo o corpo como uma dança.

4) Saltos

A turma está espalhada pelo espaço e cada aluno tem direito a um único salto. Quando um saltar, todos devem saltar junto, o mais preciso que conseguirem. Após repetir algumas vezes, o exercício pode ser feito também de olhos fechados. Objetivos: prontidão para atuar, escuta atenta do grupo e do ambiente, atitude de liderar, atenção para o trabalho e coesão do grupo.

2.7.3 Trabalho rítmico

São atividades que têm os seguintes objetivos:

- Desenvolver o sentido temporal;
- Integrar os jovens e conduzi-los a uma percepção do todo;
- Trabalhar a coordenação motora, a lateralidade e o equilíbrio;
- Conduzir a compreensão musical rítmica, musicalizar;
- Praticar a percussão corporal;
- Aprender e praticar instrumentos de percussão.

Estas atividades podem estar atreladas ao trabalho de corpo formando um único bloco. O tempo de duração é variável e corresponde à necessidade de cada grupo em cada momento. Geralmente, no começo do ano letivo, essas atividades tendem a ter uma duração maior já que são ferramentas essenciais para a formação de um grupo coeso e disposto a cantar.

2.7.3.1 Exemplos de atividades:

1) Roda de palmas

Em círculo, os alunos e alunas marcam o pulso com os pés e um por vez bate palma seguindo a ordem da roda, no pulso. Podemos variar a palma para o contratempo, ou ainda com um ritmo pré-determinado, por exemplo, o baião. No caso deste último, cada jovem percute uma célula rítmica. As palmas podem ser substituídas por outros sons também. Estes sons podem ser variados criando assim uma riqueza timbrística na atividade.

2) Acelera e desacelera

Todos caminham pela sala em um mesmo pulso. Quando o regente bate palma, todos devem acelerar juntos e, ao ouvirem novamente uma palma, devem desacelerar juntos também. Esse exercício demanda uma escuta coletiva e promove uma coesão maior do grupo. Todos precisam se esforçar para liderar e serem liderados na medida certa para que o jogo aconteça.

3) Medindo o silêncio

Todo o grupo caminha quatro passos e silencia quatro. A sequência é aumentada para oito e dezesseis. Nesta atividade, chama-se a atenção para a qualidade e a exatidão do tempo de silêncio.

4) O ritmo da melodia

Marcar o pulso com o pé e o ritmo da melodia é feito com palmas, invertendo, depois. Essa atividade pode ser feita a várias vozes de acordo com o repertório. Outras percussões corporais podem ser acrescentadas ou experimentadas. Exemplo: Os baixos tocam no peito, os tenores nas coxas, contralto com palmas e sopranos com a boca. Objetivos: treinar a precisão rítmica das linhas melódicas, ouvir o ritmo do arranjo ou da composição e firmar o pulso.

2.7.4 Aquecimento e preparação vocal

A função do aquecimento vocal é preparar a musculatura para o exercício de cantar, preservar a saúde vocal e aumentar o fluxo sanguíneo das musculaturas envolvidas. São “exercícios desenhados para oferecer flexibilidade aos músculos responsáveis pela produção da voz, preparando a emissão para o canto” (BEHLAU; REHDER, 1997 apud GAMBORIM, 2015, p. 262). A preparação vocal é um conjunto de exercícios para promover o desenvolvimento da técnica vocal, da expansão e do controle do fluxo de ar, assim como integrar os sistemas laríngeo e respiratório. Segundo a regente e professora Ana Lúcia Gaborim,

Na preparação vocal do coro todas as vozes são levadas pelo mesmo caminho em uma determinada direção, sendo que a preparação vocal não é um fim em si mesma, mas um meio para que se chegue a um melhor resultado musical pelo canto em conjunto. Assim, definimos a preparação vocal como os exercícios essencialmente fisiológicos e com fins especificamente musicais (como afinação, fraseado, dinâmica, agógica), associados às qualidades vocais (como apoio, ataque, sustentação, articulação, ressonância, projeção). A preparação vocal também pode incorporar elementos musicais encontrados no repertório (como saltos, escalas, arpejos, ritmos mais complexos, notas mais longas), com exercícios direcionados, facilitando a interpretação de uma peça ou trecho musical. (GABORIM, 2015, p.263)

Essa fase de aquecimento e preparação vocal desenvolvem qualidades importantes a serem aplicadas ao repertório e estão intrinsecamente conectadas a ele. São elas: a expansão da tessitura, a colocação vocal, a articulação e a ressonância. Esses exercícios desenvolvem a voz para o repertório que será trabalhado e, por isso, é bom conhecer muito bem o que cada um desenvolve para, assim, alcançar a sonoridade desejada.

É muito importante que o coralista reproduza esses exercícios com consciência, presença e desejando desenvolver sua voz. Pude observar, no trabalho com os jovens, que a atenção e a presença nas atividades precisam de estímulos do regente-educador. Para isso, é ideal que os exercícios sejam interessantes, bonitos ou até divertidos. Muitas repetições de melodias e harmonias cansam e desmotivam os alunos. Por sua vez, variações contínuas promovem o interesse.

Alguns recursos utilizados por mim:

- Escalas ou modos variados;

- As melodias dos exercícios serem acompanhadas por sequências harmônicas interessantes;

- Trechos de canções conhecidas como vocalizes;
- Prática em movimento;
 - Realizar movimentos com a cabeça, ombro ou braços;
 - Andar pelo espaço enquanto canta.
- Incluir percussão corporal nos exercícios.

Além de mudar as escalas e modos, passei a usar trechos das canções ou obras como aquecimento. Os problemas apresentados nas aulas anteriores, viravam aquecimento de voz para aula seguinte.

2.7.5 A mudança de voz, como trabalhar.

Nossa voz está em transformações constantes, a identidade vocal permanece, porém, como todo processo fisiológico corpóreo, a voz também está sujeita à ação do tempo. Em alguns momentos, essas mudanças acontecem mais exteriormente, no caso dos meninos de 12 até 15, o se estendendo, algumas vezes, aos meninos de 17 anos. Cada um tem um ritmo próprio.

Aqui preciso separar o relato em duas partes:

- 1) As classes que chegam no ensino médio diurno, já musicalizadas e com a prática do canto avançada;
- 2) A turma do ensino médio noturno que chega na escola com estudantes provenientes de escolas diversas, ou seja, ainda não são uma turma formada.

1) Alunos do diurno

A grande maioria dos estudantes que chega ao nono ano fez toda sua educação, infantil e fundamental, em uma escola Waldorf, ou seja, passou pelo processo de musicalização. Estão juntos há oito anos, já se conhecem e já criaram vínculos. Quando os meninos começam a mudar de voz, geralmente, o primeiro aluno vira um foco de atenção, mas à medida que outros passam pelo processo, isso se torna completamente natural. Por se tratar de um processo longo, para que todos os meninos mudem de voz, a classe aprende a lidar de maneira natural e o aluno se sente confortável com a voz que tem no momento.

2) Alunos do período noturno

Esses alunos chegam ao colégio sem nunca terem estudado música e com padrões criados a partir dos meios de comunicação. Alguns passaram pelo coro da igreja evangélica e chegam com a voz também padronizada. Cantar é extremamente difícil para esses jovens. É uma exposição dolorosa e, por medo, é ridicularizada. Cantar é uma coisa que não faz o menor sentido para eles. Outro fator importante, consiste no fato que eles chegam de escolas diferentes e leva um tempo até que a classe se apresente como um grupo. Esse primeiro momento, em que

eles estão se conhecendo e descobrindo sua voz pela primeira vez, é bem delicado. A exposição é muito grande.

Os meninos, geralmente, são bem mais retraídos e têm muita vergonha de suas vozes. Nesse caso, trabalhamos primeiro com o reconhecimento do instrumento, seus aspectos fisiológicos e suas transformações. O segundo passo, foi fazer com que eles escutem diferentes possibilidades vocais, mostrando exemplos com gravações e vídeos. Um próximo passo, foi colocá-los juntos com os alunos que já cantam a mais tempo, para que eles pudessem ver jovens da mesma idade lidando com o canto de maneira natural e prazerosa.

Em ambos os casos, ou seja, alunos do diurno e alunos do noturno, durante o processo de mudança de voz foi necessário deixá-los em um naipe confortável, cuidar dos aquecimentos vocais para que a tessitura, aos poucos, fosse ampliada e pudessem, assim, reconhecer as novas notas que agora aparecem.

2.7.6 Classificação vocal

Outro momento incômodo na minha vida de coralista foi a classificação vocal, se as vozes são tão únicas, por que classificá-las em quatro grupos? A maioria do repertório coral se apresenta dessa maneira, para cada naipe é buscado uma homogeneidade de som, uma espécie de padronização vocal. É uma questão histórico-cultural, muito ligada à prática do repertório coral erudito e que se manteve nos arranjos de canções populares (salvo pouquíssimas exceções). Hoje em dia, esta questão já é bem levantada nos fóruns de regência coral e muitos regentes já trabalham de forma diferenciada.

No trabalho do Coral do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, comecei reproduzindo o que eu havia aprendido na minha própria formação no coral da escola Rudolf Steiner. Todo ano o regente reclassificava todas as vozes, dentro dos quatro naipes: baixo, tenor, contralto e soprano.

Duas questões: o que fazer com os meninos que ainda não tinham passado pelo processo de voz por completo? Há vinte anos, isso era um problema um pouco maior, pois a voz grave estava ligada à masculinidade. Então, naquele momento, colocar meninos para cantar no contralto causava um incômodo gigante e virava motivo de *bullying*. Hoje em dia, com a abertura de diálogo sobre sexualidade e questão de gênero, esse problema é mais ameno e, ainda por cima, sugere uma excelente oportunidade para o diálogo. Foi um processo comum colocar alguns meninos para cantarem com os contraltos, nestes últimos 4 anos. O segundo problema,

sobretudo com os alunos mais novos, é a quase inexistência de baixos e a inexistência de contraltos, tal como é o padrão do canto coral lírico que segue a escola italiana do século XIX.

Depois de anos de prática, o educador consegue ser mais assertivo na escolha desses naipes. O meu ponto de partida principal sempre foi a saúde vocal dos coralistas. Às vezes, o aluno já tem um timbre característico de tenor, mas ainda não tem técnica e tessitura vocal suficiente para bancar um naipe vocalmente tão exigente. Então, opto por deixá-lo alguns meses com os baixos, sempre em observação constante, até que seja novamente avaliado. Com as meninas, acontece algo semelhante, também com vozes que são leves, mas não tem técnica e tessitura, ou vozes que são muito soprosas. Forçar a região aguda pode causar sérias lesões na prega vocal.

A fonoaudióloga e cantora Beth Amin²¹ aponta os seguintes problemas causados por excesso de força: edemas, fendas, nódulos, pólipos, disfonias por tensão muscular, causando na voz: soprosidade, ruídos (a proporção entre harmônicos e ruídos se desequilibra para mais ruídos do que harmônicos), problemas de afinação, dificuldades na passagem, dificuldades em determinadas regiões da tessitura, problemas na coordenação respiração-fonação, dor e/ou ardor ao cantar, muita tensão na cintura escapular e musculatura orofacial entre outros.

Por isso, é tão importante reclassificarmos as vozes ao menos uma vez ao ano, além de ser uma maneira eficaz de acompanhar o crescimento individual de cada aluno. Ele mesmo percebe o quanto a voz muda ao longo do ano. É um processo muito bonito, por isso – mesmo entendendo as classificações vocais de maneira diferente e mais fluida, podendo até mudar os coralistas de vozes de canção para canção – acredito ser importante manter a escuta individual dessas vozes no momento da classificação vocal.

Como fazer a classificação? Foram anos de experiências e muitos erros. A questão da vergonha é muito forte nesta faixa etária. Não adianta que o jovem faça o teste constrangido, pois não será possível classificar verdadeiramente a voz.

Algumas estratégias utilizadas:

- Iniciar as primeiras semanas do ano com cantos coletivos, nos quais todos possam aprender as bases da técnica vocal e os vocalizes que, além de imediatamente, criar um prazer pelo cantar aprendendo um repertório mais simples e agradável, é uma forma de ganhar a confiança dos alunos recém-chegados e abrir os ouvidos para o que virá.

²¹ Informação verbal

- Nunca expor os alunos na frente de toda a sala. Entram na sala 3 alunos por vez, um canta e os outros observam. Se o que for cantar for muito tímido, podemos pedir para que os colegas ajudem. Essa é uma forma que se mostrou eficiente e cuidadosa. Os alunos que estão mudando de voz ou apresentam algum indício de problema vocal ficam em observação e podem ser reclassificados a qualquer momento. Esse processo é explicado para o aluno para que ele avise o regente caso sinta algum desconforto. É muito importante que todo o procedimento seja realizado com consciência total dos alunos sobre o que será feito e o porquê. Participar ativamente é uma forma de construirmos juntos a sonoridade do coro.

2.8 CRIANDO VÍNCULOS A PARTIR DA VOZ

Por meio do trabalho vocal, pretendemos criar vínculos entre a voz própria do aluno e o mundo, libertando-o dos moldes vocais impostos. Ainda hoje, encontramos professores de canto que têm como ponto de partida um modelo de voz estabelecido e não atentam para as características da voz do aluno. O regente educador deve ter consciência de que a sua voz é um modelo para estes alunos e precisa ser sentida por eles como uma conquista de um processo já iniciado, gerando admiração e não algo inatingível. Apresentar o maior número de referências vocais ajuda muito na descoberta da voz e a ganhar confiança para expressá-la.

Desses anos de prática e reflexão, através de muitos erros e reproduções inconscientes de modelos nos quais fui educada, pude perceber que a melhor qualidade que um professor deve trabalhar é a escuta. Respeitar o momento de cada indivíduo, incentivar a curiosidade da descoberta vocal e todo o impulso expressivo, sem julgar. O julgamento ou a crítica, podem calar uma voz. Darei o seguinte exemplo: se o aluno não afina, podemos trabalhar sua percepção musical de maneira leve e divertida, com exercícios de técnica, ritmo, trabalho corporal ligado ao equilíbrio, já que as duas funções se encontram no ouvido.

Apontar erro faz parte do trabalho do professor, porém é necessário cautela, pois uma correção indelicada pode matar o impulso do aluno para o estudo. Por isso, opto, principalmente nas turmas mais jovens, por apontar o erro individual como uma questão coletiva. Se um aluno oitava todas as passagens mais agudas de uma canção sem perceber, eu me volto para classe e trabalhamos intervalos de oitava e, em seguida, o mesmo trecho musical cantado em várias

tonalidades, como em um vocalize. Aos poucos, aquele aluno vai aprendendo a ouvir sem que eu tenha me direcionado para ele na frente dos seus colegas.

É um processo longo e bastante delicado, especialmente porque recebemos jovens de 14 anos que estão em uma fase de profundas transformações de vida. Biologicamente, acontece por volta dessa idade a maturação sexual e a mudança de voz.

Esse processo de descoberta individual da voz, do vínculo com o outro, da sensação boa que traz a constatação de uma conquista no âmbito vocal, da ampliação da percepção do seu espaço e do espaço do outro são qualidades extramusicais. É entender: eu tenho uma voz nesse espaço.

A prática do canto, assim como aprender qualquer outro instrumento, exige uma dedicação diária, muita paciência e maturidade para compreender que a aquisição de tal habilidade não é imediata. Ficamos mais confiantes à medida que percebemos transformações com o passar do tempo. Ganhamos consciência sobre o processo. Em um mundo que cada vez mais caminha para o imediatismo onde prevalece uma "cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento" (BAUMAN, 2013, p. 36), tais práticas se tornam mais desafiadoras.

A força de vontade interior precisa ser motivada a cada momento, para que o aluno se mova a partir do seu interior e não apenas pela obrigação escolar. Se vinculamos parte do conhecimento adquirido ao mundo palpável dos jovens, aos seus ideais e às demandas que fazem sentido para eles, conseguiremos motivar essa força de vontade. Esse vínculo, desenvolve a motivação para construção de algo coletivamente, como um coral por exemplo. Uns compreendem as particularidades dos outros, seus pontos fortes e suas dificuldades, e para dar suporte ao todo, criam-se também vínculos sociais.

2.8.1 Vínculo corpo - produção sonora

O processo de produção vocal é oculto aos olhos. Ensinar aspectos fisiológicos aos jovens, ajuda a criar um vínculo entre o indivíduo e seu próprio corpo, entre a técnica vocal e a produção do som. Quando eles aprendem que precisamos ativar uma série de sistemas para afinar uma única nota eles ficam admirados e curiosos. Essa tomada de consciência sobre como o som é produzido e que cantamos não só com a laringe, mas com o corpo todo, é muito importante. Nesse processo, a união do sistema respiratório com a movimentação da laringe e sistema auditivo, tudo coordenado pelo sistema nervoso e o corpo como ressonador.

Nesta fase de mudanças corpóreas, entender um pouco mais sobre si é encontrar um alento. Para isso, aulas de fisiologia são muito importantes. São ministradas sempre no começo de cada ciclo, no nono ano A e no décimo ano B, primeiros anos de aula de coral. Além de ensinar como funcionam os sistemas, aproveito para falar sobre cuidados vocais, e a importância de aquecer a voz antes de começar a cantar. Nessas aulas, é muito importante a utilização de recursos audiovisuais.

2.8.2 Vínculo música e vida

Mas, além do aspecto físico do som, a música e, especialmente, a voz, por ser uma produção do som interna no nosso corpo, ativa e provoca emoções. Ela nos preenche de sentimentos e significados, acalma, agita, ressignifica e até cura. Promover a discussão acerca do porquê a música nos afeta tanto é mais uma maneira de criarmos um vínculo entre os jovens e a música. E assim, delineio duas questões-chave: Afinal, qual é a função da música hoje na sociedade? Será que somos livres nas escolhas do que procuramos ouvir?

A partir desses questionamentos, é possível criar vários vínculos de saberes entre o ser humano e o mundo contemporâneo, entre o que está acontecendo fora e dentro de cada um. Quais foram os caminhos que a humanidade traçou para chegar à realidade que estamos? Quais foram os caminhos que cada um de nós passou para criar nosso repertório pessoal e nossas predileções estéticas?

Quando conseguimos estabelecer um expressivo número de vínculos entre o conteúdo das aulas, o momento de vida do jovem e o impulso de atuação no mundo, não importa tanto a escolha do repertório. Qualquer música terá ganchos de interesse profundos e os aprendizados continuarão a atuar na vida adulta dos alunos.

Agora, se quisermos intensificar todos esses sentidos, tornando esses vínculos ainda mais fortes, precisamos trabalhar criação e composição em sala de aula. Esse tema será um capítulo à parte. Saber que eu contribuo para a criação de uma obra e que esta não é uma coisa “morta”, mas depende da minha vida e da minha contribuição para existir, gera vínculos viscerais, transformadores e criadores de novos sentidos para a existência.

Expus, dessa maneira, uma espécie de gradação para criação de vínculos entre os saberes e a produção vocal. Paralelo a este tema, gostaria de falar sobre a função do professor de canto. Já mencionamos a importância de uma audição verdadeira, que inclui desde a observação atenta dos alunos no pátio e sua relação com o mundo sonoro a maneira como eles entram em sala e como se manifestam durante as aulas; seja cantando, conversando, brigando, dormindo.

Escutar essas alternâncias de sons e ruídos, saber captar as necessidades de cada aluno no presente, é uma grande ferramenta. Nos auxilia a compreender os momentos e que, por trás de ruídos e má educação, há algo a ser expresso. O regente Samuel Kerr chama a atenção para esse fato: "antes de dizer qual a maneira de cantar é preciso observar o como os cantores cantam, escutá-los muito e integrar ao canto as muitas variedades das manifestações sonoras ao nosso dispor "(KERR, 2006, p. 209).

Em uma aula de música, uma das poucas no curricular escolar que desenvolve o movimento e expressividade, é preciso deixar fluir a energia e a expressividade contida dos alunos, se quisermos adentrar na sutileza da produção sonora vocal. Jovens precisam do barulho e do caos, se eles não tiverem esse espaço, essa energia virá no momento que o professor não deseja. Do fluxo do caos ao espaço de expressão individual, partimos para uma organização. Os jogos de improvisação foram excelentes ferramentas para a construção de um ouvir mais atento. Do caos que aos alunos chegam na sala surgem ideias, sons, silêncios, abertura e principalmente serenidade. Essa primeira transformação é muito boa para que em um segundo momento possamos trabalhar os famosos aquecimentos vocais.

2.9 QUESTÕES SONORAS: BUSCA DA HOMOGENEIDADE

2.9.1 Sonoridade e homogeneidade

Um assunto muito recorrente dentro do universo da música coral é a sonoridade de um coro. A busca pela sonoridade está vinculada aos parâmetros do canto coral tradicional europeu, aonde critérios estéticos de uma determinada época ou cultura determinam suas principais características. No caso da execução de um repertório de época, um estudo aprofundado no campo da musicologia e história tornam-se ferramentas fundamentais para construção sonora.

Quando adentramos ao século XX, é possível entender a sonoridade coral como uma pesquisa de possibilidades vocais e sonoras. O professor doutor Angelo José Fernandes pesquisou acerca das possíveis sonoridades de um coral ao longo da história, listou algumas técnicas vocais não-tradicionais utilizadas nos séculos XX e XXI, como: *Sprechstimme* (coro falado); recitação com ou sem altura definida; vocabulários sônicos não-textuais (combinação de consoantes e vogais); efeitos vocais (todo e qualquer uso não-convencional da voz, por exemplo: risadas, sussurros, gritos, estalos de língua, assobio, etc.). (FERNANDES, 2009, p. 150).

Na música popular brasileira, é necessário levar em conta a multiplicidade sonora como identidade musical vocal, acredito que a sonoridade deveria estar atrelada ao sentido da canção como, também, a critérios de época.

A proposta do coral do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, no ano de 2018, foi justamente trabalhar com músicas autorais. Em muitas peças, os jovens compunham em vozes e já previam camadas de acompanhamento. Nesse caso, a sonoridade é pensada no ato da composição. Sendo essas camadas sonoras aproximadas do pensamento da Música do Círculo²² e de grupos como o Fritura Livre²³, nos quais são privilegiados a exploração dos sons e as possibilidades do uso da voz. O projeto Música do Círculo integra percussão corporal, cantos, jogos criativos musicais em uma abordagem que prioriza a cooperação, os relacionamentos e a conexão humana.

Os Cantos Circulares são mais comumente definidos como um círculo de improvisação vocal realizado com distintos números de participantes, em que geralmente um membro do grupo mais experiente, um facilitador, canta improvisadamente uma curta frase musical. Este mote é repetido em loop por um naipe de vozes, criando-se sobre este, outros loops para os demais naves - baixo, tenor, contralto e soprano -, formando uma polifonia (BARBOSA, 2019, p. 75).

Segundo a cantora e pesquisadora Elaine Barbosa (2019), o fazer musical vocal coletivo possibilita experimentações sonoras. Nesse aspecto, essa pesquisa tem pontos em comum com a parte experimental da produção de obras corais dos séculos XX e XXI.

A maioria dos corais, no quesito sonoridade, tem buscado a homogeneidade sonora como um dos principais requisitos de trabalho. Para muitos regentes, esse seria um critério indispensável à prática. Nas palavras do regente e pesquisador norte-americano Howard Swan “a homogeneidade é possivelmente a técnica coral mais necessária e importante; não dá para imaginar um belo grupo vocal sem homogeneidade” (SWAN, 1998, p. 60). A meu ver, quando trabalhamos com vozes em constantes transformações, mudanças anuais da formação do grupo e níveis distintos de consciência do elemento musical, prefiro pensar no que podemos realizar

²² O termo Canto Circular é a tradução do termo em inglês *Circlesong* (o objeto) ou *Circlesinging* (a ação), e é originado nas últimas décadas a partir do trabalho artístico e pedagógico de Bobby McFerrin e seus colaboradores (BARBOSA, 2019, p. 75).

²³ Grupo criado por Zuza Gonçalves, Pedro Consorte e Ronaldo Crispim que promove rodas de improvisos abertas ao público em praças e parques da cidade de São Paulo. Vale mencionar que este grupo se valeu dos estudos anteriores realizados por músicos como Fernando Barba e Stenio Mendes.

a partir da heterogeneidade, aonde a homogeneidade seria apenas uma das possibilidades sonoras possíveis.

O professor e cantor norte-americano Richard Miller, traz um importante ponto de vista sobre timbres e condução do trabalho:

Cada instrumento vocal possui suas características timbrísticas únicas. [...] É tão incoerente para o regente coral exigir de todas as categorias de vozes uma qualidade vocal única, quanto para o regente de orquestra solicitar que todos os instrumentos tenham o mesmo timbre. Equilibrar as vozes é uma técnica coral muito melhor do que a irrealizável meta de tentar torná-las homogêneas (MILLER, 1996, p. 58).

A consciência da sonoridade e da dinâmica que se almeja alcançar é função do regente, porém pode estar, também, nas mãos dos coralistas. Ou seja, cada coralista precisa aprender a equalizar sua voz a partir da interação com grupo. No coral do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, usamos camadas sonoras heterogêneas e somatória de timbres individuais para a construção do coletivo, especialmente, nas atividades denominadas "Quadros sonoros", que irei descrever mais adiante, e nas rodas de improviso. Essa não é uma escolha comum, porém pode ser uma ferramenta interessante se bem elaborada. Da mesma maneira que a busca pela homogeneidade agrega uma série de saberes e de capacidades relacionadas à escuta.

2.10 A FUNÇÃO DO REGENTE

O coral é uma multiplicidade de linguagens, pode ter formações distintas e se prestar a propósitos díspares. Sendo assim, as habilidades de um regente também precisam de um olhar multidimensional. Nas palavras do regente e professor Samuel Kher temos as seguintes definições:

Regência coral é gesto maior que o gesto de reger. É uma tomada de atitude frente à música... É a busca incessante das qualidades do som, em conjunções e disjunções com os silêncios e as sonoridades. É a procura incansável de um repertório. É a identificação de muitas maneiras de cantar. É a habilidade em reunir grupos de cantores. É, acima de tudo, admitir que estudar música significa estudá-la por toda a vida [...]. Trata-se, então, da construção de um projeto sonoro (KERR, 2006, p. 200).

Para a construção de um projeto sonoro, o Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos chama atenção aos requisitos necessários para a profissão:

O exercício da regência pressupõe conhecimentos na área de técnica vocal, ouvido apurado para questões de afinação, timbre, precisão rítmica, desenvoltura com questões analíticas e musicológicas, domínio do repertório e das questões interpretativas de natureza estilística, muita cultura geral, literária e artística. Além disso, na maioria dos casos, é necessário ter uma apurada técnica de resolução de problemas, seja através de atividades educativas, seja apenas sendo capaz de muita clareza para a identificação e criação de estratégias para obtenção de resultados (RAMOS, 2003, p. 1).

Na fala de Ramos, esses requisitos ultrapassam o âmbito musical e atingem outras áreas de conhecimento, dialogando com setores de gestão, de administração e de liderança. Para traçar um panorama das habilidades necessárias à profissão utilizarei a pesquisa realizada pela maestrina Rita de Cássia Fucci Amato (AMATO, 2008, p. 22)

Quadro 2 - Habilidades

Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber agir	Saber o que e por que faz; saber julgar, escolher, decidir.
Saber liderar	Estabelecer metas e levar os coralistas ao seu cumprimento.
Saber motivar	Saber atender aos desejos dos coralistas e atender continuamente as expectativas.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender as atividades do coral e seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações e ser, por isso, reconhecido.
Saber aprender com os coralistas	Valorizar e estar aberto às contribuições dos coralistas.
Saber aperfeiçoar-se	Trabalhar o conhecimento e a experiência; saber desenvolver e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos do grupo.
Saber estimular a criatividade	Promover atividades de criação e improvisação, incentivando a criatividade.
Saber mobilizar recursos materiais	Saber mobilizar recursos financeiros e materiais, criando sinergia entre eles; obter auxílios para patrocínio, divulgação e apoio ao coral.

Fonte: Amato (2008)

Através dos anos de prática, reconheço a real necessidade de possuir todas as habilidades listadas acima, variando suas intensidades e atuações de acordo com a demanda. Gostaria de acrescentar algumas especificações necessárias à regência de um coral jovem, diz respeito a saber envolver os adolescentes e a despertar neles o interesse pelas músicas. Bom humor é fundamental, além de conseguir um ritmo de ensaio adequado com atividades diversas, variando constantemente as repetições.

Algumas dessas ações necessitam de competências de cunho psicopedagógico como, por exemplo, a motivação e a disciplina. Para a maestrina Ana Lúcia Gaborim "motivação e a disciplina figuram entre as principais dificuldades e desafios relatados no trabalho coral infanto-juvenil. Esses dois elementos psicopedagógicos, sem dúvida, estão intimamente relacionados e associados às necessidades de um coro infanto-juvenil" (GABORIM, 2015, p. 73). Motivar um grupo seria:

satisfazer os motivos pessoais que estimulam o aluno a desenvolver as ações necessárias para o seu aprendizado; em outras palavras, é encontrar significado e valores que deem sentido ao esforço – físico e mental – que o aluno realiza. Em reverso, a falta de motivação ou desmotivação previsivelmente leva ao desinteresse e à indisciplina, e muitas vezes, dificulta – ou até mesmo bloqueia – o aprendizado (GABORIM, 2015, p. 75).

Em relação à disciplina, a maestrina reforça que "uma postura demasiadamente autoritária do regente pode levar à desmotivação, isto é, as crianças podem fazer o que o regente manda simplesmente porque são condicionadas a obedecer, mas não estão envolvidas com entusiasmo e com sinceridade na atividade" (ibidem, p. 76).

Para um coro jovem escolar, outras qualidades precisam relacionadas ao educador são imprescindíveis, quais sejam, todas as ações realizadas nos ensaios e apresentações estão direcionadas ao desenvolvimento do ser humano, e muitas delas, só se manifestarão no futuro dos alunos e alunas do presente. O regente de coral escolar, portanto, precisa ser regente, com todas as habilidades listadas, educador e artista (no sentido do potencial criativo da atuação da arte).

2.10.1 O regente coral e o educador (o regente em sala de aula)

O regente é um importante agente modificador. Ele modifica seus cantores, a música que é executada e o público que ouvirá o grupo em apresentações. Mas o regente também é modificado pelo coro, pelo público e pela música (FIGUEREDO, 2006, p. 10).

Quando comecei na profissão, eu era regente, hoje sou educadora, sempre fui artista. Existem diferenças fundamentais entre o regente e o educador, entre um universo e outro. Um regente está mais voltado ao resultado e o processo bem realizado servirá a esse propósito. Já o educador conduz o processo, pois, independente do resultado, terá a certeza de que construiu algo sólido, plantou uma semente e deu possibilidades para que ela germine independente do tempo.

Dessa forma, o olhar do regente está voltado para o presente e para o futuro próximo, enquanto o educador está olhando para um futuro distante. O regente se preocupa mais com o produto musical, com os resultados estéticos, com a transformação do som e, principalmente, em realizar a sua própria expectativa individual. Ele vê o coro como seu instrumento de expressão pessoal. O educador, por sua vez, se preocupa com os indivíduos envolvidos, com a qualidade do aprendizado e com a transformação das pessoas. O coletivo para o regente é o coro e para o educador, toda a humanidade.

O artista por sua vez, sabe criar espaços e novas possibilidades, apresentar diferentes pontos de vista, desconstruir para reconstruir, sabe utilizar todos os acontecimentos de forma a potencializar a arte, sua arte pode estar voltada para si mesmo em expressões individuais ou para o coletivo. O artista pode estar no regente e também no educador. Uma pedagogia musical artística pode contribuir para o desenvolvimento de várias habilidades, muitas delas, extramusicais.

CAPÍTULO 3 - PROCESSOS CRIATIVOS

Propor algo novo é, antes de tudo e quase sempre, propor algo novo para si mesmo - é também um sintoma da transformação por que passa o sujeito de sua criação diante do mundo. (HISSA, 2006, p. 127)

Quando recebemos a notificação de que seríamos os compositores do coral, senti que as possibilidades de um fiasco seriam estratosféricas. Felizmente, minhas primeiras impressões estavam erradas. Durante o processo tudo começou a entrar nos eixos. Todo esse caminho trilhado culminou em uma apresentação maravilhosa e alegre. Acho que posso sintetizar esse coral com duas palavras (para mim, pelo menos): Coragem e aprendizado. Considero a maior benção do coral a tarefa de nos mostrar que não existe uma só maneira de compor. A música está em pleno desenvolvimento e espero que assim continue. (Cauê, 10A)

As atividades de improvisação, de criação e de composição não fizeram parte do meu processo de aprendizagem musical. As aulas de música que tive, tanto na escola quanto no conservatório, eram totalmente voltadas à performance ou execução de composições. Os momentos de criação, por mim vivenciados, eram denominados de brincadeira, e, apareciam de modo espontâneo entre os estudos; fossem no piano, na flauta ou no canto. Aos nove anos de idade, uma das minhas brincadeiras favoritas era a criação de segundas vozes para as músicas que eu aprendia, brincadeira que perdurou por anos.

Nos capítulos anteriores, falei sobre as atividades de canto coral e como elas atuam positivamente, de maneira estruturadora, na aquisição da linguagem e da técnica vocal; bem como todas qualidades que a atividade pode propiciar. Abordaremos em seguida as esferas criativas e as suas contribuições para o desenvolvimento dos jovens.

3.1 OUVIR OS ALUNOS

No terceiro ano como professora do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, enfrentei um dos meus maiores desafios: o encontro com uma turma que decididamente não gostava de cantar. Eles se recusavam a aprender o repertório. A classificação vocal tradicional era um problema, pois se eles não cantavam em grupo, tampouco sozinhos. Depois de muito lutar contra o movimento dos alunos, comecei a questionar minhas atitudes como professora. Assim,

por que eu tinha que obrigá-los a fazerem algo que era tão ruim para eles? E por que era tão ruim?

Certamente eles gostavam de música, porque ouviam e compartilhavam. Pensei em outras possibilidades de trabalhar música além do canto coral. Contudo, eu não tinha nenhuma experiência, pois a única coisa que tinha aprendido a fazer foi a regência coral. Selecionei alguns poemas e levei para a turma sonorizar, poderiam fazer do jeito que quisessem, com ou sem instrumentos, tendo ou não melodias e harmonias. Separei a turma em grupos e, ao final da aula, eles tiveram que apresentar o resultado. Como eu ainda não havia construído um vínculo de confiança, como bons adolescentes, eles tentaram boicotar a atividade, usando materiais inusitados, encenações esdrúxulas e tudo junto assumia uma característica cômica e possuía um certo grau de refinamento. Eles se surpreenderam com os resultados. Essa atividade em que eles tinham que resolver uma tarefa sozinhos usando a criatividade trouxe uma qualidade diferente para este grupo. No final da aula eles me perguntaram se iríamos repetir isso na aula seguinte. – Certamente, eu respondi. Assim, separei esta turma das outras três, que seguiram cantando o *Messias* de Georg Friedrich Händel (1685- 1759), enquanto eles montaram uma novela de rádio²⁴.

Avaliando essa vivência, percebi a força transformadora de um processo criativo autêntico. Uma das premissas foi reconhecer que, por mais que minhas intenções fossem muito boas com a prática do canto coral, algo ali não fluía. Era preciso desapegar dos meus desejos, desconstruir minhas expectativas e começar do zero. Eu tinha uma intuição, mas precisei de muita coragem para transformar meu jeito de lecionar. Escutar o momento é um instrumento de ação do educador.

Ou avançamos, superando com uma escuta autêntica o segredo murmurado por cada instante, ou simplesmente recuamos, ao projetarmos, de maneira diluída, sobre o inusitado, padrões já conhecidos - Modelos de pensamentos asseguradores e internalizados, que no entanto pertencem a outro tempo, a um tempo passado e sem retorno possível apenas de ser recuperado pela experiência legítima de cada novo instante (KATER, 2011 apud BRITO, 2011, p. 15).

Nesse trecho, Carlos Kater aborda a visão de educação musical trazida por Koellreutter sobre a importância de o educador ouvir o momento presente. Segundo a Profa. Teca Alencar de Brito, Koellreutter tinha como um dos princípios orientadores da sua prática educacional

²⁴ O processo de criação da novela de rádio foi descrito na introdução desta dissertação

"aprender a apreender dos alunos o que ensinar". "A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim, e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo de uma discussão entre dois polos - clientela e professor" (KOELLREUTTER, 1997 apud BRITO, 2011, p. 42). Cabe ao educador fazer com que os alunos tenham interesse, se sintam motivados e tenham perguntas.

Quando os alunos se envolveram com os poemas e se surpreenderam com a capacidade musical que tinham, tudo se transformou. Eles se dedicaram para saber mais sobre música, se empenharam para cantar suas composições e, principalmente, se divertiram na aula. Com isso, eles apreenderam a linguagem musical e desenvolveram o canto. A quebra de hierarquia, aonde o professor detém todo o conhecimento e o aluno é subordinado a ele, foi extremamente benéfica.

Montamos a novela de rádio "Hubaldo o Leiteiro", com roteiro, músicas, propagandas e sonorizações realizadas pelos alunos. O meu objetivo, dessa forma, foi cumprido: gerar interesse nos alunos, melhorar a relação entre professora e alunos e apreender o acontecimento musical.

Trabalhar em contextos em que o currículo seja entendido como estrutura aberta, flexível e dinâmica implica reconhecer que todos os fenômenos da natureza estão num processo contínuo, que existe um princípio de auto-organização na natureza e que organizações complexas surgem em decorrência do caos, incluída a existência de processos aleatórios que já não podem conceber que leis de causa e efeito conduzam o comportamento humano (BRITO, 2011, p. 36)

O ponto de vista apresentado por Brito, comparando a organização de uma abordagem educacional com a organização da natureza, nos ajuda a entender melhor o caso deste grupo de alunos. Algo que começou, aparentemente, sem estrutura, mas ganhou corpo, tomou forma e adquiriu uma densidade complexa.

Sobre a relação aluno e educador, essa atividade me conduziu a um outro olhar. Geralmente, os alunos estão acostumados e esperam que o professor seja o "significador" o "codificador" (FERRAZ, 2005, p. 22) e detentor de todo o conhecimento, enquanto eles seriam receptores passivos do processo de aprender.

No caso da composição, a experiência do fazer conduz ao saber. De início o aluno se sente perdido, pois não consegue validar suas ideias próprias. A quebra do sistema hierárquico professor-aluno causa instabilidade, insegurança e medo. Por um lado, o professor precisa abrir mão de ter o controle sobre o conhecimento e, por outro, o aluno precisa ser autoconfiante e ter

abertura para aprender durante o processo. Aprender fazendo, aprender com o colega, aprender por trocas de experiências. Valorizar a expressão do aluno é dar voz a ele.

Nos anos seguintes, as atividades de criação foram ganhando espaço nas aulas de coral. Embora timidamente, contribuíam para a criação e manutenção dos vínculos entre os jovens. Eram, para mim, grandes momentos de escuta do mundo particular dos alunos e, também, uma oportunidade para atualizar e ressignificar o contemporâneo.

Quando, em 2013, o colégio Micael abriu o ensino médio noturno e em seguida optei por juntar as turmas diurno-noturno, as atividades de composição ganharam novas perspectivas. Devido à resistência e à dificuldade em unir vozes tão diferentes, trabalhar com um repertório inteiramente composto pelos alunos – aonde todos iniciariam algo juntos, partindo do zero – me pareceu uma boa alternativa para o processo de musicalização e aceitação do canto.

Quando nos foi apresentada a proposta do formato criativo, onde nós iríamos criar músicas em cima de poemas já existentes e de poemas que iríamos criar, rapidamente julguei pensando que eu nunca seria capaz de contribuir com isto tudo, e conseqüentemente eu só iria cantar o que os outros fizessem. Bom, eu estava erradíssima! Não só fiz parte desta história como também consegui descobrir que eu também sou capaz de criar coisas boas. Estes aprendizados foram maravilhosos, e irão me ajudar muito! (Jaqueline, 11B)

Nesta fala, é perceptível a transformação que o processo gerou na jovem. Primeiro, ela diz: "Julguei pensando que nunca seria capaz" e, logo em seguida, como resultado do processo, ela concluiu: "consegui descobrir que também sou capaz de criar coisas boas". É possível constatar um aprendizado importante, que pode ser transposto para além do âmbito musical.

Todo processo de criação é um processo de aprendizagem. Para chegar ao momento de compor, foi preciso passar por fases de instrumentalização e de conscientização dos universos sonoros. O repertório da maioria dos jovens abarca a música pop norte-americana, música gospel/evangélica, sertanejo, pop brasileiro, rap, funk, música que toca nas rádios e está nas mídias sociais. Foi necessário ampliar esse universo sonoro, desterritorializar e buscar, assim, a criação de uma nova paisagem sonora. Essa primeira etapa consistiu em gerar experiências que abrissem caminho para a ampliação da compreensão do musical. A segunda parte foi a prática, partindo do pressuposto de que não existem erros e que julgamentos como bom e ruim estavam do lado de fora da sala.

Dessa forma, procurei traçar um caminho que fosse da ampliação da escuta, da organização do material sonoro, da busca por uma forma musical e da composição propriamente dita, como veremos a seguir.

Esse caminho foi muito bem descrito nas palavras de um aluno:

Provavelmente por conta do meu perfil um pouco introvertido a proposta tenha soado inicialmente desafiadora e um pouco desconfortável. Porém, ultimamente eu tenho buscado adotar uma postura mais aberta em relação às novas ideias e mais uma vez o resultado foi positivo.

Os exercícios de improviso, tanto rítmicos quanto vocais, eu acho que foram peças chaves para provocar uma soltura do grupo para então encarar as composições.

Ainda assim não foi fácil; na hora, às vezes não conseguimos administrar o tempo ou achar uma harmonia adequada, um ritmo etc. Mas é daí que surgem as melhores ideias, as composições se adaptam ao grupo e ao contexto do momento, tornando-se uma espécie de retrato dos compositores, letristas e do que vibra em cada um (destes).

Algumas músicas ficaram pelo caminho, outras chegaram ao espetáculo, mas faz parte. Foi extremamente gratificante e transformador ver minhas contribuições em vigor e ter a possibilidade de mostrar do que sou capaz e mais do que isso, ver do quanto nós todos somos capazes. (Edson, 10A)

Nesse relato, é confirmado a potência dessa atividade de criação dirigida, a autopercepção dos jovens sobre a aquisição de saberes e a noção de transformação através de um processo.

Além da aquisição das habilidades técnicas, as atividades de composição também pressupõem exercitar o potencial criativo. Aprender a flexibilizar o pensar, ampliar a escuta, aprender a olhar por vários pontos um mesmo objeto, se libertar da maneira com que via e pensava o mundo e ir de encontro ao desconhecido. Quando o trabalho é desenvolvido em grupo, o encontro com o outro favorece a ampliação do olhar, especialmente, se esse outro tem uma cultura e uma educação familiar distinta.

O encontro multicultural se apresenta, neste contexto, de maneira positiva, não por comparação nem competição, mas por possibilitar a percepção de novos horizontes. Também, pertence ao domínio da prática criativa o exercício da imaginação e da fantasia. Pude perceber, pela prática, que os jogos e os movimentos corporais ajudam nessa flexibilização dos sentidos. O corpo se torna uma membrana maleável ao ambiente e às pessoas, assim como, a percepção mais aguçada; favorecendo o surgimento de ideias criativas.

3.2 DESCONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO

Escutar, produzir e significar música é fundamentar-se em uma imagem de mundo. Cada ideia de música é ideia de um mundo. Mundo que emerge e se transforma em ideias de música que emergem e se transformam. Que a consciência emergente de cada ser transforma; que a consciência de cada povo em cada espaço-tempo transforma (BRITO, 2004, p. 14).

Cada um de nós carrega uma ideia sobre música, esta ideia é construída a partir de diversos processos e espaços. O lugar onde nascemos, a família, a comunidade, a religião, a escola, os estudos, as viagens, ou seja, o espaço e o tempo vivido e compartilhado, são exemplos desse processo de construção do pensamento. Esse processo, denominado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) por territorialização. Assim, também, “a produção musical das culturas humanas, nos tempos e espaços, pode ser pensada como territorialização (BRITO, 2007, p. 9). A relação com o universo sonoro e musical cria territórios, e estes são sempre “passíveis de se desterritorializar”.

Quando um aluno aos 15 anos de idade entra em sala de aula, chega com uma ideia sobre música, formada em grande parte pelos meios de comunicação. Embora muitos tenham bandas ou toquem instrumentos musicais, a ideia de música chega padronizada ou em nichos por gênero ou estilo. “Cantar é ser igual a fulano”, “fazer música é ser famoso”, “eu não faço música”, “eu sou incapaz”, “eu sou desafinado”, “música é impossível”, são algumas frases ouvidas com frequência ao longo desses anos como professora. Se eu não estou no padrão que eu acredito ser música, eu sou incapaz.

Segundo a prof. Teca Alencar de Brito, esses territórios – ou como ela denomina "ideias de música" – são processos que estariam em constante atualização, de acordo com as experiências vividas, especialmente, se conectadas à reflexão e ao pensar sobre música.

As ideias de música destacam a diversidade que cerca o prazer musical, seja no que se refere aos aspectos constitutivos (sistemas, instrumentações, formas etc.), seja no que tange aos tantos significados que a música assume em diferentes grupos sociais, bem como em épocas distintas. Tais ideias assumem importância especial quando abordamos o fluxo do fazer/pensar musical no decorrer da infância" (BRITO, 2019, p. 22)

Essa consciência, sobre o fazer musical, enriquece muito as práticas em sala de aula e afasta a ideia de que a música seria apenas entretenimento. Os jovens têm total condição de vivenciarem esses processos de maneira consciente, "integrando prática e reflexão, vivenciando

conceitos e aspectos musicais diversos, em planos de contínuo movimento e, assim, de contínua reinvenção" (BRITO, 2019, p. 23).

No começo do ano, todos nós começamos com uma aula que não tínhamos. Para mim foi muito bom. Principalmente por ser algo diferente, por saber que tem músicas acontecendo o tempo todo na nossa vida e não percebemos. Como quando bocejamos já é um som, mexemos o Nescau no copo de vidro com uma colher metálica é outro som e diversas outras coisas como chuva, trovão etc. Poder trabalhar usando diversos sons e coisas expressando sentimentos no que fazemos é muito bom e confortante. As músicas que foram feitas eram ótimas e na hora de apresentar ficou tudo tão lindo e mágico (Margarida, 10B)

Abrir novas janelas de percepção do universo sonoro e mudar a relação que temos com os sons na nossa vida diária é empoderar esses jovens com sua própria musicalidade, uma vez que o ser humano é um ser musical, se expressa e produz sons.

"Ideias de música" também nos conduzem a uma maior compreensão da linguagem musical e do seu papel na sociedade. O educador musical britânico Keith Swanwick afirma que, sendo um discurso, a música "significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo" (SWANWICK, 2003, p.18). Assim, tem o potencial de nos "alçar do ordinário, de elevar nossas experiências além do dia-a-dia e do lugar comum" (SWANWICK, 2003, p. 19).

O autor descreve sobre as metáforas do discurso musical com as formas simbólicas e os processos cognitivos.

A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral do nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento de pensamento e de sentimento. (SWANWICK, 2003, p. 22-23).

Apontei algumas dessas metáforas da música para os processos de desenvolvimento do ser humano integral que pensa, que sente e que age no mundo, ao longo da descrição das atividades e dos comentários que a elas se seguem.

3.2.1 Exercício 1 - Escuta

O Coral me ajudou a melhorar minha relação com a música no sentido de ouvir melhor. (Eric 11^a)

Vamos formar uma roda, e agora vamos fechar os olhos. Respirem profundamente três vezes e depois atentem para os sons que vocês escutarem.

Essa escuta atenta, traz a atenção para a capacidade do ouvido ir longe no espaço e perceber os movimentos da natureza: vento, folhas caindo, água correndo, chuva, movimentos humanos: passos, vozes, risadas, respiração, batimentos cardíacos ou ainda sons mecânicos: rádio, celular, televisão, carros, caminhão de gás.

Por meio dos sons, é possível construir cenas com a nossa imaginação e compreender o que se passa à nossa volta. Conscientizar os sons que geralmente passam despercebidos durante o dia ou à noite. Esse exercício de percepção pode ser feito várias vezes, e sempre trará novas vivências, já que a paisagem sonora que nos cerca está em constante transformação.

3.2.2 Exercício 2 - Produção e exploração

Vamos sair pela escola, experimentar os sons dos objetos e depois apresentar o som que achou mais interessante.

Essa é uma atividade muito interessante de exploração sonora e ampliação do repertório de possibilidades. Neste exercício, o outro sempre escuta algo que nós mesmos não tínhamos reparado. Às vezes os alunos escolhem o mesmo objeto de investigação, mas cada um tira um som diferente.

3.2.3 Exercício 3 - Os sons que fazemos com o nosso corpo

Explorar as possibilidades sonoras do nosso corpo através da percussão corporal e do universo infinito de possibilidades vocais, em exercícios que podem ser feitos de várias maneiras: individualmente, em pequenos grupos ou em roda com o coletivo. Aqui, a descoberta sonora do outro abre sempre novas possibilidades para as descobertas da sonoridade individual.

É importante mencionar que, para essas atividades, uma preparação se faz necessária. É necessário se conscientizar em primeiro lugar que não existe som certo e errado e, também, não existe bonito e feio. Esses conceitos são criados a partir de territórios. Criar um espaço de não

juízo e acolhimento é extremamente necessário para que todos se sintam à vontade para se expressarem, sem correrem o risco de serem atacados com zombarias e *bullying*.

3.2.4 Exercício 4 - Ordenando novos sons

Agora vamos organizar os sons que encontramos, partindo de alguma ideia, ordem, roteiro ou simplesmente do fato de que a música tem um começo, um meio e um fim.

Para que eles possam compreender a forma musical, se faz necessário ampliar esse universo de possibilidades. E, mostrar exemplos de organização de sons pode ser um caminho interessante. Quanto mais diferente dos padrões e do senso comum, mais transformações serão visíveis no resultado. Gosto de mostrar exemplos que vão de tribos primitivas a John Cage, passando por flautas feitas de legumes.

Com o acesso à internet, é possível pesquisar uma variedade muito rica de materiais audiovisuais. Outra janela interessante é a edição de vídeos e colagens. Esses recursos tecnológicos são excelentes para trabalhar o pensamento de organização e construção de uma composição, além de serem viáveis via aplicativos de celular²⁵.

Através desses exercícios, acontece a ampliação da audição e da organização sonora, promovendo aos alunos uma vivência verdadeira de pertencimento ao fluxo musical, mesmo que muitos deles não dominem a linguagem musical formal. O que vale é a expressão da musicalidade, é o fluir dos sentimentos e pensamentos.

Lembro do primeiro trabalho onde tínhamos que criar uma música que não fosse criada com um instrumento musical. No meu trabalho eu usei duas canetas e formei um ritmo que se repetia. Hoje quando eu passo na rua eu escuto os sons que as pessoas fazem, eu escuto além de ruídos, ouço música. (Tereza, 10B)

²⁵ aplicativos de música como: *GarageBand* e gravadores diversos. Aplicativos de vídeo como: *Imove*, *PerfectVideo*, *Inshot*.

3.3 IMPROVISO

Toda a improvisação deve ter uma finalidade musical e também uma humana, como entre outras, desenvolver a concentração (autodisciplina)", já que "o objetivo (maior) da educação é o ser humano (KOELREUTTER, 1997 apud BRITO, 2011, p. 48).

Nessa citação, Koelreutter se refere ao improviso no campo da educação musical afirmando que objetivos dessa prática vão muito além do âmbito musical. Sensibilizar a escuta ao outro, se tornar disponível aos acontecimentos inéditos, ser criativo, saber lidar com situações inesperadas e desenvolver a musicalidade são algumas qualidades desenvolvidas por meio do improviso. Em música, o improviso potencializa a escuta e a relação com o mundo sonoro.

Nos territórios da educação musical, a improvisação é uma potente aliada. Favorece a emergência e o desenvolvimento dos processos de escuta, de produção dos gestos sonoros, de criação e de análise, entre outros aspectos, sendo que, em tais percursos, as experiências se encaminham continuamente para os planos que se transformam em complexidades (BRITO, 2019, p. 75)

Segundo o músico norte-americano Derek Bailey, "há duas formas básicas de improvisação: de um lado a idiomática", na qual é preciso que se conheça uma determinada linguagem, por exemplo, um músico de jazz precisa de uma bagagem de conhecimentos prévios para improvisar. Ou seja, se dá "dentro de um contexto de um idioma musical, social e musicalmente delimitado histórica e geograficamente".

A segunda forma, é a livre improvisação em que, "supostamente, não há um sistema ou uma linguagem previamente estabelecida" (BAILEY, 1980 apud COSTA, 2016, p. 12). Por não ter como pré-requisito conhecimentos musicais específicos, a improvisação livre pode se tornar uma ferramenta potente para ser desenvolvida com quem ainda não possui o domínio da linguagem musical. Ela pode iniciar os processos de musicalização e/ou ampliar o universo sonoro.

Ambos os caminhos têm em comum serem uma forma de expressão musical do presente e, por essa razão, exigem o estado de total presença dos participantes. Ainda, têm como objetivo o processo e como força propulsora o desejo e a "disponibilidade interior para o diálogo" (COSTA, 2016, p. 63). Assim,

o desejo está no presente e impulsiona a performance. É ele quem aciona o passado de maneira intencional e lida com a surpresa e o imprevisto. Se o desejo desaparece, a performance "emperra". Pode-se dizer que é no presente que se dá, através da imaginação, a primeira síntese do tempo numa série de contrações e distensões dos instantes sucessivos. No presente de uma performance, a apresentação empírica e extensiva dos sons [...] convive com a profundidade intensiva que emana do plano de consciência [...] de onde ela emana (COSTA, 2016, p. 77).

No caso do improviso, o desejo não é direcionado para um produto final ou um objeto a ser alcançado, mas sim o que está entre esses, o processo.

O desejo (na improvisação) é dirigido ao processo à construção de uma manifestação vital. Por isso, a prática de improvisação não se esgota numa performance e não tem por objetivo a constituição de obras (COSTA, 2016, p. 63).

Outro fator interessante favorecido pelo improviso livre, é a ausência de hierarquias (toda fonte sonora e compositora da trama musical), todos os alunos são fontes de criação e saberes. O papel do professor não é ensinar a linha melódica ou rítmica, mas potencializar a expressão criativa de cada indivíduo dando ferramentas à criação coletiva. O mesmo acontece entre os próprios colegas, uma vez que cada pessoa possui sua bagagem e seus instrumentos. Ao se improvisar em grupo, é possível escolher vários caminhos, várias linhas que vão desde a livre improvisação até a improvisação com regras bem definidas.

O improviso seria a multiplicidade de possibilidades, em um campo aberto ou pré-definido. Ele possibilita ter consciência expandida da audição, da concepção de música e trabalha na integração em vários níveis, sejam esses: entre os diversos sons do ambiente, entre ouvir e produzir som, entre indivíduos e grupo, entre o som e o espaço, entre conceitos a sons e entre música e vida.

Quando pensamos em um coral, imediatamente nos vem à cabeça um grupo intérprete de grandes obras ou arranjos já prontos. Seu papel é o de executar a obra o mais próximo possível da visão de música do regente. Sua atitude é uma atitude passiva, cada indivíduo reproduz notas que estão escritas.

Os objetivos comuns de um coral são: desenvolver a técnica vocal, aprender a cantar um repertório, desenvolver a audição, desenvolver as relações sociais e se apresentar em público. O ensaio começa com vocalizes para aquisição técnica, algumas vezes um trabalho corporal e repetições exaustivas das linhas vocais. Haveria como pensar uma outra maneira de se trabalhar em coro? Quais seriam outras habilidades musicais e pessoais a serem exploradas?

Como pensar em um coral rizomático^[1]? Uma enorme rede de vozes que se somam, se cruzam e se distanciam construindo um material sonoro inteiramente novo? O improviso pode ser uma ferramenta muito importante para esse novo pensamento acerca do canto coral.

Antes de descrever acerca das atividades ligadas à improvisação no canto coral em sala de aula, apresentarei alguns conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) que serviram de base para a compreensão de tais processos. Esses pensamentos guiaram o músico Rogério Costa em seu livro *Música Errante* “O jogo da improvisação livre” e, também, a professora Teca Alencar Brito em sua tese de doutorado sobre o fazer musical das crianças. Esses dois trabalhos foram minhas inspirações e me ajudaram a compreender certos acontecimentos trazendo consciência e embasamento para tais práticas.

O rizoma, na área da biologia, é um caule quase sempre subterrâneo que cresce na horizontal, mas não possui direção clara e definida. Se apresenta de diferentes formas e agrega múltiplas funções como: conectar outros caules, armazenar nutrientes e reproduzir.

Na filosofia, rizoma é um modelo epistemológico de Gilles Deleuze (1925/1995) e Félix Guattari (1930/1992), no qual o pensamento humano não se apresenta como um acontecimento linear, de única função, constante no espaço e no tempo. Não possui uma única forma fechada, tão pouco tem alguma hierarquia. Rizoma seria um modelo de pensamento de resistência, um sistema aberto de vários saberes, onde as linhas se conectam – ora convergindo, ora divergindo – em constantes transformações, uma reflexão com múltiplas entradas.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos (DELEUZE, 1980, p. 32)

Teca Alencar de Brito utilizou o pensamento rizomático para nortear sua análise sobre o significado do fazer musical na infância, cartografando “a transformação dinâmica da ideia de música”, chegando ao termo *modo menor* de educação musical, derivado do conceito de *literatura menor*, também de Deleuze e Guattari (1980). Essa educação em *modo menor* seria “uma linha de fuga que resiste aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo” (BRITO, 2007 p. 15).

Rogério Costa, em seu livro “*Música Errante*”, se dedica a entender a filosofia por trás da arte de improvisar. Para tanto, apresenta várias linhas de pensamento que ora convergem, ora divergem, mas, principalmente, mantém o diálogo intenso com a filosofia de Deleuze e Guattari (1980). Acerca desses pensamentos trazidos por Costa (2016), dediquei-me a encontrar

quais linhas da improvisação poderiam contribuir para o desenvolvimento musical do jovem ser humano.

Segundo Deleuze (1980), cada indivíduo é um sistema complexo, composto por linhas diversas que confluem ou se atravessam. Ao longo da existência, nossa biografia traz um conjunto de experiências. A constituição do ser vivo, se dá através de repetições chamadas por ele de *hábitos*, *clichês* e *ritornelos*. A partir dessas repetições oriundas do meio (cultura, família, escola etc.), cada um estabelece seu jeito de atuar no mundo. Importante ressaltar que embora sejam repetições, esses meios estão em contínua transformação, como um espiral. Complementar aos *ritornelos*, estão as chamadas *linhas de fuga*, ou escapadas do sistema hegemônico, ou sistema maior: “linhas de fuga são agentes dos processos de desterritorialização. Sistemas se desestruturam e dão espaço para novas configurações” (COSTA, 2016, p. 52).

Improvisar, seria lidar com diferentes biografias humanas (linhas), cada uma com sua bagagem, seu processo de territorialização e suas experiências musicais. Para criarem, assim, um campo sonoro de inúmeras possibilidades que depende do passado, nas trajetórias e experiências de cada um; do presente, em estar disponível inteiramente com seus sentidos; e do futuro, nas inúmeras possibilidades do vir a ser.

Para que desse encontro resulte uma forma musical potente, o fluir entre os seres humanos depende muito da permeabilidade de cada um. Da minha experiência de 20 anos trabalhando com a música em grupos, pude perceber que na maioria das vezes trabalhar a permeabilidade conduz a um resultado musical mais aprimorado do que aquele adquirido por uma repetição exaustiva de um conteúdo.

Essa permeabilidade seriam, a meu ver, as percepções sensorial, física, espacial e temporal. Ampliar a capacidade de escuta do mundo, saber timbrar as consonâncias e, também, os imprevistos são essenciais para a prática musical. O improviso coletivo é uma maneira de ampliar essa percepção. Improvisar é dar voz à individualidade, ao mesmo tempo em que trabalha o equilíbrio entre mim e o outro.

3.3.1 O improviso nos territórios da educação musical

As pedagogias musicais que surgiram na segunda metade do século XX, em nomes como Murray Schafer (1933-), George Self (1921-2011), John Paynter (1931-2010) e Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) incluíram o improviso e os processos criativos como ferramenta importante para a aquisição de várias competências, musicais e extra- musicais.

Vou associar esses pensamentos rizomáticos ao trabalho desenvolvido por mim em sala de aula, com um grupo de jovens do ensino médio do colégio Waldorf Micael de São Paulo, no qual a vivência musical se deu pelo canto coral. Poderíamos enxergar cada indivíduo participante do coro como um caule que caminha em uma direção, traz consigo seus nutrientes, sua cultura, sua bagagem musical. Esses caules ou linhas se cruzam ou se afastam, formando, assim, um sistema plural.

Importante notarmos que o processo de territorialização – ocorrido na escola durante esse caminho de educação musical, mencionado anteriormente – ainda está maleável e os saberes ainda estão em plena formação. Simultaneamente ao jogo de improvisação é preciso ampliar a visão de mundo, de linguagem e de percepção musical, cuidando para não provocar uma nova territorialização a partir dos meios do educador.

O educador, nesse direcionamento, necessita de atenção para não silenciar a vida que cada aluno traz, assim como acolher as diferenças e saber receber o que vem dos seus alunos. Essa intuição, nada mais é do que um olhar para o futuro e saber enxergar a planta que pode germinar a partir do potencial de cada semente. É entender que a bagagem que o aluno traz para sala de aula contribui para o processo de desterritorialização do educador, se ele souber ser aberto e acolhedor.

Outro fator importante consiste em olharmos para a maneira com que adquirimos conhecimento no mundo contemporâneo. Com o aparecimento da internet, os saberes passaram a ser transmitidos como uma grande rede conectada, cada conteúdo apresenta links ou janelas que se abrem a um fluxo infinito de novos saberes. Aprendemos a pensar e a ser dessa maneira, principalmente aqueles que nasceram na era da internet e dos celulares. Na maioria das escolas, porém, o modo de transmitir conhecimento ainda pertence às gerações anteriores, pré-internet, onde as matérias são apresentadas de maneira linear, progressiva, conteudista e unidirecional, onde o professor tem o conhecimento e o aluno é um receptor.

Assim, se encontra grande parte do sistema de educação musical: a prática pedagógica está atrelada ao passado, aos domínios da escrita musical e da técnica de um instrumento. A

maneira de ensinar não conduz à criatividade, imaginação e intuição, ferramentas essenciais para atuar no mundo de hoje. Muitos saberes são transmitidos, porém não é ensinado a conectá-los entre si e entre a vida cotidiana. Existem, no entanto, vários educadores musicais que construíram e constroem “linhas de fuga” do sistema vigente. Estes foram inspiração para esta pesquisa.

A seguir apontarei algumas propostas de atividades, todas decorrentes da prática, seguindo a ordem de estruturação de um pensamento musical que tem como ponto de partida a exploração sonora; podendo alcançar a composição musical.

3.3.2 Formas de um improviso – Prática

3.3.2.1 Improviso livre

O primeiro passo para começar a trabalhar o improviso em sala de aula, é trabalhar com a audição. Buscar ouvir os sons que nos cercam, os de perto e os de longe e tentar, através do som, descobrir algo acerca do que gerou esse som. Um gesto humano, uma atitude, um evento da natureza, quais materiais produziram tal som e tentar registrar minuciosamente toda essa experiência. Um segundo passo é a exploração sonora, ou seja, quais sons posso produzir com os objetos do meu entorno e com o meu próprio corpo?

Esses primeiros exercícios são preciosos para a transformação da audição. O fato de conscientizarmos o que escutamos muda a qualidade sonora que produzimos. Atentamos, também, ao timbre dos objetos, a identidade sonora; às intensidades; sons fortes ou suaves; às durações, sons longos ou curtos.

3.3.2.2 Rodas sonoras livres

Em círculo, um por vez coloca um som na roda livremente. Aos poucos, é pedido para que atentem ao som do outro. O som que estou produzindo está somando a algum outro som do grupo? Como essas camadas se sobrepõem? Tem algum tipo de conversa entre esses sons? Estão falando a mesma linguagem ou línguas diferentes? Aos pouquinhos os alunos vão ganhando a compreensão do grupo sonoro que se forma.

3.3.2.3 Rodas sonoras temáticas

Outra possibilidade interessante, é sugerir um tema para a roda sonora, por exemplo uma paisagem. Essa pode ser figurativa ou abstrata. Pode-se começar imitando sons da natureza ou narrando uma história, até chegar em algo mais abstrato.

Certa vez, um grupo de alunos do terceiro ano de ensino médio sugeriu como tema a saudade, foi muito interessante, porque somaram sons abstratos com fatos narrados e cantigas infantis sobrepostas.

Durante essas atividades de rodas sonoras, tanto livres como temáticas, aproveitamos para expandir o conceito de música. Os jovens do ensino médio (idades de 14 a 18 anos) já possuem uma visão mais fechada sobre o que é música, adquirida pelo meio, cultura, família e escola. Poder conversar sobre som, ruído, silêncio, dissonâncias e seus conceitos, ao longo da história da humanidade, é perceber que a expressão da consciência humana está em constantes transformações e muitas ideias sobre o fazer musical são oriundos desses processos.

Justamente nesse momento, o jovem está lidando com muitas mudanças internas e externas, começando a tecer seu próprio pensamento e iniciando o entendimento de suas emoções. Sua voz está em mudança, assim como seu pensamento. Essas aulas de observação de conceitos e de transformações históricas ajudam os adolescentes nesse processo tão delicado de encontro com sua expressão individual. Ou seja, “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER, 1997 apud BRITO, 2011, p. 28).

3.3.2.4 Improvisos sobre escalas ou campo harmônico - improviso idiomático

A meu ver, uma maneira prazerosa de compreender e vivenciar modos e escalas é por meio do improviso. Podendo começar pela vivência e aos poucos trazer a teoria. Comparar os resultados e as sensações de improvisos em diferentes tonalidades, também, é uma maneira de iniciar o assunto. Diferentes gêneros musicais conduzem a diversos encadeamentos harmônicos.

Nas nossas aulas, optamos por escolher alguns ritmos brasileiros como: xote, frevo, marchinha, guarânia, samba e maracatu, criando sequências de acordes que variavam de 4 a 8 compassos. Cada ritmo trouxe possibilidades melódicas e harmônicas diferenciadas, ampliando o repertório musical dos alunos, bem como seu potencial criativo. Esses exercícios estavam

incluídos no momento do aquecimento vocal, espaço da aula destinado ao aprimoramento técnico vocal, à ampliação da escuta e à percepção musical.

3.3.2.5 Improvisos sobre canções

Do trabalho realizado com os campos harmônicos no exercício anterior, reproduzimos o processo para realizar arranjo de canções. Compreendendo a harmonia, os alunos puderam criar outras vozes, como também realizar preenchimentos harmônicos.

Outra tarefa importante no improviso de acompanhamento de uma canção é o trabalho sobre ritmos. Entender primeiro o pulso e o ritmo melódico, para criar com a voz e com o corpo os arranjos de percussão. Muito interessante é poder trabalhar com a sonoridade das palavras, nesse exercício com as palavras foram criados *loopings* criativos e efeitos sonoros complementando o arranjo vocal. Parte desses improvisos virou composições e o restante continuou sendo improvisado. Mas sempre deixando espaços abertos para surgirem novas propostas.

Trabalhar o improviso musical em um coral de ensino médio foi uma maneira de introduzir conceitos sobre música, expandir a consciência musical e trabalhar a composição em sala de aula. O próprio conceito de coral também foi modificado. Percebi que, por valorizar a produção musical dos alunos, o envolvimento com a disciplina foi mais caloroso.

Improvisar, no lugar de reproduzir, obrigou os jovens a estarem presentes e a pensarem enquanto cantam. Foi um grande desafio, precisou de empenho para ser superado, posto que a música não era mais apenas algo prazeroso proporcionado pelo cantar, mas fruto da reflexão e do aprimoramento desse fazer. Esse processo gerou composições próprias dos alunos, que foram se aprimorando no decorrer da sequência de atividades descritas. Posso concluir, também, que essa atividade pôde incluir os diferentes estágios musicais de cada indivíduo e também alunos com necessidades especiais, sendo muito benéfica para a compreensão do social.

3.4 COMPOSIÇÃO - UM TEMA PARA UMA CANÇÃO

Começar algo totalmente do nada, é saltar de um precipício sem paraquedas. Dessa forma, ter um tema ou um gatilho se tornam necessários. Este tema pode emergir de uma conversa ou de temas sugeridos pelos alunos.

3.4.1 Quadros temáticos

No início do ano de 2018, pedi que os alunos falassem sobre assuntos ou temas que estivessem presentes na vida deles. Com as sete turmas, repeti o processo e montamos um grande quadro temático. Desses temas, iniciamos as atividades de improvisação. Dos jogos de improviso em roda, surgiam frases interessantes que pedi que, coletivamente, eles desenvolvessem. Durante as rodas, fomos descobrindo maneiras de criar acompanhamentos para as frases, os acompanhamentos poderiam ser notas longas, notas repetidas, palavras em *looping*, percussão corporal ou paisagens sonoras. Desses jogos, nasceram os arranjos coletivos improvisados.

Figura 2 - Lousa de temas. Aula com os alunos de 11º anos A e B

Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura - 3 -Lousa de Temas. Aula dos alunos de 11º anos A e B (fevereiro 2018)

Fonte: Acervo da autora (2018)

3.4.2 Arranjos a partir de improvisos, o ritmo das palavras

Tendo em mãos um tema, frase ou poesia, uma pessoa ou um grupo experimentava maneiras de cantá-la até se fixar uma melodia, ao mesmo tempo em que os demais alunos criavam camadas de sons, abrindo vozes ou repetindo palavras em *looping* que geravam uma espécie de acompanhamento rítmico.

A prática de improvisar sobre harmonias gerou nos alunos uma capacidade de criar linhas de acompanhamento e desenvolveu um ouvido harmônico, processo que descrevi anteriormente no tema sobre improviso. O interesse e o fascínio dos alunos com a percussão corporal e, principalmente, o *beat box* fez com que eles criassem padrões rítmicos estabelecendo gêneros musicais variados que passavam pelo samba, maracatu, funk, baião.

Um exemplo mais detalhado deste processo aconteceu na canção da *Pipoca*²⁶, em que os alunos exploraram as sílabas e as onomatopeias para criarem o acompanhamento.

As pessoas querem pipoca, pipoca as pessoas terão!

²⁶ Partitura da canção ver anexo A

Durante a fase de criação das letras, contamos com a parceria de professores das áreas de português, inglês, literatura e história. Essas parcerias foram fundamentais no processo, uma vez que o tempo de aula é muito curto para abraçar todo o processo criativo que pode se estender por semanas.

Nas aulas de língua portuguesa, a professora Daniela Urquidi, trabalhou a fluência da escrita, geralmente começando por poesias. Dessas poesias, elaboradas na aula de português, nasceu a canção da pipoca.

Em um grupo formado por 5 meninos, um deles tinha escrito haicais. Como eles acharam o tema divertido, insistiram em musicar. Por ser muito curto, eles precisavam alinhar esses pequenos poemas, durante o processo eles experimentaram falar o texto sobre percussão corporal e *beatbox*. Apareceu um tema parecido com o início da canção “Deixa isso pra lá” de Alberto Paes e Edson Menezes. O grupo se animou com a sonoridade das palavras e das possibilidades rítmicas que elas sugeriam.

A canção foi aprendida por todos os alunos e passamos a colocá-la nas rodas de improviso no início das aulas. Na atividade que chamamos “pequeno regente”, a sala foi dividida em quatro grupos aleatoriamente, cada um com seu regente. O “pequeno regente” propunha ritmos e melodias para o seu naipe.

Desse jogo, começou a brincadeira com a palavra PIPOCA. A palavra repetida lembra a pipoca estourando na panela. Rapidamente, eles experimentaram aberturas de voz e criavam *loopings*, por vezes mudando a nota para acompanhar a harmonia. Por ser uma sala em que todos já haviam passado pelo processo de musicalização e por terem ouvidos bem sensibilizados, conseguiram excelentes resultados por meio dessa experiência. A professora de rítmica, Talita Del Collado, coletou essas células e ordenou para que se fixasse o arranjo.

A melodia, dessa forma, fluía por esses padrões do contralto, do tenor e do baixo. Essa maneira de compor, a partir da sonoridade da palavra, acabou virando uma técnica para fazermos arranjos coletivos. Os alunos se animaram com a ideia e as composições seguintes, muitas delas, já vinham com arranjo.

Na figura quatro, é possível verificar um exemplo do processo em dois compassos da parte A da canção. Contralto, tenor e baixo têm, cada um, um *looping*, enquanto que o soprano canta a melodia.

Figura - 4 - exemplo de trecho musical

1

contralto

dei- xe que dei- xe que dei- xe que dei- xe que

tenor

ca ca ca ca ca ca

baixo

pi- i- pó pi- i- pó

Fonte: Acervo da autora.

As palavras podem virar *loopings* ou pequenos temas. Esses temas são organizados no fluir da canção, palavras também viram brincadeiras sonoras, são exploração dos fonemas.

Ao fazer um arranjo tradicional coral, não só o pensamento vertical harmônico precisa ser levado em consideração, como também o horizontal das melodias de cada uma das linhas. Cada melodia precisa fluir para ser *cantabile* e confortável para o cantor. Os alunos percebiam no corpo quando um arranjo era desconfortável e o que eles precisavam adequar para ficar melhor.

Aprender fazendo é uma maneira dos alunos estarem no presente, ativos com o pensar, com os sentimentos e com a força de realização. A aula passa muito rápido, mas a vontade de continuar compondo e arranjando continua nos intervalos entre as aulas e em casa. Muitas vezes os alunos traziam de casa a música pronta, com um sorriso no rosto e dizendo “fui eu que fiz professora!”.

3.4.3 Sonorizar / Musicar poemas

Outro recurso utilizado durante o ano, foi o de sonorizar poemas e posteriormente musicá-los. Sonorizar, nesse contexto, significa criar uma paisagem sonora para que a poesia pudesse acontecer, em jograis, ora declamada, ora cantada. Os alunos podiam experimentar diversos sons produzidos por diferentes fontes sonoras. O objetivo dessa exploração foi ampliar

o leque de possibilidades musicais e contribuir para o processo de desterritorialização, já que "produzir sonoridades, desperta novas escutas tanto para os seus próprios ouvidos, quanto para os ouvintes"(BRITO, 2019 p. 61).

Esse trabalho foi realizado em grupos que variavam de 3 a 5 integrantes. Eles tinham o tempo de uma aula (45 minutos) para criar algo e depois fazíamos uma apresentação dos grupos para a sala. Durante o processo, eu passava pelos grupos para dar orientações, tentei influenciar o mínimo possível, apenas incentivando e valorizando as próprias ideias dos alunos. Sobre o trabalho em pequenos grupos, o músico e educador musical britânico Keith Swanwick, descreveu sobre a importância de existirem "espaços para escolhas, para tomada de decisões, para a exploração pessoal" (SWANWICK, 2003, p. 67).

Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começaram a se "apropriar" da música por eles mesmos (SWANWICK, 2003, p. 67).

Essa observação foi vista durante a prática, inicialmente os alunos e alunas se sentiam muito inseguros e incapazes. Não julgar, respeitar, acolher e potencializar toda a ideia vinda dos jovens é uma maneira de construir um caminho juntos. As críticas, obviamente, vinham, mas surgiam a partir de desconfortos deles próprios em relação às composições.

Todo processo de criação, principalmente em grupo, é um exercício de abertura, desapego, escuta e muita força de vontade. Na parte final da aula, hora de compartilhar o trabalho com os colegas, era geralmente um momento muito especial, pois todos viam que os outros grupos tinham passado por dificuldades semelhantes e encontrado maneiras de solucionar a atividade. "Escutar um ao outro é uma maneira de reconhecimento" (HOOKS, 2019, p. 58).

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de um grupo qualquer. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos (HOOKS, 2019, p. 114).

A segunda leva de poemas compostos se tornou mais acabada, mais criativa e mais estruturada. Sobre a escolha dos poemas, foram 3 etapas. Na primeira, selecionei poemas clássicos da literatura como Manuel Bandeira, Machado de Assis, Fernando Pessoa e Paulo

Leminski. Escolhi obras que já tinham uma forma mais definida, separação de estrofes e rimas, para facilitar o processo.

Durante as aulas me dei conta que só havia escolhido poesias de homens. Isso gerou um incômodo em mim e nas jovens, sendo assim, a segunda etapa foram só mulheres poetas: Cecília Meirelles, Hilda Hilst, Alice Ruiz e Natália Barros. Fiz questão de escrever sobre isso, porque trabalhar com novas gerações é viver profundamente questões contemporâneas. É ter a chance de manter uma janela aberta às vozes emergentes. Assumir um erro em uma sala de aula é uma forma de acesso muito especial aos alunos e alunas, é a chance de nos mostrarmos como professores e professoras humanos, não detentores de poderes especiais, suscetíveis às mudanças de pensamentos e costumes. É também uma maneira de educar. Não tive consciência da questão de gênero na primeira escolha e me senti, como mulher, sem representatividade. Desde então, o protagonismo da mulher se tornou um tema recorrente nas nossas aulas, tanto no estudo de compositoras, na sonorização dos poemas como na criação de temas nas composições dos alunos e alunas.

A terceira fase foi musicar os poemas elaborados pelos jovens. Nesta atividade, contei com a parceria das disciplinas de língua portuguesa, de inglês e de história. Trabalhar de maneira interdisciplinar é uma forma de aprofundar a participação do grupo e de mergulhar no tema com mais tempo e profundidade. Os poemas trazidos das aulas de português já tinham uma elaboração da forma e das palavras, tornando nosso processo mais prazeroso. Com os poemas que vieram das aulas de inglês ocorreu da mesma forma. Pude perceber que poemas em outra língua sugerem outros caminhos melódicos e harmônicos, talvez pelas próprias referências trazidas pelos jovens de gêneros musicais como o jazz e o pop norte-americano, preferência absoluta entre os adolescentes.

Seguem dois exemplos de poesia que viraram canções:

Middle of the crowd²⁷

I'm in the middle of the crowd
The voices talk loud
But they don't make any sense

²⁷ partitura no anexo B

Where is the way out?

Where is the way out?

Nobody knows I'm lost

They just want to know

How much does it cost?

Where is the way out?

Long Lost Place²⁸

People used to talk down street

And worried they were not

Life is too weak

It could end with a shot

Shooting at the dark

That's the way I walk

Looking for the stars

Healing my scars

My fears, I'm trying to stalk

If we could find a place

Where we just

Could hear the peace beat

And we shouldn't ourselves adjust

To the man kind speech

Then we'll be happy

Then we'll free

²⁸ partitura no anexo C

Then, and just when
 You go there with me
 You go there with me

Já com as aulas de história, a parceria se deu no aprofundamento do tema escolhido. Nesse período, os alunos estudavam a história das ocupações na cidade de São Paulo, quando, em maio de 2018, ocorreu o incêndio, seguido por desabamento, de um prédio no Largo do Paissandu que abrigava 150 famílias. Esse acontecimento mexeu muito com os jovens e o professor de história resolveu aprofundar a questão. Assistiram o documentário “Era o Hotel Cambridge”, da diretora Eliane Caffé, e foram visitar a ocupação. Dessa vivência profunda, pedi que os alunos e alunas escrevessem uma narrativa livre individual, as redações estavam muito fortes e emotivas, fizemos um trabalho de transformá-las em poemas, esses poemas viraram canções a partir de trabalhos em grupo.

Seguem alguns dos poemas escritos pelos alunos:

Poema - 1²⁹

9h da manhã
 Um novo dia a começar
 Já deu mais de meia noite
 Onde foi parar meu lar

As estruturas estão fracas
 Prestes a me derrubar
 Mata sonho, mata vida
 Será que um dia irá cessar

²⁹ partitura no anexo D

Tinha muita gente lá
 O lugar desmoronou
 O lugar era um prédio
 E muitas vidas tirou

Poema - 2.³⁰

Invadiram aquele prédio
 Desempregados vagabundos,
 Isso pertence a alguém
 Isso é patrimônio público

O governo quer roubar
 E nos chama de ladrão
 Mas não pensam em ajudar
 E me vem pedir perdão

Invadi ou ocupei?
 O Brasil é meu também
 Moradia é meu direito
 Saiba que eu sou alguém

Sobre o processo de musicar, no primeiro exemplo, elaborei um arranjo a quatro vozes a partir da melodia criada pelo grupo, com aberturas de vozes que o próprio grupo criou. Eles sugeriram trechos de aberturas a três vozes e eu acrescentei a linha do baixo e completei os trechos. Por ser a sala do 9ºano, alunos mais jovens ainda estavam no início da trajetória musical do ensino médio e tinham menos afinidade com esse tipo de proposta. Senti que o material musical necessitava das quatro vozes, por isso tomei essa liberdade, respeitando as vozes dos alunos e alunas.

³⁰ partitura no anexo E

No segundo poema, há outro exemplo de música arranjada a partir de rodas de improviso. Aqui o ritmo das palavras e a percussão corporal sugeriram o acompanhamento. Primeiramente, trabalhamos no pequeno grupo dos compositores e compositora e depois abri para a turma inteira participar. Dessas rodas de improviso, surgiram todas as ideias que estão na partitura (anexo E) que foram organizadas e transcritas pela professora Talita Del Collado.

3.4.5 Temas para a composição de canções

Micael 40 anos

Na mesma leva de canções autorais surgiram alguns temas de acontecimentos extraordinários como, por exemplo, a ocupação do Largo Paissandu descrita acima e o aniversário de 40 anos do Colégio Waldorf Micael de São Paulo. Para escrever o texto, fizemos um levantamento da história do colégio por meio de pesquisa e da escuta dos professores mais antigos e suas histórias. Pedi para cada aluno e aluna que fizesse uma redação contando o que o colégio significava para eles e para elas. Dessas redações, surgiram poemas que foram musicados.

Dessa coletânea, escolhemos dois para a apresentação, esses dois trabalhos escolhidos são de alunos e alunas do ensino médio noturno. Essas turmas tiveram um envolvimento maior com esta proposta, senti que o que os moviam era um sentimento de gratidão pela oportunidade de estudarem em um colégio particular e waldorf, onde se tem um olhar individualizado para cada jovem, o cultivo do convívio social e muita arte. Podemos perceber pela letra das canções a alegria dos jovens estarem ali.

Canção -1³¹

Cores, almas vibram

Pessoas cresceram aqui

E outras ainda vão crescer

Ar puro é tão raro aqui é cheio de luz

³¹ Partitura no anexo G

São 40 anos de alegria
Tenho muito orgulho de dizer

Fiz parte desta história
Ser waldorf é incrível
A alegria é abstrata
Não dá prá descrever

Canção - 2³²

Aqui renova-se a nossa alegria
Aqui renova-se o nosso olhar
São quatro décadas de puro aprendizado
São quatro décadas de um puro amar

São Micael, traz força e coragem
A nossa vida mais completa está
Tenho em mente aquela lembrança
E a liberdade que aqui nos dá

Eu nasci pra amar, eu nasci pra crescer
Eu nasci pra sonhar, eu nasci pra viver
Eu nasci pra sorrir, eu nasci pra querer
Eu nasci pra ser livre e aqui posso ser.

³² Partitura no anexo H

3.4.6 Tema Para Uma Canção - Visões De Mundo

Figura - 5 - Visões de mundo. Desenho coletivo – alunos do 10º e 11º anos do ensino médio diurno

Fonte: Acervo da autora.

Existem muitas maneiras de começar uma canção. Ela pode nascer de um fato, de uma memória, de um tema, de uma melodia, de uma sequência harmônica ou simplesmente de palavras que, assim como sons, são ordenadas e reordenadas, criando algum sentido. Nesse exercício, as canções nasceram de um desenho coletivo.

- Fase 1 - Proposta:

Uma cartolina grande em branco e giz colorido. Cada um dos 40 alunos tinha, ao longo da aula, que colocar algo no papel. Uma contribuição gráfica livre. Não tinha nenhuma indicação de tema, ou estímulo exterior. O traço poderia combinar ou não com o traço anterior. A ideia era preencher o espaço em branco do papel, um enorme desenho coletivo. Ao final tínhamos um quadro bem eclético, formado por muitas imagens figurativas e abstratas que, aparentemente, nada tinham em comum.

Eu então perguntei: vocês gostaram do nosso quadro?

As respostas imediatas foram negativas. O quadro incomodava por parecer não ter coerência de traço, estilo ou ao menos uma forma. Resposta de um aluno: “Ele está horrível, nada combina com nada. Tem figuras flutuantes desconexas (informação verbal)”

Até que uma aluna levantou a mão e se colocou favorável ao desenho. Esse novo olhar, transformou o ângulo de visão de toda a sala. Seguem alguns relatos:

Esse desenho é como se fosse a vida. Tem o mundo no meio. O lado esquerdo tem várias cores suaves abstratas, como se fossem nossos sonhos, desejos, tudo aquilo que nos faz bem. Quando olhamos para direita e para cima, começam a aparecer coisas mais confusas. Tem também um furacão, então é como se toda essa poluição e o mal talvez a ganância. Estes dois lados estão em conflito representando o que vivemos no mundo (informação verbal).

É que o mundo está pequeno no meio do desenho e todas as outras coisas estão maiores em volta como se fossem todas as coisas que estão por aí que não conseguimos entender, e tem muita coisa abstrata (informação verbal).

Pra mim o mundo está dançando porque a terra é a cabeça e parece que tem um corpo (informação verbal).

Tem dois lados, e sem esses dois opostos, não teria o mundo que a gente vive (informação verbal).

É interessante pensar que essa água que cai do mundo forma um outro mundo invisível e as coisas abstratas coloridas são muito maiores do que as mais concretas. Talvez porque as concretas tenham um limite mais claro (informação verbal).

A partir desses e de outros relatos, pedi que os alunos escrevessem individualmente algo sobre sua visão do desenho, podendo ser poesia ou uma descrição.

Seguem alguns poemas:

Poema - 1³³

Do mundo surge tudo

Pensamento

³³ Partitura no anexo I

Abstrato
Concreto
Mas o mundo chora
Chora em falta
Todo mundo mudo
Mudo não muda o mundo

Poema - 2

Mundo concreto
Abstrato desmancha, colorido
Só o concreto resta

As pessoas choram
Pois no mundo concreto
O abstrato não vive

Sem emoções
Sem sentimentos
Sem pensamentos.
O concreto ficou,
Duro e seco como o coração de quem o habita

Poema 3

Ando por aí
Por entre coloridos e retas pretas
Me procuro, por entre as voltas
Sem nunca me encontrar

Depois de um tempo, sento
Me encontro em mim mesma

Uma mistura de retas pretas e mil cores
Descubro finalmente, que eu sou suficiente.

Poema 4

Do choro da terra vem
Tudo vem
Quero também chorar
Me soltar

Mas do meu choro nada surge
Penso eu
Me reflito sobre a terra
Sobre as estrelas
Que devaneiam sobre o mar
Entendo também que posso chorar
E então me entrego
Sabendo que o alento irá me carregar

Poema 5

Mundo,
Fundo,
Tudo,
Mudo.

Poema 6³⁴

Consciente Terra, consciência onipresente erra.
Formas loucas, retas indefinidas
Vidas cinzas ou coloridas
Ideia alienígena me invade
Espiral incompreensível
Religiões, países
Motivos tristes ou felizes
Quem se restringe erra,
Consciência livre é pensamento Terra.

- Fase 2 – Seleção dos materiais da canção

A fase seguinte foi selecionar desses textos o material para virar canção. Escolhemos as poesias que tinham uma forma mais estruturada em estrofes e frases. Separamos as salas em grupos de aproximadamente 5 alunos para começar o processo de musicar. Os grupos tinham autonomia para trabalhar da maneira que quisessem. Estavam livres para tocar instrumentos. Aos poucos as palavras ganhavam sons. Cada canção levava de 2 a 3 aulas para ficar pronta. Algumas delas já eram apresentadas com arranjo vocal.

A partir do material que era apresentado com a melodia, as professoras sugeriam possibilidades harmônicas que eram experimentadas e escolhidas pelo grupo. À medida que o

³⁴ Partitura no anexo J

processo avançava, os alunos se empoderavam das suas criações e nasciam sentimentos de euforia, de satisfação e de realização. Ao final do processo, fazíamos uma pequena audição com todas as canções.

Era um momento bastante especial, conduzido coletivamente para que tivesse um respeito na escuta da criação do outro. Ouvir tantas possibilidades, riqueza de gêneros, ritmos, arranjos, animava as turmas para continuarem a compor. E assim, o processo seguinte se tornava cada vez mais rico e profundo.

- Reflexões sobre esta atividade

Cada um de nós tem uma maneira particular de enxergar o mundo. Enxergamos uma fatia da realidade. Esta visão individual depende do processo de territorialização já mencionado, porém, a cada momento, temos a oportunidade de transformar nosso olhar. À medida que vamos envelhecendo, simultaneamente, vivenciamos novas experiências, mas também corremos o risco de afunilarmos nossos pensamentos e visões. Perdemos um pouco o entusiasmo por novas descobertas, como as crianças, o impulso de não se contentar com respostas simples e a força de querer transformar o mundo, como tem um adolescente. A arte mantém viva em nós essa chama criativa de transformação de pensamentos e sentimentos geradores de ações. Quando nos surpreendemos com algo novo, mudamos o rumo do nosso pensar.

No entanto, para que esse novo surja, precisamos estar dispostos a abrir mão de algo. Para trabalhar com jovens, aprendi ao longo destes 18 anos que não adianta trazer verdades ou conteúdos prontos. Você pode até obrigar os alunos a decorarem, usar da sua autoridade de professor e dar ordens, porém a magia não acontece. Entender que cada aula é uma obra de arte ou uma peça musical é saber provocar em cada aluno uma transformação do olhar, a partir do ponto de vista de cada um. É trazer todo o conteúdo da sua disciplina de diferentes ângulos de visão, a partir do raciocínio lógico e do sentimento, apresentar esta obra e, ao mesmo tempo, construir pontes entre o conteúdo, o mundo e cada indivíduo.

O artista capta o mundo através dos seus sentidos, trabalha sobre estas impressões, estuda seu objeto, expande seu pensar e, ao fim, reconfigura suas impressões e seus conceitos; acrescentando algo da sua individualidade. Desta forma, devolve ao mundo algo único e que contém esse agente da transformação. Quem olha pode se surpreender, pode não entender, pode até se incomodar, mas talvez não será mais o mesmo.

Passar por esse processo de criação é, a cada momento, se desconstruir, se metamorfosear e novamente ser transformado em um ciclo eterno. Esse processo está intrínseco à obra de arte. As forças contidas em todo processo de criação estão presentes na obra final. Quem escuta, sente e capta essas forças e assim se transforma também.

Se trabalharmos as aulas como um artista trabalha, daremos aos alunos essa força de vontade criadora viva e, através dessa força, o aluno poderá verdadeiramente aprender o conteúdo.

Agora, a visão de mundo de um jovem é bem diferente da do professor, existe um *delay* de geração. O mundo é constantemente atualizado, os avanços tecnológicos interferem na maneira de nos relacionarmos com o mundo e com as pessoas, transformando nossa maneira de pensar e agir. Quem nasceu na era digital, pensa esse mundo de relações de uma maneira mais ampla.

Os jovens podem não ter todas as experiências de um idoso, mas trazem um ponto de vista latente desse novo mundo. Eles captam esse mundo partindo de outra realidade, diferente da realidade do adulto, pois o mundo em que nasceram já é outro. Todos que estão vivos, não importa a idade, são contemporâneos. Porém o ponto de partida de assimilação desse mundo é completamente diferente.

A partir desse novo mundo, em que os jovens nasceram, são trazidos impulsos latentes de transformações e de consciência que apontam para o futuro, enquanto nosso raciocínio de adulto tende a se fixar no passado (na construção do pensar no passado). Dar aula para adolescentes, é ter a chance de compreender esse novo ponto de partida e captar essas forças que vem do futuro.

3.4.7 Quadros sonoros e imagem, atividades híbridas

A atividade pedagógica Quadros Sonoros nasceu, espontaneamente, em uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental do colégio Micael, com crianças de 9 anos de idade. As paredes da sala estavam cobertas por aquarelas dos alunos em tons de azul. Era um dia muito agitado e eu estava muito cansada. Não tinha forças para sobrepor minha voz às vozes das crianças e estava esperando o silêncio quando notei as aquarelas na parede. Uma das obras tinha muitos pontinhos azuis.

Comecei a cantarolar esses pontinhos com notas ao acaso. As crianças ao perceberem, imediatamente silenciaram. “Professora canta a minha?” pediu uma criança. Eu cantei algumas

e propus que a sala toda experimentasse. Nesse instante, nasciam os quadros sonoros como proposta pedagógica.

Com essa atividade, passei a investigar maneiras de utilizar imagens para trabalhar com o elemento musical. Inseri história das artes plásticas nas aulas de história da música que eu ministrava para o ensino médio, buscando na intersecção das linguagens artísticas, a expressão artística do ser humano em cada período histórico. Me surpreendi com o resultado. Conseguimos ouvir Claude Debussy apenas vendo um quadro de Claude Monet. O sentido, as intenções, tonalidades, levezas, contrastes. Como se um completasse o outro. Nessa atividade, favorecemos um universo onde "a visão solicita experiências que se encontram além do mundo visual e além do mundo físico" (HISSA, 2006, p. 117).

Será que tais vivências poderiam se encontrar no mundo sonoro não palpável? De onde vem a música? Será que a ideia geradora das formas visíveis está contida no oculto? Eu não saberia responder, mas pela observação da experiência em diversas turmas, sendo de músicos ou de leigos, percebo que existe algo em comum que é expresso por gestos muito semelhantes.

Caminhando nessa observação busquei, junto aos alunos, encontrar termos em comum entre as duas linguagens (plástica e musical) para, posteriormente, partiturrizar os quadros.

Terminologia em comum:

- Tom, tonalidade, cor, timbre
- Textura
- Ritmo
- Linha, ponto
- Perspectiva
- Dinâmica
- Intensidade
- ruído

Podemos começar a construção da sonorização pela observação dos elementos e a relação entre os opostos. A música em si é a união de opostos: silêncio-som, polaridades de uma onda que vibra, acordes que se sucedem. Veremos a seguir um breve quadro dos elementos contrastantes e/ou opostos nas artes plásticas e na música.

Quadro 3 -Os opostos

Opostos em artes plásticas	Opostos em música
Luz - sombra	Som - silêncio
Real - Abstrato	Grave - agudo
Perto - Longe	Forte - piano
Retas - curvas	Denso - rarefeito
Simetria - assimetria	Staccato - legato
Ponto - linha	Rápido - lento
Colorido - monocromático	Curto - longo
Nítido - difuso	Uníssono - polifônico
Cheio - vazio	Tutti - solo
Bidimensional - tridimensional	Rítmico - Arrítmico
	Consonante - dissonante
	Tonal - Atonal

Fonte: elaborado pela autora

Comecei a propor, em sala de aula, atividades que fluíssem a partir da compreensão dos elementos em comum e das polaridades entre os dois universos plástico e musical. Essas, poderiam ser tocar e cantar quadros ou desenhar músicas.

Com o passar dos anos, percebi a importância dessas práticas, pois possibilitam a expressão musical de não músicos. Além disso, instrumentalizar e ensinar os termos de música a partir de algo físico real, desenhado.

Estes quadros, criados pelos alunos, se aproximam muito das partituras de música aleatória, estilo musical da segunda metade do século 20, que teve John Cage como um dos principais representantes. Durante as performances das composições aleatórias, ultrapassava-se a esfera musical, ocorrendo um hibridismo das linguagens, especialmente, nos âmbitos musical, visual e teatral.

O intérprete se transformava em coautor e, ao mesmo tempo, ator da obra que, por sua vez, buscava sempre quebrar com expectativas e lugares comuns. É importante sublinharmos, também, a potência do gesto sonoro e do movimento, sem o qual não é possível tornar um som audível. Tais movimentos podem ser ampliados e utilizados como energia performática.

Voltando para a relação música e artes plásticas, observei que cada traço pode representar um som e, muitas vezes, esses sons se repetem em grupos distintos. Por exemplo, o azul, geralmente, é representado com sons parecidos por pessoas diferentes. Uma exploração

sonora inicial, alguns exercícios e a quebra de paradigmas se faz necessária em um grupo que nunca vivenciou tais experiências, podendo abrir um campo de discussão acerca do que é música.

O desenho sugere imagens ou gestos interiores. Nesse caso, espera-se que a imagem suscite sons. Portanto, os traços ou pinceladas não são feitos para representarem algo que eu imagino na tela, mas sim, algo que eu pretendo ouvir como um fluxo respiratório, inspirar e expirar. Acredito que a imaginação seja o ponto de encontro entre inspiração e expiração. Inspiração, seria algo que vem de fora e nos nutre, expiração, por outro lado, é a inspiração transformada por nosso íntimo e devolvida ao mundo.

A imaginação é, antes de tudo, um estado de espírito potencializado que mobiliza ou desencadeia a disponibilidade para a criação. A imaginação é, também, um estado de espírito que coloca o sujeito em condições de criar, inventar, interpretar, combinar (HISSA, 2006, p. 116)

Quanto maior a entrega, maior é a capacidade de imaginação e mais potente se torna a experiência. Essas imagens ou os gestos sonoros não dependem só do olho para serem formadas (HISSA, 2006), mas de experiências de toda a sorte acumuladas ao longo da vida, experiências e oportunidades.

Essa atividade se designa a aumentar o repertório imagético, além de ampliar a compreensão de mundo. "Cada amplificação do círculo das nossas percepções nos obriga a corrigir a imagem que antes havíamos formado do mundo" (STEINER, 2008 p. 49)

3.4.7.1 – Quadro Sonoro 1 - cantando quadros já prontos

"Professora nunca mais vou conseguir ir a uma exposição sem cantar os quadros" (informação verbal)

Figura -6 - Tríptico azul - Miró J. Blau I, II, III, 1961

Fonte: centre Pompidou, Paris.

O que você está vendo?

Essa foi a pergunta feita para os alunos, a partir da imagem projetada do quadro Azul de Miró. O objetivo primeiro, foi descrever os elementos puros que formavam esse quadro: cores, linhas, círculos preenchidos, textura.

Como esses elementos se apresentam?

Respostas dos alunos:

- As cores são bem contrastantes
- Mas o azul não é homogêneo
- Os círculos pretos têm tamanhos diferentes, e têm espaços diferentes também e não estão tão alinhados.
- O traço vermelho parece que foi feito de cima para baixo.

Na sequência, perguntei aos alunos o que seriam os opostos na linguagem musical. Eles apontaram: dinâmica (*ff* e *pp*), altura (agudo e grave), duração (tempo curto e longo), andamento (lento e rápido), som e silêncio. Esse foi um momento bom para esclarecer as dúvidas, e falar sobre estes elementos da música.

Que som seria este azul? E os outros elementos?

Experimentamos todas as opções sugeridas pelos alunos, lembrando que esse azul possuía uma textura, não era homogêneo e assim deve ser esse som. Apareceram clusters, variedades de sons sibilados com s, ch, x, coro em uníssono com diferenciações de volume. O vermelho, apareceu com algo que quebrava a ordem estabelecida pelo azul: um grito, palmas fortes, um *glissando* do agudo para o grave. Já os círculos pretos, causaram um maior interesse. A diferença de tamanho dos círculos foi experimentada com: durações diferentes, alturas e número de integrantes que produziam o som – bola pequena, uma pessoa, bola grande, todos. O espaçamento foi entendido como quantidade de silêncio entre os sons. E por último, o não alinhamento foi experimentado com alturas diferentes.

Tínhamos uma peça musical para voz e percussão corporal. Cada aluno, teve a oportunidade de criar sons diferentes para os elementos, até chegarmos em uma possibilidade que agradava a todos. Quando a música ficou pronta, eu troquei o quadro projetado e nós repetimos todo o processo, criando assim, algumas peças corais para quadros. Artistas escolhidos: Joan Miró (1893-1983), Kandinsky (1866-1944), Hilma af Klint (1862-1944).

3.4.7.2 Quadro Sonoro 2 - cantar e desenhar simultaneamente

Uma outra maneira de trabalhar essa atividade é cantando e pintando ao mesmo tempo. Um aluno pode desenhar e a turma canta ou a turma canta para um grupo desenhar. O som pode gerar tanto o gesto quanto o gesto produzir o som. O que pude observar é que, na verdade, um

inspira o outro concomitantemente, um alimenta o outro com novas ideias e, aos poucos, a turma cria padrões sonoros para os traços.

Poderíamos denominar essas atividades como experiências, como uma proposta de travessia de um acontecimento coletivo. Do silêncio ao quadro pronto, cada traço é a memória de um som, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LAROSSA, 2014, p. 18).

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LAROSSA, 2002 p. 29).

Seguindo essa definição de Larossa, a experiência é algo individual, na qual quem produz o quadro não tem acesso e nem controle sobre o processo dos demais participantes. Por mais que se possa sugerir, combinar e pedir, o acontecimento é inesperado; já que também se constrói a partir da interferência do outro. Porém, não se há controle dos acontecimentos. Existe o espaço do risco e do inesperado, por isso, é desafiador dispor-se ao inesperado como fonte de nova criação.

Desenha-se para ser cantado, portanto desenha-se o som. O pensamento de quem pinta ou desenha está em criar uma camada sonora expressiva e não beleza ou precisão do traço. É como se, em segundos, o artista pudesse fazer o caminho de ida e volta. Imaginar o som é desenhar a imagem que pode representá-lo, como um flerte com o futuro ou um estado de presença de vir a ser. A imagem física resultante deve ser compreendida sonoramente, não visualmente. O desenho seria o gatilho para gerar a sonoridade, da mesma maneira que sons podem gerar imagens. A experiência e a possibilidade de que algo nos

aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002 p. 24).

3.4.7.3 Relato da experiência

Os primeiros ensaios fizemos com um aluno ou aluna desenhando para a classe cantar. Em uma lousa grande, com giz bem coloridos, os gestos, traços e cores iriam reger os cantores. Os jovens tinham bastante liberdade para escolher o som. O silêncio era a ausência de movimento ou traço. Experimentamos quatro lousas, uma para cada naipe, criando a ideia de camadas e de um coral.

Para uma melhor compreensão, tomo como performance a definição trazida por Renato Cohen, uma expressão cênica de linguagens artísticas híbridas que " precisa estar acontecendo naquele instante e naquele local" (COHEN, 2002, p. 28), pois é uma "junção do espaço e do tempo" (idem).

Pré requisitos que constatei serem essenciais:

- Desejo
- Escuta - abertura para o outro
- Prontidão dos sentidos / visão audição e tato
- Estabelecer vínculos
- Exploração do som
- Aceitar o provisório

Sobre o desejo, tomo emprestado as palavras do músico e pesquisador Rogério Costa: "O desejo é dirigido ao processo, à construção de uma manifestação vital. Por isso a prática de improvisação não se esgota numa performance e não tem por objetivo a constituição de obras"(COSTA, 2016, p. 63). Nesse sentido, o desejo enfatiza a importância de se estar no "aqui e agora".

Segundo o músico Rogério Costa, não poderíamos denominar esta atividade como "improviso livre" uma vez que existe a figura do pintor/regente organizando, mesmo sons sem controle absoluto dos mesmos. Rogério se dedicou a um estudo profundo dos diversos tipos de organizações sonoras improvisadas e, a meu ver, a atividade em questão se encaixaria na categoria de *Soundpainting* ou *conducting*, "em ambos os casos, existe um regente que é uma espécie de compositor em tempo real e que atua com uma visão macroscópica enquanto os performers improvisam, criando os sons com base nas instruções de regência" (COSTA, 2017, p. 10).

Assim, o que nos aproxima do improviso livre seria o desprendimento de intenções prévias, abertura, estado de presença, compromisso com a exploração sonora. Além dos gestos e traços não corresponderem a execuções específicas, mas apelarem para a subjetividade dos cantores; deixando-os livres para reagirem à ação de quem desenha.

A atividade, nesse sentido, da reação ao ambiente externo poderia ser também encaixada na linguagem de *viewpoints*.

Outras características em comum dessa performance com *viewpoints* seriam:

- Construção de um coletivo
- As linguagens artísticas possuem a mesma relevância
- Uso do tempo real
- Resposta a estímulos externos
- Presença de palco
- Espaço físico – arquitetura

3.4.7.4 Considerações

Acredito que essa atividade possa ser direcionada para muitas linhas de trabalho, do processo de educação de crianças à performance artística. Ela favorece a abertura dos sentidos, a quebra de paradigmas na compreensão da música, a criação de vínculos, a aquisição de saberes, a flexibilização corporal, a integração das artes e a diversão.

Hoje, o mundo tende a ser mais visual do que auditivo. Explicar ou teorizar sobre coisas que não podemos ver, requer uma abstração do pensar. Discorrer acerca de algo visível ou palpável torna a compreensão mais imediata, o que podemos ver compreendemos imediatamente e se fixa como quadro na memória.

Azul e vermelho, cores primárias bem diferentes, despertam em nós manifestações sonoras diferenciadas. Da mesma forma, a maneira com que as cores são colocadas nos quadros, sugerem caminhos de condução diferenciados. Algo desse impulso que gerou a composição do quadro é semelhante ao impulso que nos motiva a musicar.

Para Steiner, as artes musicais nascem das artes arquitetônicas e plásticas e "o que estas são exteriormente, as artes musicais são para dentro. A reflexão do mundo de dentro para fora - eis o que são as artes musicais " (STEINER, 2007, p. 122).

A arte mantém viva em nós essa chama criativa de transformação, de pensamentos e de sentimentos geradores de ações. Quando nos surpreendemos com algo novo, mudamos o rumo do nosso pensar. No entanto, para que esse novo surja, precisamos estar dispostos a abrir mão de algo.

O artista capta o mundo através dos seus sentidos, trabalha sobre estas impressões, estuda seu objeto, expande seu pensar e, ao fim, reconfigura suas impressões e conceitos acrescentando algo da sua individualidade para, dessa forma, devolver ao mundo algo único e que contém em si esse agente da transformação. Quem olha, pode se surpreender, pode não entender, pode até se incomodar, mas não será mais o mesmo. “O desenhista e o pintor partem, em seu trabalho, de algo disponível em seu interior; já o músico tem de trabalhar baseado numa atitude de entrega de si mesmo ao mundo (STEINER, 1997, p. 37).”

3.5 O CONCERTO³⁵

Estar lá cantando no palco era bom demais. Dava vontade de ficar cantando por muito mais tempo, senti uma coisa muito forte. (Lívia 11B)

Depois de apresentar o projeto e grande parte das atividades realizadas, descreverei um breve relato do processo final, da apresentação que aconteceu no dia 2 de dezembro de 2018, como transformamos todas essas experiências em um espetáculo e quais foram as prioridades e os critérios principais de escolha.

No mês de outubro, começamos a tecer juntos o roteiro para o espetáculo. Tínhamos muito material nas mãos, era preciso escolher, fixar os arranjos e elaborar a performance. A ideia foi criar um roteiro, uma história que contasse nossa trajetória para o público.

Eu tinha algumas questões que compartilhei com os alunos e alunas. Como colocar a potência que foi todo esse processo no palco? Como não excluir ninguém e como abraçar todas as atividades desde as experiências sonoras iniciais até as canções finalizadas?

Havia um desejo de minha parte de que o espetáculo se tornasse também uma aula de composição ou que, ao menos, a plateia pudesse pensar a música de forma diferente, passando assim, por um processo de desterritorialização das ideias de música. No lugar de consumir algo pronto e fechado, como geralmente é a vivência musical de quem ouve, gostaria de apresentar parte do processo e que o espetáculo mantivesse, assim, janelas abertas para que as pessoas

³⁵ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLhe5s8kU0IsYRz8fcf3X4mBnSyDRFkqqj> acessado em 28/06/2020

elaborassem o repertório junto com a gente. Um público não apenas receptor de um conteúdo pronto, mas que participasse de forma mais ativa do espetáculo.

As canções escolhidas foram as que os jovens mais se identificaram e já estavam com a forma mais elaborada. Tínhamos muito material, desde músicas prontas arranjadas até processos, ideias, textos, fragmentos. Precisávamos escolher e trabalhar muito para termos nosso espetáculo pronto em dois meses. Então, foram selecionadas 18 canções. Parte das músicas não contempladas, foram compiladas em um áudio com as gravações realizadas em sala de aula e se tornaram a abertura do espetáculo.

Alguns alunos instrumentistas manifestaram o desejo de formarmos uma banda. A co-repetidora do coral, Ana Rodrigues, ficou encarregada de realizar os ensaios e arranjos. Tínhamos então: piano, baixo, bateria, violões, flautas e percussão.

Uma aluna manifestou o desejo de dançar. Surgiu, então, a possibilidade de inserir movimentação cênica. Com um coral de 150 vozes em um espaço reduzido, as possibilidades não eram muitas, mas eram, sim, possíveis. Como, ao longo do ano, trabalhamos com o corpo em diversas atividades de percussão corporal, tais atividades já faziam parte dos arranjos e concepção das músicas, percebemos que os alunos tinham mais presença de palco e corpos mais despertos comparados aos anos anteriores, facilitando a movimentação. Aproveitamos para inserir pequenos movimentos ao longo do espetáculo.

Além das canções, apresentamos os "quadros sonoros" como parte das nossas experiências de hibridação entre as linguagens das artes plásticas e da música. Nessa performance, dois alunos, cada um com um painel de 2x3 metros, pintados de preto, desenhavam, com giz colorido enquanto que, simultaneamente, o coro, dividido em dois naipes, produzia sons seguindo os traços.

A fase que antecedeu a apresentação foi bem delicada, pois tínhamos o material bruto, uma potência enorme de um vir a ser, mas nada finalizado. Isso gerou muita insegurança e, por vezes, desânimo por parte dos alunos. Os jovens me questionavam se realmente teríamos um espetáculo à altura dos anteriores. Eu não tinha essa resposta, mas sabia que era fundamental incentivar os jovens e trabalhar duro para que algo se realizasse.

Uma das questões importantes da contemporaneidade é, justamente, a dificuldade em realizar processos, já que as crianças e jovens se acostumam a receber as coisas prontas. A força de vontade em superar os desafios precisa ser exercitada.

A verdade é que apenas no ensaio geral eles se convenceram do que tinham produzido ao longo do ano. Pela beleza e pela alegria da realização, os jovens conscientizaram cada fase do processo, bem como, o crescimento que teve lugar nessa trajetória. Emergiu um orgulho e

uma felicidade enorme no grupo –"Nós que fizemos, professora!" e "sinceramente, eu achei 'mega' legal fazer as músicas esse ano ". (Larissa, 11A)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acho que o processo de coral é fundamental na formação do ser humano, e durante esses três anos, foi o que eu construí para mim. Coral não é simplesmente cantar, e sim, expandir o que cada um guarda dentro de si. (Lisandro, 12A)

Na minha visão, no último ano (2018) o ponto mais alto que um processo de coral dentro de uma escola pode chegar é a composição, pois traz a independência e consequentemente uma revisão de tudo que aprendi nestes anos aqui na escola. Uma vergonha minha foi enjaulada e escondida em algum canto de mim, pois sim, eu não tenho mais problema ou preconceito de cantar em público. Meu ouvir foi apurado para a vida. (Rodrigo, 12A)

Ao longo do processo de escrita desta dissertação, pude tomar consciência das inúmeras camadas de significado deste grande projeto. Quando estamos tão envolvidos com o fazer cotidiano, com as atribuições de professora em uma instituição de ensino e pormenores que envolvem a profissão, muitas vezes não nos damos conta do alcance das nossas ações. Analisar, refletir e registrar, neste contexto, concretizou conscientemente uma trajetória de dezoito anos.

Gostaria de trazer a relevo, nestas considerações, alguns apontamentos: uns de caráter conclusivo – a partir do próprio relato dos jovens, da minha vivência pessoal e das leituras teóricas – e outros como fios soltos a serem conectados em pesquisas futuras. Assim, aponto as razões de trabalhar a música com jovens de ensino médio; o potencial que trabalhos nessa linha podem alcançar; os benefícios gerados a curto e longo prazo; e, finalmente, a contribuição da disciplina no desenvolvimento integral dos adolescentes.

Trabalhar com a voz e com a composição agregou inúmeras possibilidades de aprendizados musicais como: o desenvolvimento vocal, a leitura de partitura, os conceitos de harmonia, as formas musicais, os arranjos, o improviso, os ritmos brasileiros e os aspectos culturais e históricos. Mas, esses saberes se estendem muito além do âmbito musical. Compartilho as ideias de Teca Alencar de Brito (2001, 2007, 2015, 2019), de Hans-Joachim Koellreutter (1997a, 1997b), de Rudolf Steiner (1983, 1996, 1997, 2005, 2007, 2008) entre outras que foram apresentadas nesta dissertação, em que o desenvolvimento do ser humano integral é o objetivo maior da educação.

Com a elaboração desta pesquisa procurei comprovar que é possível trabalhar com uma proposta de coral ativo para jovens de ensino médio, abarcando as múltiplas adolescências e as

diferentes realidades sociais. Um coral que não é somente intérprete de obras já compostas, mas que possui um campo aberto ao improviso e à criação musical espontânea. Um espaço em que o/a coralista é autor das sonoridades e dos arranjos, enquanto o regente direciona as ideias e os anseios dos jovens e estimula a autonomia entre eles. Por conseguinte, transformando a relação hierárquica entre o regente/professor e os alunos.

Com esse pensar mais criativo, acredito ter contribuído para ampliar a visão acerca do ensino e do aprendizado da música, no âmbito das novas abordagens relativas ao canto coral. Outro ponto, diz respeito à comprovação desta pesquisa no que concerne à eficácia da composição como forma de ampliar os conhecimentos musicais, mesmo com jovens que nunca haviam participado de aulas de música durante a vida. Inclusive, também, que é possível realizar um trabalho sólido com jovens de diferentes realidades sociais e níveis musicais abarcando as "múltiplas adolescências".

Apresentei, ao longo dos capítulos desta dissertação, os inúmeros benefícios e saberes que estão atrelados aos processos de cantar e de compor. Assim como, a potência de pesquisas, como esta realizada no Colégio Waldorf Micael de São Paulo, na contribuição para a construção de uma sociedade mais inclusiva, mais aberta ao próximo e mais colaborativa.

Também, foi objetivo desta pesquisa trazer luz a alguns aspectos da antroposofia, da pedagogia Waldorf e da educação musical nas escolas Waldorf brasileiras. Estas, em diálogo com o mundo acadêmico e com a realidade contemporânea levantados no primeiro capítulo. A produção acadêmica relacionada à pedagogia Waldorf é escassa no Brasil, embora haja um grande número de escolas no país e dessa pedagogia possuir metodologias e valores muito atuais e necessários aos dias de hoje.

Minha trajetória deu início a partir da prática com os alunos e através das realizações das atividades em salas de aula. Em seguida, iniciei a análise dos processos, vinculada ao desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e às disciplinas por mim cursadas. As respostas vieram no decorrer do percurso e, principalmente, dos relatos finais que recebi dos jovens depois do nosso concerto de 2018.

A pesquisa contribui nas áreas do Canto Coral, da Educação Musical, do Ensino Criativo e do Ensino Médio. Assim como, para todos os profissionais e pesquisadores que buscam novas abordagens pedagógicas e transformações na forma de ensinar nesse mundo efêmero, como definiu Bauman (2013), um "mundo líquido", fluído e dinâmico.

Não poderia deixar de mencionar que no momento em que escrevo estas considerações, maio de 2020, a humanidade enfrenta a pandemia causada pelo SARS-CoV2. Escolas fechadas, a incerteza em relação ao futuro, o medo da morte e o isolamento social. Nesse momento,

professores do mundo todo estão reinventando as maneiras de transmitir o conhecimento e os elos de conexão com os estudantes. Sem encontros físicos, o sofrimento de milhares de pessoas cada dia mais aguçado e o abismo das diferenças sociais cada vez mais profundo. Nesse cenário caótico, mais do que nunca vislumbro que a pedagogia precisa encontrar maneiras de humanizar, de conscientizar, de valorizar a vida, a natureza e o ser humano. Afinal, quais são os valores que queremos transmitir na formação das crianças?

O poder criativo do ser humano é gigantesco e a arte tem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade. Não à toa, nesse momento, nós nos voltamos aos livros, às músicas, aos filmes... Artistas de todo mundo cantam em suas janelas e fazem shows de suas casas, almejando de partilhar um pouco de alegria e de esperança em tempos tão sombrios. Uma nova pedagogia precisará fortalecer os elos de solidariedade, na busca de um mundo mais sustentável, de novos paradigmas e de trabalho em comunidade. Rudolf Steiner traz como princípio do seu pensamento pedagógico a educação como uma arte. A ideia de que a pedagogia deve desenvolver o potencial criativo, que deve ser permeada de beleza e conectada à natureza, são fundamentais para a transformação da pedagogia em tempos de crises e de grandes mudanças.

A arte é um agente transformador do ser humano e da sociedade, seu processo se dá pelo prazer. O entusiasmo gera admiração, o amor gera respeito, a paciência gera força de realização e a persistência prepara para os acontecimentos da vida. A música é um veículo para esse desabrochar da autopercepção, reforça vínculos humanos, nos lembra da capacidade de nos reinventarmos pela experiência profunda contra o esvaziamento de valores da contemporaneidade e atua no desenvolvimento da vida social.

Que belo exercício de democracia é o canto coral! Para além da aquisição do desenvolvimento da voz, do solfejo, da compreensão de uma partitura, da integração e inclusão sociais, do aumento da autoestima do aluno, da ampliação do universo cultural e do desenvolvimento artístico, está o exercício cotidiano de reconhecimento da voz própria e acolhimento amoroso das vozes dos outros. Cada um tem a sua voz e o seu lugar no grupo, podem cantar linhas melódicas completamente diferentes, mas estão cantando a mesma música, eis a beleza: a diversidade! O processo de descoberta da voz própria gera, nos jovens, a autoconfiança.

A conclusão do processo não está dada, não pode ser comprada, ela precisa ser construída diariamente em um treino constante de força de vontade. No início de 2018, não tínhamos uma nota sequer, tudo se concretizou através de esforço real, de muitos erros e, principalmente, de um verdadeiro processo de transformação. Para além de saber cantar, fica a

certeza de que somos capazes de construir algo belo no mundo pelas nossas ações. Somos capazes de construir algo em conjunto, abraçando toda e qualquer diferença.

Quando trabalhamos com criação, tanto individual quanto coletiva, uma característica positiva que pude perceber foi a mudança na relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a. Se antes a condução das atividades e dos conhecimentos vinham do professor, durante os processos de composição os jovens aprenderam por meio de trocas e de experiências sem hierarquias, de maneira não linear, mas em rede. Dessa forma, os alunos se envolveram mais ativamente nas aulas.

Assim, a função do professor está muito mais relacionada à escuta e ao acolhimento das ideias dos jovens, portanto ajuda na condução do processo. Essas atividades exercitam o potencial criativo, flexibilizam o pensar, ampliam a escuta e valorizam a expressão individual do adolescente. Trabalhar com o improviso instrumentaliza os jovens para lidarem com diversas situações inesperadas, transformando-as a todo o momento. Essas habilidades se estendem para todos os âmbitos da vida, o sentimento de ser capaz de criar algo, ou de saber transformar, refazer, insistir, superar, são qualidades importantes no mundo contemporâneo.

Outro ponto muito fundamental consiste no recebimento das composições dos alunos, a partir delas temos acesso ao mundo interior dos mesmos. A análise das composições nos revela, além das capacidades musicais, a história de vida, as referências culturais, a visão sobre o mundo e a capacidade reflexiva de cada jovem. Quando recebo uma canção criada por um adolescente, estreito ter uma maior compreensão acerca do que está se passando em seu interior. Percebo a maneira com que ele externaliza esse processo, apesar de parecer confusa, contraditória e amorfa, está de acordo com o momento da vida do jovem e da sua visão de mundo ainda em construção.

Quando o jovem olha para o que ele criou e se reconhece na canção, o elo com a música é ampliado, se torna parte dele e parte do seu mundo. Quando ele se reconhece na canção do colega, fortalece o elo social da classe.

COM A PALAVRA: OS ALUNOS! CONSIDERAÇÕES FINAIS A PARTIR DOS RELATOS DOS JOVENS

Todas as citações que se seguem são relatos dos alunos, redigidos ao final do processo e após o concerto. Em anexo (ANEXO L), estão alguns desses relatos como ilustração³⁶.

O coral deste ano, na minha opinião, foi o melhor entre esses três anos. Foi emocionante saber que tudo aquilo foi feito por nós, na hora em que estávamos cantando, eu olhava para a cara dos compositores e via como até eles estavam impressionados com a capacidade que eles têm. Em muitos momentos, na aula de coral, as professoras conseguiram fazer com que acreditássemos em nós mesmos. Todos os corais me trouxeram experiências incríveis, foram momentos únicos que eu levarei para toda a vida, pois, nos ensaios parece que está tudo perdido e quando chega na apresentação é impressionante e emocionante ver o que conseguimos fazer sem ao menos perceber. Serei eternamente grata por tudo e principalmente por passar a acreditar em mim. Gratidão. (Karin, 12B)

Muitos foram relatos trouxeram a percepção de si como processos de transformação. O ato de concretizar ou de criar algo faz nascer um sentimento de capacidade de realização na vida. Nesse relato, o/a aluno/a traz justamente o desespero do processo em vivenciar um problema que parece insolúvel, nessa circunstância, o papel do professor é decisivo. Motivar o aluno e a aluna a persistirem, escutar suas queixas e suas aspirações – tomando cuidado com o tom de voz e abandonando julgamentos pessoais, especialmente, em projetos de criação – é conduzir o processo de forma amorosa. "Em muitos momentos nas aulas de coral, as professoras conseguiram fazer com que acreditássemos em nós mesmos". Esta frase não diz respeito à criação de músicas, mas a uma conquista expostas na última frase do relato "serei eternamente grata por tudo e, principalmente, por passar a acreditar em mim"

Foi um ano maravilhoso. O simples fato de termos a liberdade de escrever, fazer a melodia e cantar para a sala é incrível, não dá para descrever. Muito obrigada por essa oportunidade. Nunca me imaginei fazendo isso. A apresentação foi ótima! Cantar a minha própria música foi gratificante, nunca me imaginei fazendo isso e vejo que sou capaz (Miriam 12B).

O que fica é a faísca dentro de mim, de que sou capaz. E tenho agora esse primeiro contato profundo com a música que levo para a vida em qualquer aspecto (Melina, 12A)

³⁶ no anexo L, encontram-se fotos de alguns exemplos dos relatos dos alunos.

Os processos das composições me deixaram assustada, mas ver as músicas sendo construídas pouco a pouco foi mágico, principalmente quando se pode dizer "eu fiz uma música". Acredito que um repertório composto por nós, trouxe mais carinho para a apresentação, deixando-a a coisa mais comovente do mundo naquele momento! (Nara, 11A)

No começo do ano eu não coloquei fé em nada por conta de ser uma coisa "nova" em ser uma matéria que eu nunca tive, para mim eu iria aprender o básico e só. Porém aprendi coisas que eu nem imaginava: aprender como tocar pandeiro, tocar baquetas, fazer sons com o corpo e etc. Eu não coloquei fé em mim mesma até que provei o contrário dando o máximo de mim, prestando mais atenção, parando de julgar os outros e de não ligar quando era julgada. E assim tive toda a certeza de que todo o esforço que eu fiz por mais difícil que tenha sido valeu a pena. Valeu a pena ver o meu próprio reconhecimento do quanto eu evolui. Valeu a pena ver o reconhecimento do público. Valeu a pena chegar até aqui (Cristina, 11B)

Esse ano foi diferente porque foi nossa apresentação, digo, nossas músicas. A dedicação de todo um ano onde nós escrevemos, musicamos e por fim aprendemos a cantar. Isso no começo fez-nos sentir inseguros, pois há sempre uma pressão da sociedade para que você seja perfeito, e quando nós erramos todos descredita em todo o resto que poderíamos fazer. Nesse ano, podemos dizer que aprendemos a acreditar em nós mesmos (Mario, 12B)

Como pudemos ver nos relatos acima, esse sentimento de ser capaz de realizar algo, "acreditar em nós mesmos" e sentir prazer com a realização apareceu diversas vezes.

Esta sala passou por muitas mudanças, tanto boas quanto ruins. O coral foi uma das poucas coisas que me fizeram bem este ano. Quando eu achava que não dava para melhorar, a linda professora Tarita nos surpreendeu novamente. Cada composição feita era como se nossas vozes finalmente fossem ouvidas depois de um longo tempo de silêncio (Priscila, 11A).

O sentimento de justiça e de igualdade aparece nos relatos com frequência. Ser ouvido é ter a sua existência reconhecida, é pertencer a um grupo e a uma sociedade que tende a silenciar as vozes das minorias, aumentando as desigualdades sociais. Ao mesmo tempo em que ocorre a vivência da liberdade de fala, outra polaridade é igualmente trabalhada, a escuta. Ouvir a voz e as ideias dos outros, por mais diferentes que sejam das nossas. Essa característica um coral autoral trabalha com maestria.

Esse ano pudemos compor as nossas próprias músicas e do pouco que participei, posso dizer que é algo um pouco difícil. É como mostrar sua alma nua para as pessoas. Admitir com todas as forças: Esse sou eu, e isso é o que estou dizendo, essa é a mensagem que quero passar. Isso requer coragem. Não é fácil mostrar sua alma para as pessoas, ainda mais em tempos como esses que passamos (Ricardo, 12B)

O coral de 2018, foi um processo interessante, pois o fato das músicas serem criações nossas, fez com que nós nos engajássemos mais no processo (Michel, 12B)

Algo que gostei, com isso (coral), foi ver pessoas com quem eu não tinha muito contato expressarem sentimentos através da música, e assim, deu para ver como as pessoas realmente são e que muitas vezes, por vergonha ou algo assim, não se expressam. (Magna, 11A)

As músicas trouxeram para mim o conhecimento de que existem diversos estilos e pensamentos, muito diferentes do meu. Com certeza eu aprendi muito com o coral, como por exemplo, respeitar os meus limites e me reconhecer através do diferente. (Vicentina, 10A)

Além de ouvir o outro, saber reconhecer a diferença e respeitá-la é outra qualidade essencial às aulas de música, conhecer o outro é conhecer a si mesmo, é poder aceitar limites e se transformar a partir da realidade. Quando reconhecemos um limite e queremos trabalhar para superá-lo, um dos elementos mais importantes é a persistência e a força de vontade. Essas, são outras características que a prática musical séria e contínua pode agregar à vida do jovem.

Aprendi muito com o processo de criação, principalmente, pois foi muito difícil para mim escrever, cantar e ler partituras, pois eu nunca tinha feito isso antes. Muitas vezes desisti de cantar, de aprender, pois ficava me comparando com as outras pessoas, mas percebi que se eu não continuasse nunca seria boa igual a elas, então tirei forças e fui, fiz, por mais difícil que tenha sido acredito que dei o meu melhor. (Renata, 11B)

O trabalho do professor precisa ser intenso para incentivar e motivar o aluno e a aluna a encontrarem, por si, as forças que precisam para superar suas dificuldades e não desistirem. É muito bonito ver que nessa idade eles já têm a capacidade de perceber essa transformação. Mesmo que alguns passem por essas experiências sem se conscientizarem plenamente, o exemplo concreto – de acreditarem nas suas capacidades, nos seus esforços e força de vontade – foi construído ou plantado em seu interior.

Outras características aparecem com frequência são:

1. A presença do coletivo:

A apresentação é algo coletivo. É tão bonito porque no canto o colegial se une e as músicas se tornam de todos dentro desse espaço que é plural e compartilhamos (Mariana, 12A)

Para mim o processo criativo do coral foi bastante divertido pois sem a grande liberdade que nos foi dada dificilmente seria possível de obtermos um resultado parecido com o que tivemos. Já com os arranjos encaminhados, pude perceber que numa primeira olhada não havia exatamente uma cara para o coral, uma "personalidade" específica. Havia a cara de todos ao mesmo tempo, a cara do nosso colegial e era exatamente isso que o fazia tão especial, mesmo não estando pronto. A apresentação foi incrível. Todos unidos num só coral, o coral do colegial. Uma sintonia bonita e rara se mostrou entre nós de forma que me fez entender ou, pelo menos, enxergar a nossa capacidade. (Fernando, 10A)

2. Vínculo coral e mundo:

Para mim o coral do Micael 2018, diante de todas as situações atuais que estamos vivendo, diante de todo o partidismo político e toda essa confusão política, se posicionou, não partidariamente, mas se posicionou do lado da esperança, do amor, da vontade de fazer um Brasil melhor, e com isso nossas músicas não eram uma simples canção, mas resistência e luz. Por esse motivo nós cantamos com tanta força e querer, me senti muito representada (Lia, 11B).

3. A magia da descoberta musical:

Como começar a descrever essa incrível experiência? Foi um processo mágico e revelador, saber que eu poderia musicar um poema ou até mesmo escrever algo foi épico. Diferente do repertório do último ano todas as nossas músicas foram autorais, o que deixa ainda mais mágico (Vivivan, 12A)
Esse coral foi muito especial, pois todas as músicas foram compostas pelos alunos. Foi interessante criar e, logo após, musicar porque eu pude perceber quão trabalhoso é compor uma música (Clara, 10A)

4. Outras "ideias de música":

Foi uma realização única. Quando se fala em realizar um concerto com músicas autorais a ideia logo parece maluquice. Mas foi uma "maluquice" que deu muito certo.

O processo de compor algo, ou mesmo dar ritmo a algo abre totalmente a nossa mente. Nos tira daquela "mesmice" do repertório muito saturado de músicas que costumamos ouvir. Eu amei muito as aulas que tivemos esse ano; os pandeiros, as rodas de improviso, as poesias que demos ritmo... eu me senti muito satisfeita ao ver, no dia da apresentação, que todo o esforço e dedicação que colocamos na composição durante as aulas refletiu em um espetáculo (Erica, 11B).

O Coral e você me ajudaram a melhorar minha relação com a música no sentido de ouvir melhor (Jonas, 11A)

A ideia de compor parecia meio distante e intocável. Por mais que eu ame escrever e tenha facilidade nessa área, sempre olhei para compositores com muita admiração. E conforme as aulas destinadas para esse processo criativo passavam a ideia de compor se concretizava. Não digo isso porque de fato criamos músicas, escrevemos ou musicamos poemas, isso eu sabia que de uma forma ou outra conseguiríamos. Digo isso porque agora não me sinto limitada no que escrevo. Tudo pode virar música. Tudo ficou muito mais simples, mais leve e sem cobranças. (Carol, 11A)

Ao receber a notícia que faríamos as músicas do coral, fiquei uma mistura de várias certezas. Vários sentimentos despontavam efêmeros, como estrelas cadentes. Fiquei feliz, mas também muito temerosa, confiante, mas desconfiada, animada, mas quase desapontada. Me senti uma antítese ambulante. O coral, para mim e muitos, é sempre um coro que canta músicas prontas, complexas e a quatro vozes. Este ano de coral quebrou este paradigma infeliz, finalmente eu pude sentir e (vi)ver o âmago de um coral, a essência e a proposta do nosso coral. Foi incrível, todas as minhas dúvidas sanaram-se na primeira nota que se alastrou pela sala. As dúvidas se juntaram para constituir um sentimento de pertencimento e convicção. Sou grata. Foi uma experiência única e verdadeira (Anna, 12A).

5. Pertencimento

Me senti livre durante o processo. Foi tudo tão intenso bonito e verdadeiro. A apresentação foi o reflexo do que lutamos para conquistar. Foi a versão melhorada de nós. Representou nosso esforço, foi um pedacinho de tudo que fizemos. Eu senti que estava 100% dentro do coral. Cada música era um pouco de mim e eu era um pouco de cada música. Algumas vezes eu me desconcentrei, mas o sentimento de ser parte de algo tão bonito, único e intenso é simplesmente inexplicável (Vanessa, 9A).

Termino esta dissertação com um relato em forma de poema, também de um aluno, e com a certeza de que esses jovens tiveram uma experiência de crescimento e transformação gerados pela música. As sementes foram plantadas!

Criar, um processo inédito para mim. Quando se trata de música, foram horas, dias e meses de um criar em que todos estavam engajados. Nem tudo

foi maravilhoso, como normalmente nem tudo deve ser, mas o importante é que tive e tivemos coragem de realizar este trabalho que, em tempos sombrios como os que vivemos, fez reluzir uma chama que nos traz esperança de que ainda somos capazes de criar algo belo e bonito.

*Criar,
Processo que demanda espírito
Corpo,
Coração.
O criar que molda você,
Molda o mundo.
Uma arte, uma canção,
Um ruído,
Que a esperança e o amor,
Nos faz criar
(Cainã, 11B)*

REFERÊNCIAS

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. **O canto coral como prática socio-cultural e educativo-musical**. In: Revista Opus, vol.13, n.1, p. 75-96. Goiânia, 2007.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. **A música e políticas socio- culturais: a contribuição do canto para a inclusão social**. In: Revista Opus, v.15, n.1, p. 91-109. Goiânia, 2009.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório**. In: Revista da ABEM, São Paulo, nº19, p. 15 - 26. Goiânia, 2018.
- BARBOSA, Elaine dos Santos Ducroquet. **Jogos de improvisação musical: a voz em processos de criação e experimentação**. Dissertação (mestrado) pelo programa de pós graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENETTI, Alfonso. **A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística**. In: Revista Anppom, v.23, n1. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/viewFile/424/421> visualizado em 23/04/2019.
- BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRITO, Teca Alencar. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRITO, Teca Alencar. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.
- BRITO, Teca Alencar. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores**. In: Revista semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v.2, n.1. São Paulo, 2007.
- BÜNDCHEN, Denise B. Sant'Anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral**. 232f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- COBUSSEN, Marcel. **The field of musical improvisation**. Leiden: Leiden University Press, 2017.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COSTA, Rogério. **Música Errante**, o jogo da improvisação livre. São Paulo: Perspectiva, 2016.

COSTA, Rogério. **Processos de consistência e contextos na improvisação livre: aproximações preliminares**. In: Revista ORFEU, v.2, n.1, p.6-20. Santa Catarina, 2017.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância**, destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e esquizofrenia** vol.4. Ed. 34, São Paulo 1980.

FERNANDES, Angelo José. **O regente e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coro**. Tese (Doutorado) pelo instituto de artes da UNICAMP. Campinas, 2009.

FERRAZ, Silvio. **Livro das sonoridades**, notas dispersas sobre composição. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical**. Dissertação (mestrado) pelo instituto de artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 1990.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**, um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Unesp, 2008.

FRIEDENREICH, Carl Albert. **A educação musical na escola Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: Allucci&associados comunicação, 2012.

GELAMO, Renata Pelloso. **Narrar a voz: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria**. São Paulo, Tese de doutorado, programa de pós graduação em artes, instituto de artes da UNESP. 2018.

HARARI, Yuval. Entrevista cedida ao programa de televisão Roda Vida da TV Cultura transmitido no dia 11/11/2019, visualizado em <https://www.youtube.com/watch?v=pBQM085IxOM> no dia 20/11/2019

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**, inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2019.

KERR, Samuel. **Carta canto coral**. In: Ensaios. Olhares sobre a música coral brasileira, p.200- 223. Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2006.

KOELLREUTER, Hans Joachim. **O ensino da música em um mundo modificado**. In: KATER, Carlos (org.) Educação Musical: Cadernos de Estudo n.6, p.37-44 Belo Horizonte: Atravez / EMUFGM / FEA / FAPEMIG, 1997.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, n.19. Rio de Janeiro, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Tremores** - escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: autêntica, 2014.

MENUHINE, Yehudi, DAVIS, W. Davis. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MILLER, Richard. **On the art of singing**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

NETO, Diósnio Machado. **"Ouçam este som espantoso..."**: O debate estético como legado do Ars Viva. Ensaio. In: Madrigal Ars Viva 50 anos: Ensaaios e Memórias, p.13 - 21. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

NICOLETTI, Daniela Amaral Rodrigues. **A educação estética através da música no segundo setênio**: Aproximações entre Rudolf Steiner e Emile-Jaques Dalcroze. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em música USP, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. **Adolescência em desenvolvimento e a contemporaneidade**. Portal de formação à distância - SENAD, 2016. Disponível em <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170424-094551-001.pdf> último acesso 3 de maio de 2020.

OLIVEIRA, Sergio Alberto de. **Coro Cênico**: uma nova poética coral no Brasil. Dissertação (mestrado) programa de Pós Graduação do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 1999.

PARO, Elizabete Angela. **Novos mundos possíveis**: o canto coral como arte e resistência. Dissertação (mestrado) programa de pós-graduação em estudos de Cultura Contemporânea, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMG, 2015.

PETRAGLIA, Marcelo. **A música e sua relação com o ser humano**. Botucatu: Ouvirativo, 2010.

PETRAGLIA, Marcelo. **O fazer musical como caminho de conhecimento de si e conhecimento do outro em contexto empresarial**. Tese (Doutorado) pelo programa de psicologia na Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **O ensino da regência coral**. Trabalho apresentado como requisito parcial para concurso de habilitação à livre docência junto à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **Canto Coral**: do repertório temático à construção do programa. Dissertação (Mestrado) pelo Programa de Pós-Graduação em música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2013

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora**. São Paulo, melhoramentos, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como representação e vontade vol. III**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

SOBREIRA, Silvia. **A disciplinarização do ensino de música e as contingências do meio escolar.** In: *Per Musi*, n.26, p.121-127. Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, de Fátima Quintal. **Práticas musicais de jovens e vida cotidiana:** socialização e identidades. In: *Revista Música em perspectiva*, v.7, n.I, p.57-80. Curitiba, 2014.

STEINER, Rudolf. **The Inner Nature of Music and experience of tone.** Estados Unidos: Antroposophic Press, 1983.

STEINER, Rudolf. **Educação na puberdade, o ensino criativo.** São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** São Paulo: Federação das Escolas Waldorf, 2005.

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade-** fundamentos para uma filosofia moderna. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I -** O estudo geral do homem: uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2007.

STEINER, Rudolf. **Antropologia meditativa.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

SWANWICK, Keth. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna Editora, 2003.

SWAN, Howard. **The development of a choral instrument.** In: DECKER, Harold & HERFORD, Julius. **Choral conducting:** a symposium. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973. p. 69-111.

TATIT, Luiz. **Estimar Canções,** estimativas íntimas na formação do sentido. Cotia: Ateliê Editorial, 2016.

TATIT, Luiz. LOPES, Ivã Carlos. **Elos de melodia e letra:** Análise semiótica de seis canções. Cotia: Ateliê Editorial 2008.

VAZQUEZ, Santiago. **Manual de ritmo y percusión con señas.** Buenos Aires: Atlantida, 2013.

ZUCKERKANDL, Victor. **Sound and Symbol,** music and the external world. Nova Iorque: Princenton University Press, 1956.

ANEXOS

ANEXO A – PARTITURA “AS PESSOAS QUEREM PIPOCA, PIPOCA AS PESSOAS TERÃO”

AS PESSOAS QUEREM PIPOCA, PIPOCA AS PESSOAS TERÃO

The musical score is written for four voices: soprano, contralto, tenor, and baixo. The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 4/4. The score is divided into three systems, each starting with a measure number (1, 4, and 6).

System 1 (Measures 1-3):

- Soprano:** Rests in all three measures.
- Contralto:** Rests in all three measures.
- Tenor:** Rests in measures 1 and 2; in measure 3, it sings "ca- ca- ca ca- ca ca" with eighth notes and a sharp sign on the second "ca-".
- Baixo:** Sings "pi- i- po pi- i- po pi- i- po pi- i- po" with eighth notes and a flat sign on the second "i-".

System 2 (Measures 4-6):

- Soprano:** Rests in all three measures.
- Contralto:** Rests in measure 4; in measures 5 and 6, it sings "dei- xe que dei- xe que dei- xe que dei- xe que" with eighth notes and a sharp sign on the second "dei-".
- Tenor:** Continues from System 1, singing "ca- ca- ca ca- ca ca" with eighth notes and a sharp sign on the second "ca-".
- Baixo:** Continues from System 1, singing "pi- i- po pi- i- po pi- i- po" with eighth notes and a flat sign on the second "i-".

System 3 (Measures 7-9):

- Soprano:** Rests in all three measures.
- Contralto:** Continues from System 2, singing "dei- xe que dei- xe que dei- xe que dei- xe que" with eighth notes and a sharp sign on the second "dei-".
- Tenor:** Continues from System 2, singing "ca- ca- ca ca- ca ca" with eighth notes and a sharp sign on the second "ca-".
- Baixo:** Continues from System 2, singing "pi- i- po pi- i- po" with eighth notes and a flat sign on the second "i-".

7 sopranos imitam uma cuíca

i i 1 u u

dei- xe que dei- xe que dei- xe que dei- xe que

ca- ca- ca- ca- ca- ca-

pi- i- po pi- i- po

8

texto falado!

i i 1 u u

dei- xe que dei- xe que dei- xe que dei- xe que

ca- ca- ca- ca- ca- ca-

pi- i- po pi- i- po

As pessoas pedem pipoca
Pipoca as pessoas terão

As pessoas pedem pipoca
Pipoca as pessoas terão

As pessoas pedem pipoca
Pipoca as pessoas terão

10

i i 1 u u

dei- xe que dei- xe que dei- xe que dei- xe que

ca- ca- ca- ca- ca- ca-

pi- i- po pi- i- po

11

i i i u u

dei-xe que dei-xe que dei-xe que dei-xe que

ca- ca- ca ca- ca ca

pi- i- po pi- i- po

As pessoas pedem pipoca
Pipoca as pessoas terão

As pessoas pedem pipoca
Pipoca as pessoas terão

As pessoas pedem pipoca
Pipoca as pessoas terão

13

dei-xe que di-gam que pen-sem que fa-lem dei-xe que di-gam que pen-sem que e-le fa-

dei-xe que di-gam que pen-sem que fa-lem dei-xe que di-gam que pen-sem que e-le fa-

dei-xe que di-gam que pen-sem que fa-lem dei-xe que di-gam que pen-sem que e-le fa-

dei-xe que di-gam que pen-sem que fa-lem dei-xe que di-gam que pen-sem que e-le fa-

15

zi-a por fa-ze-er mas se qui-ses-se fa-ze-er e-le fa-

zi-a por fa-ze-er mas se qui-ses-se fa-ze-er e-le fa-

zi-a por fa-ze-er mas se qui-ses-se fa-ze-er e-le fa-

zi-a por fa-ze-er mas se qui-ses-se fa-ze-er e-le fa-

4

17

zi- a por fá- ze- er mas se qui- ses- se fá- ze- não te- ri- a fei- to a- qui- lo

zi- a por fá- ze- er mas se qui- ses- se fá- ze- não te- ri- a fei- to a- qui- lo

zi- a por fá- ze- er mas se qui- ses- se fá- ze- não te- ri- a fei- to a- qui- lo

zi- a por fá- ze- er mas se qui- ses- se fá- ze- não te- ri- a fei- to a- qui- lo

19

na- da e- ra tu- do o que e- le ti- nha pa- re-

na- da e- ra tu- do o que e- le ti- nha pa- re-

na- da e- ra tu- do o que e- le ti- nha pa- re-

na- da e- ra tu- do o que e- le ti- nha pa- re-

20

ci- a mui- to a- lém do que po- di- a car- re- gar

ci- a mui- to a- lém do que po- di- a car- re- gar

ci- a mui- to a- lém do que po- di- a car- re- gar

ci- a mui- to a- lém do que po- di- a car- re- gar

21

na- da e- ra tu- do o que e- le ti- nha pa- re-

22

ci- a mui- to a- lém do que po- di- a car- re- gar dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

24

dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

6

26

dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca- pi-

dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

27

dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

po- ca

dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

dei- xe que di- gam que pen- sem que fa- lem

29

pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca- pi- po- ca

ANEXO B – PARTITURA “I’M IN THE MIDDLE OF THE CROWD”

I'm in the middle of the crowd

1 Dm

I'm in the mid- dle of the crowd the voi- ces ta- a a alk loud

5

but they don't make a- ny sense where is the way out where is the way out

9 Gm A⁹

no -bo- dy knows I'm lost they just want to know how much does it cost

14

how much does it cost where is the way out

ANEXO C – PARTITURA “LONG LOST PLACE”

LONG LOST PLACE

1 Am⁷ F⁷⁺ Am⁷ F⁷⁺
 Peo- ple used to walk down street and

5 E^{b7+} D^{b7+} Gm⁷ C⁷ F⁷⁺
 wor- ried they were not but life is too week it could end with a shot

9 Am⁷ F⁷⁺ E^{b7+} D^{b7+}
 Shoo- ting at the dark that's the way I walk loo- king for the stars

13 Gm⁷ C⁷ F⁷⁺ Dm⁷ G⁷⁽¹³⁾ C⁷⁺ C⁷ B⁷
 hea- ling my scars my fears I'm try- ing to stalk if we could find a place

18 C/B^b F⁹add/A E/G[#]
 where we just could hear the peace beat and we

21 D^{b7+} Gm⁷ G^{b7(11#)} F⁷⁺ E⁷
 shouldn't our- selves ad- just to the man kind speech

24 Am⁷ E^{b7+} D^{b7+} Gm⁷ C⁷
 then we'll be hap- py then we'll be free then and just when you go there with me

28 F⁷⁺ Gm⁷ C⁷ F⁷⁺
 you go there with me

ANEXO D – PARTITURA “9 HORAS DA MANHÃ”

9 horas da manhã

1 Dm

soprano
no- ve ho- ras da ma- nhã no- vo di- a a co- me-

contralto
no- ve ho- ras da ma- nhã tan tan tan tan

tenor
tan tan tan tan tan tan no- vo di- a a co- me-

baixo
Tan tan tan tan tan tan tan tan

6 Gm 5 F⁷⁺ E° 7 A

çar la- ia ah noi- te on- de foi pa- rar meu

o... já deu mais de mei- a noi- te on- de foi pa- rar meu

çar o... noi- te on- de foi pa- rar meu

ah já deu mais de mei- a tan tan tan tan tan tan foi pa- rar meu

7+ Dm 9 Dm

lar as es- tru tu- ras es- tão frá- cãs pres- tes a me der- ru

lar tan tan tan tan tan tan tan tan tan tan

lar tan tan tan tan tan tan tan tan tan tan

lar ah ah tan tan tan tan tan tan tan tan tan tan

6 G_m 13 D_m

bar ma- ta so- nho ma- ta vi- da

tan tan tan tan tan ma- ta so- nho ma- ta vi- da a a a a a

tan tan tan tan tan tan tan tan ah a a a a

tan tan tan tan tan tan tan tan ah

6 B^b 7 A 17 D_m 9

se- rá que um di- a i- ra ces- sar nha mui- ta gen- te

u di- a i- ra ces- sar tan tan tan tan tan tan

u u tan tan tan tan tan tan

u u Ah ah tan

7 G_m 21

lá o lu- gar des- mo- ro- nou o- lu- gar e- ra um

Ah tí- nha tan- ta gen- te Ah o tan tan tan tan

Ah ah o- lu- gar des- mo- ro- nou tan tan tan tan

Ah ah o tan tan tan tan

Chords: D_m, E[°], A⁷, D_m

Vocal Line:
pré- dio e- mui- tas vi- das ti- rou
tan tan tan tan Ah Ah ah!
tan tan tan tan Ah Ah ah!
ah ah ah ah ah!

Piano Line:
ah ah ah ah ah!

ANEXO E – PARTITURA “OCUPAÇÃO”

OCUPAÇÃO

Composição dos alunos do 9º ano do Colégio Micael

4x

S	■	■	■	"Vagabundos!"
C	■	■	"Saiba, saiba, saiba"	• "Saiba, saiba, saiba" •
T	"O Brasil é meu!"	"O Brasil é meu!"	"O Brasil é meu!"	• "O Brasil é meu!" •
B	■	"Meu direito!"	"Meu direito!"	"Meu direito!"

Todos cantam em uníssono:

4x

Entra RITMO 1 (Maracatu)

4x

Soprano: ton ten ton ten ton ten ten ton ten ton ten ton ten ton ten
 Alto: ton ten ton ten ton ten ten ton ten ton ten ton ten ton ten
 Tenor: ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch ch
 Bass: can ti-can ti-can can ti-can ti-can

Maracatu + "ocupar, resistir" (alguns) + FALAS

4x

- 1- "invadiram aquele prédio!"
- 2- "desempregados, vagabundos!"
- 3- "isso pertence a alguém!"
- 4- "isso é patrimônio público!"

ANEXO F – PARTITURA “BREQUE”

BREQUE

todos cantam em uníssono

RITMO 2 (samba)

2x

meninas cantam melodia,
meninos seguem no samba:

S. i i i u u u

A. tcha tcha tcha tcha tcha tcha tcha tcha

T. ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui

B. uh uh

Soprano o go-ver-no-querrou - bar e me cha-ma de la - drão mas não pensa em a - ju - dar e me vem pe-dir per - dão

Alto o go-ver-no-querrou - bar e me cha-ma de la - drão mas não pensa em a - ju - dar e me vem pe-dir per - dão

Tenor ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui

Bass uh uh uh uh uh

S. in - va - di ou o - cu - pei o Bra-sil é meu tam - bém mo-ra - dia é meu di - rei - to

A. in - va - di ou o - cu - pei o Bra-sil é meu tam - bém mo-ra - dia é meu di - rei - to

T. ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui

B. uh uh uh uh uh uh

S. sai-ba que eu sou al - guém!

A. sai-ba que eu sou al - guém!

T. ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui ti qui ch qui

B. uh uh

(1) Maracatu

voltam as palavras do início - A.T.B.
(atenção na regência)

e FIM.

ANEXO G – PARTITURA “MICAEL 40 ANOS – CANÇÃO 1”

Micael 40 anos - canção 1

1 D^7 $C^\sharp 7$ C^7 B^7

co- res al- mas vi- bram pes- soas cres- ce- ram a- qui e

5 D^7 $C^\sharp 7$ C^7

ou- tras a- in- da vão cres- cer ar pu- ro tão ra- ro a- qui é

8 B^7 E_m^7 A^7

chei- o de luz são qua- ren- ta a- nos de a- le- gri- a

11 E_m^7 A^7

te- nho um gra- de or- gu- lho de di- zer fiz par- te des- sa his- tó- ria ser

14

wal- dorf é in- crí- -vel a a- le- gri- a é abs- tra- ta não dá pra des- cre- ver.

ANEXO H - PARTITURA “MICAEL 40 ANOS – CANÇÃO 2”

Micael 40 anos (canção 2)

1 D A⁷ D

a- 7 qui re- no- va- se a nos- sa a- le- gri- a a- qui re-

4 A D Em

no- va- se o nos- so o lhar são qua- tro dé- ca- das de pu- ro a- pren- di-

7 A D D⁷ G

za- do são qua- tro de- ca- das de um pu- ro a- mar São Mi- ca- el traz

12 A/G 3 F^{#m} Bm D⁷ G⁹ A/G D

for- ça e co- ra- gem a nos- sa vi- da mais com- ple- ta es- tá

18 D⁷ G A/G F^{#m} Bm D⁷ G

te- nho em men- te a- que- la lem- bran- ça e a li- ber- da- de

24 A/G D D E/D

que a- qui nos dá eu nas- ci pra a- mar eu nas- ci pra cres- cer

30 Em/D E^o/D D

eu nas- ci pra so- nhar eu nas- ci pra vi- ver eu nas- ci pra sor- rir

35 E/D Em/D

eu nas- ci pra que- rer eu nas- ci pra ser li- vre

40 E^o/D D

e a- qui pos- so ser

ANEXO I - PARTITURA “DO MUNDO SURGE TUDO”

Do mundo surge tudo

1 D_m D_m/C
do mun- do sur- ge tu- do sur- ge to- do o pen- sa- men- to a- bs- tra-

4 B_b^7 A^7 D_m
to con- cre- to mas o mun- do cho- ra cho- ra cho- ra em

7 D_m/C B_b^7 A^7
fal- ta to- do mun- do mu- do mu- do não mu- da o mun- do do

10 D_m D_m/C B_b^7
mun- do sur- ge tu- do sur- ge to- do o pen- sa- men- to a- bs- tra- to con-

13 A^7 D_m D_m/C
cre- to mas o mun- do cho- ra cho- ra cho- ra em fal- ta to- do mun- do mu- do

16 B_b^7 A^7 G_m G_m^{7+}
mu- do não mu- da o mun- do sen- tir in- tei- ra- men- te o que nem

19 G_m^7 G_m^6 D_m
sem- pre es- tá in- tei- ro sen- tir pen- sar a- gir

22 G_m A^7
nun- ca sa- ben- do a- on- de ir

ANEXO J - PARTITURA “CONSCIENTE TERRA”

Consciente Terra

(intro. ad libitum) frevo canção

1 Gm Cm Gm início

cons- ci- en- te ter- ra cons- ci- en- cia o- ni- pre- sen- te er- ra for- mas

4 F⁷ B^b A^o D^{7b9} Gm G⁷

lou- cas re- tas in- de- fi- ni- das vi- das cin- zas ou co- lo- ri- das i-

8 Cm Gm A^o D^{7b9} Gm G⁷

de- ia a- li- e- ni- ge- na me in- va- de es- pi- ral in- com- pre- en- sí- vel re- li- gi-

12 Cm Gm Cm Gm

ões pa- í- ses mo- ti- vos tris- tes ou fe- li- i- zes quem se res-

16 Cm D^{7b9} Gm

trin- ge er- ra cons- ci- ên- cia li- vre é pen- sa- men- to ter- ra

ANEXO L- RELATOS DOS ALUNOS

Me senti livre durante o processo. Foi tudo tão intenso, bonito e verdadeiro... A apresentação foi o reflexo do que lutamos para conquistar. Foi a versão melhorada de nós. Representou nosso esforço e dedicação, foi um pedacinho de tudo que fizemos.

Eu senti que estava 100% dentro do coral. Cada música era um pouco de mim e eu era um pouco de cada música. Algumas vezes eu me desconcentrei, mas o sentimento de ser parte de algo tão bonito, único e intenso é simplesmente inexplicável.

Eu não esperava menos do que foi. Em alguns momentos eu pensei que algo fosse dar errado, mas a apresentação como um todo? Eu só conseguia esperar um brilho incrível vindo de nós.

Só consigo esperar coisas lindas nessa escola, mesmo sendo a pessoa pessimista que eu sou, quando se trata de arte, nós sabemos o que fazer. Sabemos ser. Estar. Sentir. Amar.

Somos universos que se encontraram por alguma razão, e o resultado das coisas que fizemos, fazemos e faremos são reflexo disso.
gratidão.

(NÃO é um poema)

cada ano foi ÚNICO!
com suas características
músicas
momentos
pessoas.

Superou minhas expectativas,
é algo tão simples que é
tão complexo.

e principalmente

LINDO!

ainda bem que tenho
tudo no meu celular,
para não esquecer
e não
coração.

vai ficar pra sempre em minha memória

QUANDO EU ERA PEQUENA CATAVA TODO DIA
 E EU SABIA TODAS AS MUSICAS TODAS MESMOS
 MAS UM DIA ME DISSERAM QUE A MINHA VOZ
 ERA FEIA E EU DEVIA TER 11 ANOS DEPOIS
 DAQUELE DIA SO' CANTEI PARA MIM.
 MAS SE PASSOU 4 ANOS E EU ENTREI
 NESSA ESCOLA MARAVILHOSA ONDE TIVE A
 OPORTUNIDADE DE COMEÇAR A CANTAR E SE PASSOU MESES
 EU DECIDI POSTAR UM VIDEO CANTANDO,
 ESSE DIA EU ME SENTI TÃO BEM, DEPOIS
 PARTICIPEI DO CORAL QUE FOI EMOCIONANTE
 QUE COISA ÚNICA E LINDA.
 ANO QUE VEM EU QUERO PODER AJUDAR MAIS
 NA APRESENTAÇÃO E GOSTARIA DE ESCREVER UMA
 MÚSICA...
 OBRIGADA CORAL

Pra mim o coral nesses dois anos foi uma
 coisa nova, um desafio novo, mas que me fez
 tomar mais preciso e calmo na hora das aulas.

Achei muito bom as nossas musicas com-
 postas, porque ali me senti mais liberal para
 criar o meu tom de batidas o meu tom de voz
 e escolher minha própria letra.

Gosto das aulas que envolve o corpo, as per-
 nas que parece que você entra na música,
 você senti ela em seu coração, então para
 mim nesses dois anos está sendo uma
 experiencia incrível, e espero dar o me-
 lhor em todas as aulas.

O coral desse ano, na minha opinião, foi o melhor entre esses três anos. Foi emocionante saber que tudo aquilo foi feito por nós, na hora em que estávamos cantando. Eu olhava para a cara dos compositores e via como até eles mesmos estavam impressionados com a capacidade que eles têm. Em muitos momentos nas aulas de coral as professoras conseguiram fazer com que acreditássemos em nós mesmos, todos os corais me trouxeram experiências incríveis, foram momentos únicos que eu levarei para toda a vida. Pois, nos ensaios parece que está tudo perdido e quando chega na apresentação é impressionante e emocionante ver o que conseguimos fazer sem ao menos perceber. Sou eternamente grata por tudo e principalmente por ter a agradecer em mim. GRATIDÃO!