UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
Programa de Pós-graduação em Música

WALTER PELLICI RODRIGUES

**O ouvido harmônico e sua contribuição para o aprendizado e a
performance coral: um experimento junto ao Coral Escola
Communicantus e ao Coral da ECA-USP**

São Paulo

2020

WALTER PELLICI RODRIGUES

**O ouvido harmônico e sua contribuição para o aprendizado e a
performance coral: um experimento junto ao Coral Escola
Comunicantus e ao Coral da ECA-USP**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Música.

Área de concentração: Processos de Criação Musical

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos

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

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.

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

Rodrigues, Walter Pellici

O ouvido harmônico e sua contribuição para o aprendizado e a performance coral: um experimento junto ao Coral Escola Communicantus e ao Coral da ECA-USP / Walter Pellici Rodrigues ; orientador, Marco Antonio da Silva Ramos. -- São Paulo, 2020.
246 p.: il.

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

1. Percepção coral 2. Aprendizado e performance coral 3. Ouvido harmônico 4. Exercícios harmônicos 5. Arranjo coral I. da Silva Ramos, Marco Antonio II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Nome: RODRIGUES, Walter Pellici.

Título: O ouvido harmônico e sua contribuição para o aprendizado e a performance coral: um experimento junto ao Coral Escola Communicantus e ao Coral da ECA-USP.

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Processos de Criação Musical.

Aprovada em: 26 de outubro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Instituição: UNESP

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Carlos Roberto Ferreira de Menezes Júnior

Instituição: UFU

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos

Instituição: USP

Julgamento: Aprovada

Ao SENHOR, autor e consumidor da minha fé.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Walter e Cecília, por todo amor e dedicação, pela paciência, pelo incentivo à música e pelas contínuas orações, sem as quais não teria sido possível realizar este trabalho.

À minha tia Elyane, pelo carinho e incentivo constantes, por estar sempre disposta a ajudar. Presença marcante em todos os momentos.

Ao Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos, a quem devo grande parte do meu aprendizado musical. Agradeço-o pela oportunidade de desenvolver este trabalho e, principalmente, pela sua orientação sempre firme, precisa, atenciosa e generosa. Meu respeito e admiração pelo artista, professor e amigo.

À Prof.^a Dra. Susana Cecília Igayara-Souza. A densidade da bibliografia e nível de reflexão exigida em suas disciplinas cursadas durante este mestrado beneficiaram a abertura do meu pensamento acadêmico e clarearam os caminhos para esta pesquisa.

À Prof.^a Marília Centúron, pela generosidade em passar o seu profundo conhecimento e possibilitar-me realizar as ligações entre a Música e Matemática de forma segura e avalizada.

Ao Prof. Dr. Edelson Gloeden e ao Prof. Dr. Fred Teixeira, membros da banca de qualificação deste mestrado, pelos apontamentos precisos e esclarecedores.

À Prof.^a Marcilda Clis, por me apresentar o universo da Música de maneira tão apaixonante, por todos os conselhos e pela amizade sincera.

Ao Coral da ECA-USP, por me despertar para vida coral e seus caminhos harmônicos. Pelo fazer musical intenso e significativo. Pelo rico convívio musical. Agradeço a todos os coralistas, cantores solistas, instrumentistas, regentes assistentes, pianistas e monitores que participaram da realização deste trabalho.

A todos os coralistas do Coral Escola Comunicantus, pela dedicação e amor à Música. Por fazerem dos nossos ensaios momentos agradáveis e prazerosos.

A todos os integrantes do Comunicantus: Laboratório Coral, pela contribuição ativa a este trabalho e pelo envolvimento musical intenso.

Ao Coral da Cidade de Taboão da Serra, pelo ambiente musical agradável e sempre receptivo ao aprendizado harmônico.

À Igreja Evangélica de Pinheiros em Taboão da Serra, por incentivar o ensino musical e confiar em meu trabalho frente aos seus coros, grupos vocais, instrumentais e de musicalização.

Aos meus queridos alunos e coralistas, pela constante aprendizagem e pela contribuição em minha formação pessoal e profissional como regente educador e performer.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o encaminhamento e conclusão deste trabalho.

RESUMO

RODRIGUES, Walter Pellici. *O ouvido harmônico e sua contribuição para o aprendizado e a performance coral*: um experimento junto ao Coral Escola Comunicantus e ao Coral da ECA-USP. 2020. 246p. (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta dissertação tem como objetivo central a análise reflexiva sobre o desenvolvimento do ouvido harmônico e sua contribuição para o aprendizado e a performance coral a partir da pesquisa bibliográfica, da abordagem crítica de aplicação de conceitos, do embasamento e comparação teórica, da discussão de estratégias de ensaio e ensino e da análise de obras corais. A pesquisa e a atuação prática foram realizadas com o Coral da ECA-USP, formado por estudantes matriculados no conjunto de disciplinas multisseriadas Canto Coral I a XII que proporcionam o caminhar lado a lado das atividades artísticas e do ensino formal e estruturado. O coro é formado, portanto, por estudantes com conhecimento musical e integra o Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. O pensamento metodológico deste trabalho está apoiado sobre um tripé composto por autores de dentro e fora da área musical, cujos olhares pedagógicos se entrelaçam num sentido de complementaridade teórica e aplicabilidade prática: Zoltan Dienes (1972) e a análise comparativa das etapas de aprendizagem matemática à aprendizagem harmônica; Paulo Rubens Moraes Costa (2005) e o processo de diagnose coral na aprendizagem dos conteúdos harmônicos e, finalmente, a visão do educador musical Edgar Willemms (1990) sobre os modos de escuta sensível, sensorial e mental, e como se relacionam a inteligência auditiva e a escuta coral. Sobre a dupla função do regente – educativa e performática – por nós tomadas como indissociáveis, foram desenvolvidos dois arranjos corais e exercícios harmônicos como ferramentas de auxílio para solução de problemas de compreensão de escuta harmônica gerais e específicos do repertório trabalhado. No primeiro capítulo aprofundamos o pensamento sobre os processos de desenvolvimento do ouvido harmônico no Coral Escola Comunicantus (coro formado por cantores amadores) na ocasião do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música do autor deste trabalho. Apresentamos aqui os principais conteúdos harmônicos trabalhados nos exercícios propostos e a análise musical da obra *O how amiable are thy dwellings* de John Rutter como pontos de contato entre a aprendizagem harmônica e a construção da performance. No segundo capítulo discutimos sobre o tripé metodológico supracitado e também sobre a relação entre ouvido harmônico e performance coral com base nos pensamentos dos autores Antonio Carrasqueira, Elaine Goodman, John Rink, Marco Antonio da Silva Ramos, William Rothstein e Zélia Chueke. Seguimos no capítulo 2 traçando um paralelo entre os trabalhos com os dois perfis corais, a partir da análise comparativa das estratégias práticas de ensaio e ensino e ainda das definições de conceito e noção, memória e percepção harmônica. No terceiro capítulo apresentamos os arranjos das canções *Garota de Ipanema* - de Tom Jobim e Vinícius de Moraes - e *Beatriz* - de Edu Lobo e Chico Buarque - explicitando os seus processos do ponto de vista criativo, analítico e interpretativo. No quarto capítulo apresentamos os exercícios harmônicos propostos ao Coral da ECA-USP como ferramentas facilitadoras para a compreensão e conscientização dos conceitos focados.

Palavras-chave: Ouvido harmônico do coralista. Desenvolvimento da escuta harmônica do coralista. Exercícios harmônicos. Arranjo coral. Conceito e Noção em Música e Matemática. Inteligência auditiva. Aprendizagem harmônica e Performance coral.

ABSTRACT

RODRIGUES, Walter Pellici. *The harmonic ear training and its contribution for choir educational and performance: an experiment with the Coral Escola Comunicantus and the Coral da ECA-USP*. 2020. 246p. (Master) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This dissertation aims at the reflexive analysis over the development of the harmonic ear training and its contribution for choir educational and performance purposes based on the bibliographic research, the critical approach of the concepts application, the theoretical background and comparison, the discussion of educational and rehearsal strategies and the analysis of choir pieces. The research and the practice were developed with ECA-USP's Choir composed of students enrolled in any of the multigrade classes Choir Singing I to XII allowing to explore side by side both the artistic activities and the formal structured education. Therefore, the choir is composed of undergraduate students with musical knowledge and it is part of the Comunicantus' Choir Laboratory (*Comunicantus: Laboratório Coral*) from the Music Department of the Communication and Arts School of São Paulo University (CMU-ECA-USP). The methodology concept of this study is based on a tripod perception of authors either related or not to musical context, whose pedagogical perspectives are interwoven toward the theoretical complementarity and practice application: Zoltan Dienes (1972) and the comparative analysis between the stages of learning of mathematics and the harmonic learning; Paulo Rubens Moraes Costa (2005) and the process of choral diagnosis on the educational process of harmonic learning; and the music pedagogue Edgar Willems' (1990) approach to sensitive, sensorial and mental listening, and how musical intelligence and choir listening are related. Concerning the double function of conductors – educational and performatic – what we consider indivisible concepts, two choir arrangements and harmonic exercises were developed as auxiliary tools to help overcoming issues related to specific and general harmonic listening observed in the discussed repertoire. In the first chapter we probe some perceptions over the development processes of the harmonic ear training of *Coral Escola Comunicantus* (a choir composed of amateur singers) previously assessed by the author of this study in his graduation thesis for the conclusion of the Music Education course. The main harmonic contents developed in the proposed exercises and the musical analysis of *O how amiable are thy dwellings* by John Rutter as connections between harmony learning and the process of building a performance are presented here. In the second chapter we discuss the methodology tripod above mentioned and the relation between harmonic ear training and choir performance based on the authors Antonio Carrasqueira, Elaine Goodman, John Rink, Marco Antonio da Silva Ramos, William Rothstein and Zélia Chueke. It also shows a parallel between the studies involving the two profile of singers of these choirs based on the comparative analysis of practical rehearsal and teaching strategies and the definitions of concept, idea, memory, and harmonic ear training. The third chapter presents the arrangements of the songs *Garota de Ipanema* - by Tom Jobim and Vinícius de Moraes - and *Beatriz* - by Edu Lobo and Chico Buarque - with the processes from creative, analytical, and interpretative points of views. In the fourth chapter we find the harmonic exercises proposed to ECA-USP's Choir as facilitating tools to the comprehension and awareness of the target concepts.

Key words: Chorister's harmonic ear training. Chorister's harmonic listening development. Harmonic exercises. Choir arrangement. Concept and Idea in Music and Mathematics. Musical intelligence. Harmonic learning and Choir performance.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
2. CAPÍTULO I: O OUVIDO HARMÔNICO DO CORALISTA AMADOR.....	31
2.1 Principais conteúdos harmônicos desenvolvidos nos exercícios.....	36
2.1.1 Contextualização harmônica em diferentes gêneros e reharmonizações.....	37
2.1.2 Percepção de Intervalos (harmônicos e melódicos)	38
2.1.3 Percepção de Acordes.....	39
2.1.4 Percepção de Escalas e Modos.....	42
2.1.5 Movimentos cadenciais.....	44
2.1.6 Funções harmônicas.....	45
2.2 Análise musical da obra <i>O how amiable are thy dwellings</i> – Jonh Rutter.....	48
2.2.1 Aspectos gerais.....	49
2.2.1.1 Caráter da obra.....	49
2.2.1.2 Questões textuais.....	50
2.2.1.3 Tessitura.....	51
2.2.2 Aspectos rítmicos.....	51
2.2.3 Aspectos melódicos.....	52
2.2.4 Aspectos harmônicos.....	52
2.2.4.1 A relação com o piano.....	52
2.2.4.2 Textura.....	54
2.2.4.3 Densidade.....	56
2.2.4.4 Direcionalidade da peça.....	56
3. CAPÍTULO II: DESENVOLVIMENTO DO OUVIDO HARMÔNICO.....	59
3.1 Bases pedagógicas.....	59
3.1.1 Música e matemática.....	60
3.1.2 Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos.....	72
3.1.3 Willems e a escuta harmônica.....	79
3.2 Paralelo entre trabalho com o Coral da ECA-USP e com o Coral Escola Comunicantus.....	87
3.2.1 Conceito e Noção.....	89

3.2.2 Memória e Percepção harmônica.....	96
3.2.3 Estratégias práticas do processo de ensaio e ensino.....	107
3.2.3.1 Concepção e aplicabilidade dos exercícios harmônicos.....	107
3.2.3.2 Papel do piano no trabalho de percepção harmônica.....	111
3.3 Ouvido harmônico e performance.....	116
 4. CAPÍTULO III: OS ARRANJOS.....	128
4.1 <i>Garota de Ipanema</i>	136
4.1.1 Do Exercício ao Arranjo.....	136
4.1.2 Explicitação analítica do arranjo.....	145
4.1.2.1 Visão Geral.....	145
4.1.2.2 Da construção harmônica.....	147
4.1.2.3 Outros elementos harmônicos desenvolvidos no arranjo.....	154
4.1.3 Partitura.....	161
4.2 <i>Beatriz</i>	168
4.2.1 Explicitação analítica do arranjo.....	170
4.2.1.1 Visão Geral.....	170
4.2.1.2 Da construção harmônica.....	175
4.2.1.3 Outros elementos harmônicos desenvolvidos no arranjo.....	181
4.2.2 Partitura.....	184
 5. CAPÍTULO IV: EXERCÍCIOS HARMÔNICOS.....	192
5.1 Exercício 1 - “Cenários harmônicos”.....	193
5.2 Exercício 2 – “Cânone da escala pentatônica”.....	195
5.3 Exercício 3 – “Cânone de escalas menores”.....	197
5.4 Exercício 4 – “Memória harmônica”.....	199
5.5 Exercício 5 - “Acorde Dominante”.....	201
5.6 Exercício 6 - “Cromatismo e intervalos”.....	203
5.7 Exercício 7 - “Nota pedal”.....	205
5.8 Exercício 8 - “Tons inteiros”.....	208
5.9 Exercício 9 – “Harmonia em Jazz”.....	209
5.10 Exercício 10 - “Inversão de papéis”.....	211

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
-------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	218
--	------------

ANEXO A – Partitura: <i>O how amiable are thy dwellings</i> (John Rutter).....	222
--	-----

ANEXO B – Partitura: <i>Glória – A little jazz mass</i> (Bob Chilcott).....	234
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1	- Exercício melodicamente escalar sobre a base de acordes aumentados.....	32
Fig. 2	- Exercício em que a melodia de 4ªJ é “colorida” por diferentes paisagens harmônicas.....	34/63
Fig. 3	- Exercício melodicamente escalar até o 5º grau, sob tonalidade maior, em caráter jazzístico.....	35/113
Fig. 4	- Exercício melodicamente escalar até o 5º grau, em caráter jazzístico e em forma de cânone.....	36
Fig. 5	- Exercício em cânone para percepção do mesmo intervalo melódico de 4ªJ.....	38
Fig. 6	- Percepção do intervalo de 4ªJ inserido em acordes construídos por quartas....	39/110
Fig. 7	- Exercício para conscientização das notas e suas funções no acorde maior com 7ªm.....	40
Fig. 8	- Exercício comparativo entre tríades maiores e menores.....	41
Fig. 9	- Exercício para escuta do acorde menor com 6ª acrescentada com variação rítmica.....	42
Fig. 10	- Escala de Sol mix 4+.....	43
Fig. 11	- Nota do contralto determinante para o entendimento do movimento cadencial.....	44
Fig. 12	- Exercício para compreensão do caminho cadencial do trecho em destaque na Fig.11.....	45
Fig. 13	- Progressão de acordes mediantes presente nos comp.82-88.....	46
Fig. 14	- Exercício de progressão de acordes em relação de Mediantes.....	47
Fig. 15	- Em destaque, um dos trechos em polirritmia das vozes em relação ao piano.....	51
Fig. 16	- “Word painting” utilizado no motivo melódico inicial da seção B.....	52
Fig. 17	- Papel de protagonismo do piano.....	53
Fig. 18	- Mudança de textura na relação melodia-acompanhamento-texto.....	55
Fig. 19	- Caráter orquestral da linha pianística.....	55-56
Fig. 20	- Direcionalidade da linha do baixo destacada na parte do piano.....	57
Fig. 21	- Imprevisibilidade harmônica retratada na cadência de engano na linha do piano (c.109).....	58
Fig. 22	- Ilustração comparativa entre os conjuntos matemáticos e musicais.....	66
Fig. 23	- Ilustração da relação entre conjuntos e subconjuntos harmônicos.....	67

Fig. 24 - Recorte dos compassos 52-58 da obra de Rutter, <i>O how amiable are thy dwellings</i> , ilustrando a importância da percepção da linha pianista para compreensão da progressão harmônica.....	114
Fig. 25 - Recorte dos compassos 95-97 do <i>Glória – A Little Jazz Mass</i> – Bob Chilcott, ilustrando a importância da percepção da linha pianista para compreensão da progressão harmônica das vozes.....	115
Fig. 26 - Exercício de tétrades até o 5º grau do campo harmônico maior.....	136
Fig. 27 - Escala de Fá Maior começando por diferentes graus.....	137
Fig. 28 - Escala de Lá Frígio.....	137
Fig. 29 - Escala de Dó Mixolídio.....	137
Fig. 30 - Escala de Mi Lócrio.....	138
Fig. 31 - Exercício de encadeamento de acordes a partir da movimentação das vozes de um tom ou semitom.....	140
Fig. 32 - Exercício de progressão de acordes que posteriormente originou a harmonização inicial do arranjo de <i>Garota de Ipanema</i>	141
Fig. 33 - Exemplo do uso de diferentes fonemas como recurso estético e de performance..	145
Fig. 34 - Trecho de escrita vocal inspirada na rítmica violonística da Bossa Nova.....	148
Fig. 35 - Comparação entre a distribuição das notas e suas funções no trecho de introdução/ponte.....	149
Fig. 36 - Trecho da <i>coda</i> com destaque para o contraste entre o uníssono e a polifonia sob a mesma frase.....	150
Fig. 37 - Trecho da <i>coda</i> com destaque para uso do recurso de “ <i>chord melody</i> ” e para a posição dos acordes em relação a nota pedal.....	151
Fig. 38 - Seção de chorus para improviso instrumental com as cifras dos acordes.....	152
Fig. 39 - Destaques em amarelo do uso intenso de cromatismos na trama harmônica desse trecho.....	155
Fig. 40 - Ilustração da utilização de acordes próprios da linguagem da Bossa Nova e do Jazz.....	157
Fig. 41 - Ilustração comparativa quanto à abertura e distribuição das notas dos acordes nas partes A e A’.....	159
Fig. 42 - Trecho de modulação com destaque para o acorde pivô.....	160
Fig. 43 - Fonemas como ferramentas de auxílio ao fraseado musical.....	171
Fig. 44 - Ostinato rítmico e melódico dos versos acrescentados à parte A’.....	173

Fig. 45 - Recorte do tema principal da parte A, sob a fórmula de compasso ternária.....	174
Fig. 46 - Recorte do mesmo trecho em nosso arranjo, cuja fórmula de compasso foi alterada de ternária para quaternária.....	174
Fig. 47 - Recorte do trecho da introdução do arranjo <i>Beatriz</i>	175
Fig. 48 - Imitação do caráter violonístico nas vozes do coro.....	176
Fig. 49 - Diferentes encadeamentos cadenciais sob as nuances poéticas referentes à “vida da atriz”.....	177
Fig. 50 - Recorte da parte B com destaque para o uso cromático melódico (em amarelo) e harmônico.....	178
Fig. 51 - Trecho de maior densidade melódica, harmônica e textual do arranjo.....	180
Fig. 52 - Recorte do último compasso da <i>coda</i> com destaque para o motivo melódico na voz solista e o acorde final.....	181
Fig. 53 - Recorte dos compassos 101-103 da parte B do <i>Glória</i>	207
Fig. 54 - Recorte do trecho do arranjo de Michelle que originou a criação do exercício.....	211

LISTA DE TABELAS

Tab. 1	- Campo harmônico formado a partir das três escalas de Mi menor.....	43
Tab. 2	- Progressão de acordes mediantes (em negrito) presente nos comp.82-88.....	47
Tab. 3	- Divisão pedagógico-analítica entre os modos de escuta propostos por Willems e suas relações com os campos humanos e os elementos musicais.....	80
Tab. 4	- Relação de Willems entre os modos de escuta e a origem e dimensão das diferentes consciências.....	85
Tab. 5	- Conceito e Noção no conhecimento de língua estrangeira.....	90
Tab. 6	- Conceito e Noção no conhecimento culinário.....	91
Tab. 7	- Conceito e Noção no processo de aprendizagem de um instrumento musical.....	91
Tab. 8	- Conceito e Noção na prática instrumental e/ou vocal.....	92
Tab. 9	- Conceito e Noção na prática de cantar em coro.....	93
Tab. 10	- Conceito e Noção no processo de desenvolvimento do ouvido harmônico.....	94-95
Tab. 11	- Sequência de acordes com suas respectivas cifras e indicações dos graus.....	139
Tab. 12	- Divisão da estrutura formal do arranjo de <i>Garota de Ipanema</i>	146
Tab. 13	- Relação dos acordes maiores com notas dissonantes e as partes em que aparecem no arranjo.....	156
Tab. 14	- Relação dos acordes menores, diminutos e meio-diminutos com as partes em que aparecem no arranjo.....	157
Tab. 15	- Divisão da estrutura formal do arranjo de <i>Beatriz</i>	172
Tab. 16	- Relação dos acordes maiores com notas dissonantes e as respectivas partes em que aparecem no arranjo de <i>Beatriz</i>	182-183
Tab. 17	- Relação dos acordes menores, diminutos e meio-diminutos com as partes em que aparecem no arranjo de <i>Beatriz</i>	183

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo investigar os processos de desenvolvimento do ouvido harmônico de coralistas com conhecimento musical, sempre que possível comparando com a escuta do coro amador e, a partir da pesquisa bibliográfica, da abordagem crítica de aplicação de conceitos, embasamento e comparação teórica, discussão de estratégias de ensaio e ensino e análise de obras corais, desenvolver ferramentas para proporcionar uma ação eficiente do regente perante o coro enquanto educador e performer.

Toda a reflexão foi feita a partir de um ponto de vista onde educador e performer devem atuar de modo indissociável para chegar à expressão artística musical, adequando o passo a passo dos aspectos educacionais de nosso trabalho às necessidades e possibilidades dos coralistas, enquanto íamos testando simultaneamente nossa ação frente ao coro.

Sendo assim, trabalhei com o Coral da ECA-USP¹ (perfil de estudantes de música) desenvolvendo estratégias para estimular a escuta harmônica consciente através da criação de exercícios e arranjos e refletindo sobre a sua contribuição para a performance de cada coralista em sua individualidade e a do coro como um todo.

É importante destacar que o primeiro passo da minha investigação sobre o ouvido harmônico, ainda no âmbito da graduação, deu-se com o Coral Escola Comunicantus² (perfil de coralistas amadores), cujo relato da descrição dos processos de ensaio e ensino, criação e aplicação no repertório encontra-se no capítulo I deste trabalho.

Desde então a discussão sobre esse assunto ocorreu de maneira involucrada nos processos de ensaio e ensino dos conteúdos harmônicos e das obras, levando em conta as nuances didáticas dos dois perfis que trabalhamos.

Devido à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) e a consequente necessidade de isolamento social e proibição de ajuntamentos presenciais no Estado de São Paulo e em todo território nacional, todos os ensaios no Departamento de Música da ECA-USP³ foram

¹ Constituído em disciplina obrigatória para alunos da graduação em música e optativa para outros cursos, coro formado por estudantes de música e estudantes, professores e funcionários de outras unidades (com formação musical prévia). (RAMOS, 2003, p.14). Este perfil será melhor detalhado no capítulo II.

² Um coro comunitário, sem exigência de experiência anterior, regido por alunos da graduação em atividade de estágio. (RAMOS, 2003, p.14). Este perfil será melhor detalhado no capítulo II.

³ Escola de Comunicações e Artes (ECA) – Universidade de São Paulo (USP).

suspensos a partir do dia 16/março/2020, comprometendo a minha atuação frente ao coro quanto à preparação da performance para o concerto final. Não fazia parte da ideia inicial de concepção desta dissertação inserirmos uma comparação entre o trabalho com o Coral da ECA e o Coral Escola, entretanto, o fato de atravessarmos as circunstâncias conjunturais mencionadas acima e a perda do momento final da performance, fizeram-nos perceber que da comparação poderíamos chegar a outros importantes resultados na investigação.

Vale neste momento uma fala inicial sobre o significado da expressão “ouvido harmônico”. Para tal, vamos partir da expressão corrente: “ouvido musical”. O pensamento que orienta este trabalho vale-se das definições que essas duas expressões têm no âmbito profissional da música. Além disso, é importante destacar que, em ambos os coros, trabalhamos com o recorte do conceito de harmonia sob o âmbito da música tonal na tradição ocidental.

Na tentativa da busca pela descoberta do que é musicalidade e como suas características são identificáveis nos ouvidos dos indivíduos, muitos estudiosos no século XX, apoiando-se no rigor dos métodos científicos, buscaram criar métodos de “aferição” dessas medidas. Dentre eles, os mais importantes foram Carl Seashore, Arnold Bentley e Edwin Gordon que, através da psicologia experimental e comportamental, procuraram meios para “medir” os aspectos cognitivos ou sensoriais baseando-se em critérios objetivos, ou seja, na detecção de “talentos musicais” pela ordem quantitativa da capacidade de resposta e acuidade do órgão auditivo do indivíduo aos estímulos de natureza física, isolando-os dos aspectos artísticos da obra. A respeito dessa forma de “medição” da musicalidade nos indivíduos, a Prof.^a Dra. Marisa Fonterrada, em seu livro “De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação”, comenta:

Na verdade, o que Carl Seashore propõe é investigar a acuidade auditiva do sujeito, o que contribui para a identificação do que ele chama “talento” musical, mas que não é o seu único requisito. **Na verdade, “medir” talento é uma tarefa impossível; a musicalidade comporta muitas características, objetivas e subjetivas, e um leque enorme de habilidades e capacidades mentais e expressivas.** (FONTEERRADA, 2008, p.97, grifo nosso).

Fonterrada (2008) complementa dizendo que é necessário levar em conta a sensibilidade dos sujeitos aos sons, ou sua maneira de ‘fazer música’, não podendo ser ignorado o “envolvimento com a obra musical, seja como operação formal, seja como construção artística, produto da atividade humana, englobando, por isso, a totalidade de suas capacidades técnicas, lógicas e expressivas”. (FONTEERRADA, 2008, p.97).

Dessa forma, quando dizemos que uma pessoa possui um bom ouvido musical, denotamos que a mesma é capaz de ouvir e, em certa medida, compreender os parâmetros musicais, tais como ritmo, identificação de alturas, de timbres, identificação de intervalos e acordes, contraponto, mudanças de intensidade, entre outros, e, principalmente, como tudo isso se incorpora ao fraseado, fluxo, densidade e forma musicais. É importante, também, o conhecimento dos símbolos usuais da notação musical aliado à habilidade para traduzi-los em sons musicais através da performance. Trazendo para o ambiente coral, o professor-educador Ray Robinson, presidente do “Westminster Choir College” de 1969 a 1987, aponta alguns fatores indispensáveis para a boa formação do ouvido musical do coralista:

Musicalidade básica para o cantor coral deve incluir um conhecimento dos símbolos usuais da notação musical, uma habilidade para traduzir estes símbolos em sons musicais através da performance vocal, e um conhecimento dos princípios gerais de estrutura e organização em ritmo, altura, harmonia, textura, timbre e forma. (ROBINSON; WINOLD, 1976, p.207)⁴ (Tradução nossa).

Além dos mencionados acima, estão em jogo fatores como atenção, concentração, antecipação e adaptação simultânea aos sons produzidos. A Prof. Dra. Elaine Goodman, pesquisadora na área dos estudos de performance, psicologia da música e análise musical, em seu artigo “Ensemble Performance”, atribui grande importância às habilidades de antecipação e reação na prática musical em conjunto, na qual cada momento da performance está condicionado ao que acabou de acontecer ou à intuição do que está prestes a ocorrer. A atenção e concentração necessárias a um bom músico, possuidor de um bom ouvido musical, conduzem a escuta sempre à próxima nota, num processo de conscientização e domínio do que se quer cantar/tocar e ouvir.

“Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os medíocres poderiam ouvir, mas não ouvem; os músicos medianos ouvem o que tocaram; só os bons ouvem o que vão tocar.” (WILLEMS, 1970, p.97).

Como decorrência do pensamento de Willems, Fonterrada, Goodman e Robinson sobre ouvido musical, acreditamos que o conceito de ouvido harmônico ultrapassa o puro conhecimento teórico da harmonia; ele requer sensibilidade cognitiva, capacidade de

⁴ Texto original: Basic musicianship for the choral singer should include a knowledge of the common symbols of music notation, the ability to translate these symbols into musical sounds through vocal performance, and the understanding of general principles of structure and organization in rhythm, pitch, harmony, texture, timbre, and form. (ROBINSON; WINOLD, 1976, p.207).

correlação, antecipação e adaptação, uma consciência física e mental, e sentido de direção harmônica.

Segundo Edgar Willems, importante educador musical do século XX e um dos pilares metodológicos do nosso trabalho, a escuta harmônica relaciona-se com o desenvolvimento afetivo (aprender a sentir) e o desenvolvimento cognitivo (aprender a pensar). Desse modo, percebe-se uma tendência natural de priorização do desenvolvimento da escuta de forma diferenciada entre coralistas amadores e coralistas com conhecimento musical, fator que influencia diretamente o foco de ensino com cada perfil coral. Esses conceitos serão detalhados no capítulo II desta dissertação.

No ambiente da performance musical, a escuta harmônica representa um alicerce fundamental em sua estrutura prática. Contudo, escutar harmonicamente não é tarefa fácil para coralistas e regentes. O Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo, da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), em seu texto *Olhares sobre a música coral brasileira*, do caderno *Ensaio*, produzido pela Funarte, (2003, p.18) diz que “é necessário que o regente solfeje a partitura tanto horizontalmente quanto verticalmente”. Atrelada à escuta, o domínio do fluxo harmônico é fundamental para compreensão da obra em si e para a escolha dos caminhos para ensiná-la ao coro. Nesse sentido, trabalhamos para direcionar o olhar do regente e do coralista com o intuito de encontrar a harmonia por detrás das linhas melódicas, ouvindo-a internamente.

O Prof. Dr. Antonio Carrasqueira, em sua tese de doutorado, *Estudos criativos para desenvolvimento harmônico do instrumentista melódico: uma contribuição para a formação do músico*, com relação à criação de métodos próprios de ensino que possibilitem a leitura dos acordes na “vertical”, escreve:

Lidando com aspectos como percepção auditiva, memorização, afinação, agilidade de raciocínio e leitura à primeira vista, objetivam também possibilitar ao instrumentista melódico o desenvolvimento do “ouvido harmônico” como consequência do conhecimento dos acordes e da lógica de seus encadeamentos. (CARRASQUEIRA, 2011, p.4).

No sentido da formação de futuros regentes-performers/educadores, a pesquisa de Galina Zavadzka e Jelena Davidova, *The analysis of music teachers, questionnaire survey on issues of developing harmonic hearing*, em tradução livre: “A análise sobre professores de música – exames sobre questões de desenvolvimento da escuta harmônica”, relata: “É impossível formar um competente professor de música sem que se desenvolva a sua escuta

harmônica, pois a qualidade de entonação de um coro ou um grupo vocal depende do nível de desenvolvimento da sua escuta harmônica”. (ZAVADSKA, 2013, p.160)⁵ (Tradução nossa).

Pela minha formação em educação musical e minha participação ativa no Comunicantus: Laboratório Coral, que dentre outros aspectos, possui um viés educativo que o define, a abordagem da formação do regente nesta dissertação leva sempre em conta a indissociabilidade das funções educativa e performática perante o coro. Dessa forma, todo o nosso trabalho permeia por estes dois caminhos, sem dissociá-los, levando em consideração que a prática coral envolve um fator de transformação mútua entre os agentes envolvidos.

[...] **aprender** Arte é **fazer** Arte, pois **fazer** Arte **ensina** Arte; e que, no ato de buscar o domínio técnico e artístico das condições de *performance* de uma obra, **fazer** e **ensinar** são (ou devem ser) partes indissociáveis do processo de educação: do estudante, do coralista e do próprio professor. Ensina-se fazendo, faz-se ensinando (RAMOS in ALBANO; HERNÁNDEZ, 2011, p.66, grifo nosso).

Complementando, o mesmo Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos diz:

Ensinar a expressão artística é sempre um enorme problema para o professor e aprendê-la o grande problema do aluno. Mas, quando há a real vontade de aprender e de ensinar, os processos de transformação pessoal que o aprendizado da expressividade exige se tornam possíveis e em parte facilitados. (RAMOS, 2003, p.3).

A partir dos pensamentos de Figueiredo, Carrasqueira, Zavadska e Ramos, o nosso trabalho buscou conscientizar o regente coral sobre o seu papel na preparação de ferramentas estratégicas para desenvolvimento da escuta harmônica que interliguem as práticas educativas e performáticas ao crescimento musical do coro, visando assim, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, criativo e, principalmente, integrado.

Vale ressaltar que o nosso trabalho consiste em um estudo de educação e performance dentro do Coral da ECA-USP e do Coral Escola Comunicantus, e que não pretendemos generalizar as conclusões para quaisquer outros coros de músicos ou amadores, mesmo que eventualmente possa vir a contribuir para o trabalho de outros regentes e músicos.

⁵ “Training of a competent music teacher is impossible without developing musical hearing, because the quality of intoning in a choir or in a vocal ensemble depends on the level of the development of harmonic hearing” (ZAVADSKA, 2013, p.160).

A partir do que dissemos, o presente trabalho nos coloca de frente a duas questões centrais:

- Como o desenvolvimento do ouvido harmônico, a partir da compreensão de conceitos e noções, pode gerar contribuição e consciência no processo de ensino-aprendizagem da performance coral?
- Como se dá a relação entre as capacidades de escuta harmônico-analítica e a solução interpretativa de uma obra?

De forma sintética, seguem elencados os objetivos deste trabalho:

- 1- Refletir sobre a questão do desenvolvimento do ouvido harmônico e suas implicações nas práticas educativa e performática;
- 2- Pesquisando na bibliografia, observando e refletindo sobre o passo a passo da investigação, desenvolver ferramentas facilitadoras para a compreensão de noções e conceitos, conscientização e aplicabilidade de funções, fazendo uma análise comparativa entre os dois perfis corais citados e as implicações no processo de ensino-aprendizagem e construção da performance;
- 3- A partir da identificação dos elementos harmônicos de difícil compreensão do coro durante o processo de pesquisa, usar a criação de arranjos como meio para a solução de problemas de performance do Coral da ECA-USP;
- 4- A partir da análise de obras do repertório nas quais densas questões harmônicas são identificadas como relevantes estruturalmente, formular exercícios para desenvolvimento da escuta de tais conteúdos harmônicos, justificando-os e explicando-os quanto ao seu funcionamento e aplicação.

Metodologia

Orientando a inerente discussão sobre ensino-aprendizagem, temos como base do nosso trabalho um tripé metodológico:

- 1) O livro *As seis etapas do processo de aprendizagem em Matemática*, do professor húngaro Zoltan Paul Dienes, analisado e comparado ao nosso trabalho de desenvolvimento do ouvido harmônico no que se refere à construção de um caminho para compreensão no nível da abstração dos conceitos harmônicos. A análise comparativa das etapas de formação do pensamento matemático contribuiu para a estruturação do meu pensamento metodológico, possibilitando-me embasar a percepção do caráter gradual de desenvolvimento da escuta dos coralistas através da ligação da funcionalidade didática entre os jogos matemáticos de Dienes e os nossos exercícios harmônicos.
- 2) Os autores espanhóis César Coll e Antoni Zabala, a partir da abordagem da dissertação de mestrado de Paulo Rubens Moraes Costa, *Diagnose em Canto Coral: Parâmetros de Análise e Ferramentas para avaliação*, Costa (2005), que, além de inúmeras contribuições quanto à identificação e avaliação dos conteúdos musicais, fez-me refletir sobre como planejar minha atuação prática perante os coros. Discutimos sobre os processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sob o prisma do desenvolvimento do ouvido harmônico;
- 3) A visão metodológica do educador musical belga Edgar Willems, adaptada ao prisma da escuta coral, que divide a escuta musical sob três aspectos - sensorial, afetivo e mental⁶ - a partir da identificação das diferentes consciências musicais. Tivemos um olhar mais aprofundado especialmente à consciência harmônica e ao desenvolvimento do que o autor chama de “Inteligência auditiva”. Segundo Willems, o ouvido possui a faculdade de registrar sons isoladamente, mas somente a atividade mental é que promove a assimilação da simultaneidade desses sons, possibilitando a compreensão dos componentes harmônicos.

A reflexão crítica sobre a concepção pedagógica construtivista aliada ao conceito de desenvolvimento psicológico-cognitivo de Piaget permitiu-nos uma compreensão mais aprofundada acerca do processo de ensino-aprendizagem musical, da relação entre conceito e noção no âmbito da escuta harmônica e sobre o meu papel como regente-educador perante os

⁶ Esses termos aparecerão no decorrer do trabalho com base nos conceitos do mesmo autor.

dois coros de perfis diferentes. Para tal, apoiamo-nos nos autores Costa (2005) e os piagetianos Kesselring (1993) e Banks-Leite (2018).

O livro, *Psicologia Científica Geral*, da professora Célia Sodré Dória, a partir dos vieses psicológico e filosófico, contribuiu para elucidar as fases do processo de construção do pensamento e as suas relações com os conceitos de inteligência e memória.

Outras duas autoras se somam ao trabalho de Costa (2005) para a construção sobre o nosso pensamento sobre diagnóstico coral: Silvia Sobreira (2003) e o seu artigo, *Desafinação Vocal*, e Snizhana Drahan (2007) e sua dissertação de mestrado, *Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo Regente Coral*, ambos trabalhos de grande profundidade, detalhe e consistência. São subsídios mais fortes para o estudo das bases técnicas para consecução de uma percepção harmônica consciente assim como para a compreensão dos próprios fenômenos que passaram comigo no processo.

O trabalho de Carrasqueira (2011) contribuiu grandemente para o meu olhar crítico aos métodos de ensino de percepção harmônica que não contemplam a formação prática do ouvido harmônico e o estímulo à criação de exercícios e arranjos sob a linguagem harmônica essencialmente brasileira.

No campo dos conteúdos práticos do cotidiano da vida coral, no decorrer do processo de pesquisa, citei o texto de Figueiredo (2003). Em uma linguagem simples e muito elucidativa, ali são descritas as estratégias para a condução do ensaio (e todas as variáveis que possam interferir no seu andamento), além do processo de inter-relação regente, coro, partitura e público, pontos extremamente úteis para minha reflexão e posterior ação em frente aos coros.

Portanto, quanto à relação entre a figura do regente-educador e do regente-performer, utilizamos como método referencial de análise, dos conteúdos musicais e atitudinais perante o coro, os trabalhos de Ramos (2003), Costa (2005) e Figueiredo (2003).

Para uma análise harmônico-estrutural frente ao Coral da ECA-USP, utilizamos como principal modo de observação das obras o “Referencial de Análise Silva Ramos”, em Ramos (2003), com especial foco no item “aspectos de interpretação” (aspectos técnicos). Utilizamos as análises das obras abordadas e os parâmetros de diagnose dos autores supracitados para criar diretrizes para avaliação dos resultados obtidos.

Durante o processo investigativo, para melhor compreensão do conceito de coral-escola e de regência coral, apoiei-me em Ramos (2003), em sua Tese de Livre Docência *O ensino da regência coral*, cuja precisão e clareza textuais foram de suma importância para construção do meu pensamento enquanto regente-educador e regente-performer e o seu caráter indissociável no processo de ensino e ensaio.

Para melhor compreensão da relação entre o ouvido harmônico e a performance, sob a ótica do regente-performer, buscamos apoio nos autores Daniel Barenboim, Elaine Goodman, John Rink, Marco Antonio da Silva Ramos, Samuel Kerr, William Rothstein e Zélia Chueke.

É preciso dizer que este projeto, no que concerne à metodologia empregada, foi uma pesquisa-ação, definida por Guido Engel e Marco Antonio Moreira como um processo participativo, criativo, colaborativo, que requer o envolvimento de todos os participantes em todas as fases do processo. Ela procura unir a pesquisa à ação e desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte prática, como o próprio nome já diz. (ENGEL, 2000; MOREIRA, 2011 apud GABORIM-MOREIRA, 2015, p.35-36).

Do ponto de vista estrutural, este trabalho está dividido em quatro capítulos:

No Capítulo I - *O ouvido harmônico do coralista amador* – discorreu-se sobre os processos de desenvolvimento do ouvido harmônico do Coral Escola Comunicantus na ocasião do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música deste autor. Analisamos os principais conteúdos harmônicos desenvolvidos nos exercícios propostos, explicitando-os a partir da identificação de dificuldades de escuta harmônica gerais e específicas apresentadas no processo de ensaio, aplicabilidade prática e embasamento teórico. Além disso, analisamos a obra *O how amiable are thy dwellings* – John Rutter, onde densas questões harmônicas foram trabalhadas nos exercícios como ponto de contato entre a aprendizagem harmônica e a construção da performance.

No Capítulo II - *Desenvolvimento do ouvido harmônico* – discutimos, sob o âmbito da escuta coral, os olhares pedagógicos dos autores de dentro e fora da área musical que compõem o tripé metodológico de sustentação do nosso trabalho. Sobre o processo de ensino-aprendizagem, traçamos um paralelo entre percepção e memória, visão e audição. Discutimos, também, as diferenças que envolvem o conhecimento a partir da noção ou da compreensão do conceito, comparando o trabalho desenvolvido com o Coral Escola Comunicantus, descrito no

capítulo I, ao trabalho realizado com os alunos do Coral da ECA-USP. Por fim, abordamos a contribuição da percepção harmônica na construção da performance coral e o processo de “abstração performática”.

O capítulo III – *Os Arranjos* – apresenta a análise musical minuciosa e o processo de criação e ensino de dois arranjos concebidos para este mestrado. Trata-se das canções *Garota de Ipanema* – de Tom Jobim e Vinícius de Moraes - e *Beatriz* – de Edu Lobo e Chico Buarque. Numa perspectiva mais ampla de aprendizagem harmônica, a criação dos arranjos busca ser uma ferramenta de auxílio para solução de problemas de performance do coro. Do ponto de vista da performance coral, discutimos a relação entre os seus processos de criação sob a linguagem harmônica da música brasileira, a análise reflexiva e a construção da interpretação individual e coletiva.

No capítulo IV – *Exercícios harmônicos* – foram apresentados alguns dos exercícios propostos para o desenvolvimento do ouvido harmônico dos coralistas do Coral da ECA-USP formulados ao decorrer do período deste mestrado. Após a diagnose do coro, análise do repertório e identificação dos pontos e motivos de dificuldade de percepção harmônica, criamos exercícios harmônicos gerais e específicos para as obras do repertório. Todos eles estão justificados e explicados em seu funcionamento.

2. CAPÍTULO I: O OUVIDO HARMÔNICO DO CORALISTA AMADOR

Já o nosso trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música consistiu em um estudo sobre os processos de desenvolvimento do ouvido harmônico⁷. A investigação e atuação foram realizadas com o Coral Escola Comunicantus, o qual exerci durante mais de 4 anos os papéis de monitor, pianista e aluno-regente. Como aluno matriculado em “Práticas Multidisciplinares em Canto”, fiz parte do Projeto *Comunicantus: Laboratório Coral*⁸ do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CMU – ECA – USP), idealizado pelo Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos e coordenado atualmente pela Prof.^a Dra. Susana Cecilia Igayara-Souza.

Como um dos coros do projeto, o Coral Escola é composto, em sua maior parte, por cantores amadores com pouca ou nenhuma experiência musical anterior, sendo vinculados à USP (alunos, ex-alunos e funcionários) ou não. Presente no próprio nome, a sua principal característica e foco são o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos, sejam coralistas, regentes e monitores. Em sua tese de Livre docência, no primeiro capítulo, “Ensino e Arte de Regência e do Canto Coral na Universidade”, o Prof. Dr. Marco Antonio descreve detalhadamente o nascimento do Projeto Comunicantus, bem como o conceito de coro-escola e o seu caráter de formação múltipla, como podemos observar: “Digo que a ideia de Coral-Escola se radicalizou pela organização, pela autonomia e pelas múltiplas oportunidades de aprendizado que são oferecidas, sempre tendo em vista a importância dada ao processo educativo dos alunos regentes e dos coralistas”. (RAMOS, 2003, p.18)

Ali, em todas as etapas de investigação, buscamos apresentar contribuições quanto à noção⁹ dos elementos harmônicos e na preparação de estratégias práticas para a aplicação dos conteúdos necessários.

⁷ A monografia “*Processos de desenvolvimento do ouvido harmônico: estratégias pedagógicas, identificação de noções e conceitos no âmbito do Coral Escola Comunicantus, um estudo de caso*” foi por mim apresentada no Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Licenciatura em Música, no ano de 2016, sob orientação do Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos.

⁸ O Projeto *Comunicantus: Laboratório Coral* foi criado em 2001 e, atualmente, abrange diversos perfis corais dentro do Departamento de Música da ECA-USP, dentre eles: *Coral da ECA-USP*; *Coro de Câmara Comunicantus*; *Coral da Terceira Idade da USP*; *Coral Universitário Comunicantus*; *Coro da Classe de Regência Coral*; e *Coral Escola Comunicantus*.

⁹ Em contraposição ao uso do termo “conceito” neste trabalho.

Tivemos como objetivo central uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento da escuta harmônica, não só para a prática coral, mas como alicerce para compreensão e crescimento musicais.

Trabalhamos de maneira a estabelecer, pouco a pouco, os conteúdos iniciais para o desenvolvimento do ouvido harmônico, numa perspectiva mais ampla de crescimento da percepção e acuidade auditiva entre os naipes, na relação do coro com o piano, quanto à compreensão do contexto harmônico e, conseqüentemente, do papel individual perante o coletivo. No mesmo foco, buscamos melhor qualidade de afinação individual e coletiva do coro, tanto no dia a dia dos ensaios quanto nas apresentações públicas.

A partir da identificação de dificuldades de escuta harmônica gerais e específicas apresentadas no processo de ensaio, e da discussão de conceitos e análise das obras, foram criados exercícios visando atender às necessidades de aprendizagem dos coralistas do coro supracitado. Sem negar a importância da repetição de exercícios como parâmetro comparativo de crescimento do grupo, como fonte para aperfeiçoamento de problemas comuns a vários quesitos técnicos, e como estratégia coerente para se alcançar determinado objetivo, entendemos que o reinventar-se precisa fazer parte do cotidiano do preparador vocal.

Para tanto, quanto à dinâmica de aplicação desses exercícios, utilizamos com maior frequência alguns recursos que se mostraram extremamente úteis para o despertar dessa escuta coral. O primeiro deles foi a rearmonização de exercícios melódicos que o coro já realizava, como podemos observar no seguinte exemplo:

Fig. 1 – Exercício melodicamente escalar sobre a base harmônica de acordes aumentados.

Fonte: Rodrigues (2016, p.96).

Melodicamente, esse exercício é comumente repetido durante os vocalises, modulado cromaticamente sobre a base harmônica de tríades maiores. Aqui, a presença do acorde com 5ªaum no acompanhamento harmônico, gera uma “nova cor” ao exercício. Como estratégia de ensino, fizemos a escuta comparativa desse mesmo motivo melódico, gradativamente modulado sob o contexto de acordes maiores e, posteriormente, rearmônico sob o contexto de acordes aumentados.

Um sistema de música é, em parte, uma organização de configurações contextuais de relações de altura. Uma nota, em música, está sempre numa relação com outra ou mais notas, ouvidas ou implícitas. A afinação de cada grau da escala depende de sua função na melodia ou harmonia, ou de sua relação estrutural com outros intervalos e notas. Uma nota dó tem uma ‘cor’ diferente, quando funciona como tônica no tom de dó maior, do que quando funciona como subdominante de sol maior (PICKERING, 1995, p.11 apud SOBRERA, 2002, p.63).

É relevante relatar, com base na experiência específica de aplicação prática desse exercício (Fig. 1) perante o Coral Escola, que os primeiros contatos geraram um certo estranhamento auditivo. Como se tratava de uma melodia comumente repetida nos exercícios de vocalise, até então, sob uma mesma forma harmônica já assimilada, a alteração do contexto harmônico causou uma sensação diferente nos ouvidos, fator que fez com que alguns coralistas no momento perguntassem se estavam realmente cantando melodicamente as mesmas notas.

A partir dessa dúvida, a fim de aprofundar a questão da percepção melódica sob harmonias diferentes ou incomuns, criei um exercício em que o coro cantava e repetia apenas duas notas, uma após a outra, num intervalo de 4ªJ. Escolhi uma altura que fosse confortável para todos os naipes, a fim de que a principal preocupação fosse o direcionamento dos seus ouvidos para o que eu tocava ao piano enquanto eles cantavam.

Como estratégia de ensino, primeiramente ensinei-os a melodia (intervalo de 4ªJ) sem o acompanhamento do piano. Posteriormente, enquanto cantavam, toquei ao piano um acorde que contivesse as duas notas escolhidas, Mi e Lá, (acorde de Am, por exemplo). Em seguida, realizei o exercício, como segue escrito a seguir (Fig. 2), pedindo que cantassem em um volume que os permitisse escutar o acompanhamento do piano, buscando direcionar, assim, a atenção dos ouvidos ao contexto harmônico:

Fig. 2 – Exercício em que a melodia de 4ªJ é “colorida” por diferentes paisagens harmônicas.

The musical score consists of two systems, each with a melody line in treble clef and a piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The first system contains 10 measures with the following chords: C7+(9), F7+(9), F#m7, F7(9), E°, A7(9+), D7+(9), Gm6(7)9, C#°7, and A°7. The second system contains 9 measures with the following chords: E7, F7, F7+(9), Bb7+, C#m7, C7+(6)9, B7sus, Bb4+(7+), and A7+(9). The piano accompaniment features various voicings and fingerings for each chord.

Fonte: Rodrigues (2016, p.94).

Para o estudo dos acordes inserimos na estrutura dos exercícios e também nos recortes de trechos do repertório as “cifras” que os representam. Presentes na notação do jazz e da música popular, são uma ferramenta útil e de fácil entendimento para auxiliar na compreensão do encaminhamento harmônico e na explicação da formação dos acordes.

Dada a minha familiaridade com o piano, realizamos alterações não só no plano harmônico, mas também no modo rítmico e estilístico do acompanhamento de cada exercício. No exemplo da figura 3, podemos observar a utilização conjunta de sons corporais (estalos de dedos) como fator de contribuição para um desenvolvimento mais amplo da percepção musical dos coralistas.

Na ocasião, fazia parte do repertório do coro um arranjo da canção *Georgia on my mind*, por isso a ideia de caracterização estilística do acompanhamento do piano e a colocação dos estalos de dedos nos segundos e quartos tempos de cada compasso (gesto típico do balanço do

jazz). Harmonicamente, o intuito foi direcionar o ouvido do coralista à escuta do piano, simultaneamente ao ato de cantar.

Fig. 3 – Exercício melodicamente escalar até o 5º grau, sob tonalidade maior, em caráter jazzístico

The musical score is written in 4/4 time and features a vocal melody, piano accompaniment, and a bass line. The key signature is one sharp (F#), indicating D major. The exercise is melodic and scalar, moving up to the 5th degree. The piano accompaniment features chords: C7+(9), Am7(9), Dm7(9), G7(9b), C7+(9), and Db. The vocal melody includes the lyrics 'la la la ...' and a triplet of eighth notes. The bass line provides a steady accompaniment. The score is marked with 'estalos de dedos' (finger snaps) and 'simile'.

Fonte: Rodrigues (2016, p.92).

Como um passo adiante naquele processo investigativo, criamos sob essa mesma proposta em caráter jazzístico um sistema de imitação em cânone a duas, três ou quatro vozes. Acrescentamos, também, movimentos corporais, palmas em diferentes timbres e intensidades, e a utilização do *stacatto* na última nota de cada frase como recursos de conscientização rítmica e técnica.

Outro ponto interessante é o acorde de dominante utilizado para modulação a tonalidade seguinte. Nesse caso, optamos por utilizar um acorde com 7ª, 9ª e 11ª, para que a nota inicial da tonalidade seguinte já esteja presente no acorde modulatório. Como vemos neste exemplo, na modulação cromática de C para Db, o acorde utilizado é Ab⁷⁽⁹⁾⁽¹¹⁾, na qual a 11ª do acorde de Ab é ré bemol, justamente a nota que inicia a melodia do exercício na nova tonalidade:

Fig. 4 – Exercício melodicamente escalar até o 5º grau, em caráter jazzístico e em forma de cânone.

The musical score is written for three voices (treble, alto, and bass staves) in 4/4 time. The exercise is a canon where each voice enters sequentially. The harmonic progression above the staves is: C7+(9), Am7, C7+(9), Am7, Dm7, G7(9 11 13), C, A,7(9 11), D,7+(9), etc... The first voice starts with a triplet of eighth notes labeled '[la la ...' and includes a 'palmas' (clap) mark above the Dm7 chord. The second and third voices enter later, each with a 'palmas' mark above their respective Dm7 chords. The notation includes various jazz chord symbols and a key signature of one flat (Bb).

Fonte: Rodrigues (2016, p.92).

Os exemplos anteriores, bem como todos os demais exercícios gerais para desenvolvimento do ouvido harmônico foram propostos a fim de contribuir para uma escuta harmônica consciente de alguns itens harmônicos, escolhidos a partir de suas intercorrências no repertório, principalmente nos pontos em que identificamos dificuldades de assimilação e execução. Buscamos, assim, saná-las a partir do embasamento teórico discutido, já descrito anteriormente.

2.1 Principais conteúdos harmônicos desenvolvidos nos exercícios

É importante ressaltar que essa divisão em itens possuiu um caráter apenas pedagógico, não restringindo, de maneira nenhuma, as intersecções na aprendizagem entre cada um deles. Buscamos, de forma clara e consistente, traçar uma linha que ligasse todos os assuntos entre si e com a prática do repertório que estávamos trabalhando no momento, sem deixar de dialogar com o que o coro já cantava anteriormente, e, numa perspectiva de reflexos futuros, gerar influência na caminhada coletiva do grupo e individual dos coralistas após o termino da pesquisa.

Os conteúdos harmônicos trabalhados foram: 1) contextualização harmônica em diferentes gêneros musicais e rearmonizações; 2) percepção de intervalos; 3) percepção de acordes; 4) percepção de escalas e modos; 5) movimentos cadenciais e 6) funções harmônicas.

2.1.1 Contextualização harmônica em diferentes gêneros e reharmonizações

Ali, o principal ponto discutido, de caráter mais amplo, era a liberdade para o preparador vocal e o pianista criarem recursos que proporcionassem a todos os agentes do coro o contato com o máximo de ferramentas musicais facilitadoras no processo de aprendizagem, a partir de um envolvimento diferente com os conceitos harmônicos.

Obviamente, reconhecemos a importância da repetição de exercícios, dentre outros motivos, como parâmetro comparativo de crescimento do grupo e como fonte para aperfeiçoamento de problemas comuns a vários quesitos técnicos, algumas vezes só conseguidos pela repetição. Contudo, há um perigo iminente a cada ensaio de o preparador vocal cair na mesmice programada, repetindo exercícios que não correspondem às necessidades coletivas e individuais, que não dialogam entre si, muito menos com o repertório a ser trabalhado.

A criação de exercícios específicos para o repertório atual do coro, a customização de vocalises e o espaço para a improvisação são alguns desses recursos a serem explorados pelo preparador vocal, em um trabalho conjunto com o regente, pianista (instrumentista acompanhador) e monitores. Com enorme frequência no Brasil, todas essas funções são acumuladas e exercidas pelo próprio regente, fator que o sobrecarrega, mas não o impossibilita de realizar tais procedimentos.

O simples recurso de alterar um exercício que seja trabalhado constantemente em modo maior para o modo menor, por exemplo, contribui para que um sentido automático e inconsciente de reprodução dê lugar a uma renovação na atenção e empenho musical, impulsionados pela busca pelo pensamento e consciência da inteligência auditiva (exemplos nas figuras 1 e 3).

A reharmonização de exercícios melódicos, bem como a sua contextualização em diferentes gêneros musicais, e alterações harmônicas no acompanhamento pianístico, mostraram-se ferramentas extremamente úteis para o despertar dessa escuta coral. Pudemos aplicá-los, dentre outros momentos, nos exemplos já descritos anteriormente nas figuras 2, 3 e 4, e como veremos mais adiante, no exemplo da figura 5.

2.1.2 Percepção de Intervalos (harmônicos e melódicos)

Trabalhamos a percepção de intervalos melódicos com a utilização harmônica do piano em diferentes acordes, progressões e alturas. Como já vimos nos exemplos de exercícios das figuras 1 e 2, e apoiados sob a fala de Pickering e dos apontamentos de Sobreira sobre o assunto, buscamos estimular uma compreensão e realização consciente da percepção melódica e harmônica de intervalos, partindo da noção de que **intervalos iguais possuem “cores” diferentes se “pintados” em cenários harmônicos distintos.**

Tomando um exemplo de aplicação prática realizada à época, pude perceber que um intervalo de 4ªJ tocado harmonicamente ao piano era mais rapidamente identificado quando dentro de um acorde maior, em primeira inversão, que em um acorde de estrutura quartal, por exemplo. Do mesmo modo, por vezes, esse mesmo intervalo de 4ªJ tocado melodicamente não era reconhecido auditivamente com a mesma convicção quando contextualizado por uma harmonização em tonalidade menor. A partir da identificação dessa dificuldade, formulamos e aplicamos, dentre outros, o seguinte exercício:

Fig. 5 – Exercício em cânone para percepção do mesmo intervalo melódico de 4ªJ.

D G Em D D Gm⁶ E[♯] A7(9♭)11 D

Cânone (intervalo de 4ª)

Fonte: Rodrigues (2016, p.96).

No decorrer do processo de investigação pude observar a grande relevância da necessidade da associação de uma eficaz escuta da relação intervalar com a harmonia a qual o intervalo, seja melódico ou harmônico, esteja inserido. A fala de Carrasqueira (2011) ilustra essa ideia: “Alguém já disse que tocar sem perceber a harmonia é como ver apenas duas dimensões; perde-se a noção de perspectiva, de profundidade” (CARRASQUEIRA, 2011, p.30).

Através da criação de diversos exercícios, para o desenvolvimento de ambos os parâmetros, trabalhamos com o foco de que os coralistas alcançassem um nível de compreensão do conjunto, mediante à percepção individual estar sempre relacionada ao contexto harmônico.

Como exemplo prático, para interiorização do acorde maior com 7^am, propusemos como recurso estratégico uma atividade que o coro cantasse intercalando a abertura desse acorde e o uníssono em uma de suas notas. A distribuição inicial das funções entre os naipes foi sugerida por mim, da seguinte forma: Baixos – fundamental do acorde; tenores – quinta; contraltos – terça; sopranos – fundamental. A escolha priorizou, especialmente, as regiões de conforto vocal de cada naipe e, também, relativa equidade de distância intervalar entre cada nota do acorde (cada nota dista uma 5^a ou 6^a da outra), evitando maiores saltos intervalares no decorrer do exercício.

Dessa forma, ao sempre retornarem para a mesma abertura do acorde inicial, criava-se uma relação de escuta intervalar harmônica e não somente melódica, conforme a seguir (Fig. 7):

Fig.7 – Exercício para conscientização das notas e suas funções no acorde maior com 7^am.

7ª 5ª Fund. 3ª

Fonte: Rodrigues (2016, p.112).

A aprendizagem de todas as vozes de um acorde ou pequeno trecho por todos os naipes requer um poder constante de concentração e localização no momento da execução conjunta. No ambiente do coro amador, à medida que todos sabem todas as vozes, é possível que ninguém encontre a sua própria, ou comecem em uma e terminem em outra (s). É arriscada, também, pois envolve alguns fatores que dificultam a sua aplicação, como é caso da tessitura vocal; a incompatibilidade com a região natural de cada voz pode causar, além de outros problemas, sério incômodo e desgaste vocal.

O processo de ensino desse exercício também buscou contribuir para o despertar da memória auditiva de cada coralista, pois ele vê-se “obrigado” a escutar atentamente a nota que o outro naipe esteja cantando simultaneamente, caso contrário, não conseguiria cantá-la quando fosse solicitado. É extremamente interessante a discussão acerca da aprendizagem de todas as vozes por todos os naipes. Do mesmo modo que enriquece, torna-se uma prática arriscada quando não se tem um bom nível de escuta e consciência do todo.

O exercício a seguir (Fig. 8) foi utilizado por nós como ilustração sobre a diferença intervalar entre os acordes maiores e menores. É válido comentar quanto a sua aplicação perante o coro, que a afinação do intervalo de 5ªJ no arpejo do acorde menor não estava precisamente ajustada em comparação à 5ªJ dos acordes maiores. Possivelmente, esse estranhamento é dado pela memória auditiva de uma parte daqueles coralistas estar condicionada, mesmo que de forma inconsciente, à sensação de um arpejo de 5ª apenas sob o contexto harmônico de um acorde maior. Essa relação entre percepção e memória será aprofundada mais à frente, no capítulo II.

Essa experiência particular corrobora com discussão anterior sobre o “colorido” diferente que a percepção do contexto harmônico nos proporciona a respeito de intervalos de mesma natureza.

Fig.8 – Exercício comparativo entre tríades maiores e menores.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

A percepção de acordes aumentados e a explicação da sua estrutura intervalar foi trabalhada conjuntamente com a aplicação do exercício da Fig. 1, já mencionado anteriormente quanto ao seu funcionamento.

A questão de inversão dos acordes foi tratada à medida em que apareciam passagens no decorrer do repertório analisado que demandavam uma especial atenção quanto à assimilação e posterior execução. A percepção das inversões dos acordes também foi desenvolvida de forma concomitante com os outros exercícios, como veremos adiante na Fig. 11.

Seguindo o pensamento da percepção harmônica como agente influenciador da acuidade auditiva e na execução de cada intervalo, escolhemos o acorde de Lá menor com 6ª acrescentada para desenvolver a conscientização da afinação da 5ªJ e 6ªM, inseridos num acorde com a 3ªm (Fig. 8). Utilizamos inúmeras variações nesse exercício, dentre elas, a modulação cromática progressiva como importante ferramenta de interiorização estrutural, a variação rítmica acrescida do movimento completo (ascendente e descendente) do arpejo desse acorde, e a escuta comparativa do mesmo exercício, porém sob a tonalidade de acordes maiores.

Fig. 9 – Exercício para escuta do acorde menor com 6ª acrescentada com variação rítmica.

Fonte: Rodrigues (2016, p.109).

2.1.4 Percepção de Escalas e Modos

Como parte do repertório do Coral Escola naquele ano, foi trabalhado o *Kyrie* da *Missã Nordestina*, do compositor baiano Lindembergue Cardoso. Como ferramenta de auxílio para a preparação dessa obra, desenvolvemos exercícios com melodias e progressões modais a uma, duas e quatro vozes, especialmente utilizando os modos lídio e mixolídio. O tema principal da peça, recorrentemente exposto pelo compositor, de maneira estrita ou transposta, contém o modo mixolídio com a 4ªaum, isto é, uma mistura desses dois modos: mixolídio (caracterizado pelo seu 7º grau ser rebaixado em relação a escala diatônica) e lídio (seu 4º grau elevado em relação a escala diatônica).

Utilizamos, portanto, melodias e acordes compostas sobre este modo híbrido, denominado modo *mix 4+* (conforme a Fig. 10, em Sol), cuja presença recorrente é harmonicamente relevante e marcante em toda a obra.

Fig. 10 – Escala de Sol mix 4+.

Fonte: Rodrigues (2016, p.80).

Trabalhamos a percepção e execução melódico-harmônica desse modo em diferentes regiões (a partir de outras notas), pois a sua utilização como base principal do tema das partes inicial e final no Kyrie aparece em caráter imitativo, não só estrito, mas também transposto na relação intervalar de 5ª abaixo. Já a parte central afasta-se para a região de Dó mixolídio e Si bemol mixolídio, exercendo, esta última, uma relação de mediantes com o Sol *mix4+* (material principal do tema da obra). Abordaremos sobre relações de mediantes mais à frente, no item 2.1.6 *Funções harmônicas*.

Abordamos, também, de forma a privilegiar mais a escuta que a escrita, as diferenças entre as escalas menores (natural, harmônica e melódica). A peça *Juanito Laguna Remonta un Barrilete*, de H. Lima Quintana e Ivan René Cosentino, e arranjo de F. Gorgas, também presente no repertório do coro àquele momento e na minha pesquisa como parte analítica e de performance, permeia por essas três escalas sob a tonalidade de Mi menor. Esse fator gera influência direta na linguagem harmônica e na sua consequente percepção, pois a partir dessas nuances cromáticas nas escalas são formadas tríades de diferentes qualidades.

Exemplificando, a tabela a seguir contém as respectivas tríades formadas pelas três escalas, em que todos os acordes em negrito aparecem na canção e foram trabalhados de maneira contextualizada para a compreensão e percepção auditiva:

Tab. 1 – Campo harmônico formado a partir das três escalas de Mi menor.

Natural	Em	F#º	G	Am	Bm	C	D
Harmônica	Em	F#º	G	Am	B	C	D#º
Melódica	Em	F#m	G	A	B	C#º	D#º

Fonte: Rodrigues (2016, p.71).

2.1.5 Movimentos cadenciais

À medida que nos deparávamos com as diferentes cadências presentes no dia-a-dia do repertório, num trabalho conjunto e interligado de percepção de outras questões harmônicas, fomos criando recursos para estimular os ouvidos em dois pontos principais: identificação de cada movimento cadencial e o reconhecimento da sua ocorrência em outras passagens do repertório.

Para tanto, a partir da minha identificação dos pontos cadenciais cruciais e dos possíveis motivos de dificuldade apresentadas pelo coro, primeiramente recortamos e isolamos esses trechos das obras analisadas, a fim de que a sua repetição atenta e concentrada já contribuísse para o alcance do objetivo. Fizemos, em alguns casos, certas adaptações quanto a tessitura, dinâmica, retirada ou mudança do texto e alargamento das durações, com intuito de que se destacasse o aspecto harmônico para o primeiro plano da escuta. Trabalhamos a percepção de cadências perfeitas, plagais, de engano e evitadas.

A seguir, um trecho recortado da peça *Juanito Laguna Remonta un Barrilete* para melhor compreensão do seu movimento cadencial (Fig. 11):

Fig. 11 – Nota do contralto determinante para o entendimento do movimento cadencial.

The image displays a musical score for the piece "Juanito Laguna Remonta un Barrilete". It consists of four staves, likely representing different vocal parts. The tempo is marked "Lento" at the beginning. The lyrics are written below the staves. Two specific harmonic points are highlighted with red boxes and labeled above the staves: "C/E" and "Em". The "C/E" box covers the section from "Vo - la - rá el ba - rri - le - te" to "con tu for - tu - na". The "Em" box covers the section from "con tu for - tu - na" to the end, which is marked "Fin". Within the "C/E" box, a yellow circle highlights a note in the alto part. Within the "Em" box, a yellow circle highlights a note in the alto part. The lyrics are: "¡Ay! Jua - ni - to La - gu - na Vo - la - rá el ba - rri - le - te con tu for - tu - na".

Fonte: Rodrigues (2016, p.103).

Nesses dois pontos de resolução cadencial destacados em amarelo, a nota do contralto é harmonicamente determinante. No primeiro, é formado um acorde VI⁶ (C/E); já no segundo, a resolução é sobre a tônica (Em). Buscamos, portanto, estimular a direcionalidade da escuta de todos os naipes para a voz do contralto, pois sua sutil diferença de meio tom entre as notas finais nas duas passagens transforma completamente a resolução cadencial do trecho harmônico. A seguir, vemos o exercício criado para contribuir na compreensão e execução do trecho acima, adaptado quanto às durações dos acordes e sem o texto da canção (Fig. 12):

Fig. 12 – Exercício para compreensão do caminho cadencial do trecho em destaque na Fig 11.

Fonte: Rodrigues (2016, p.108).

Outro fator trabalhado conjuntamente nesse exercício foi a inversão dos acordes. A mesma nota Mi nos baixos funciona como fundamental do acorde de Em, 5^a do acorde de A, e terça do acorde de C.

No decorrer da peça o arranjador utilizou outras cadências, dentre as mais recorrentes: plagais, perfeitas, de engano (como demonstrado no recorte da Fig. 11) e também semi-cadências.

Posteriormente, já trabalhados os exemplos das cadências diretamente ligadas ao repertório, no âmbito da noção, pudemos ouvir e cantar outros exemplos de cadências presentes à época no repertório do coro e de canções conhecidas da música popular brasileira.

2.1.6 Funções harmônicas

Como parte do repertório e também como um dos focos principais da nossa ação frente ao coro, fizemos a análise e preparação da obra *O how amiable are thy dwellings*, de John

Rutter. Mais adiante veremos uma análise detalhada dos seus aspectos estruturais, bem como da formulação e aplicação de alguns dos exercícios específicos pertinentes às dificuldades apresentadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos primeiros desafios a qual nos deparamos foi uma passagem de acordes em relação de medianas. O recorte do trecho e a tabela (Tab. 3) dos acordes em destaque, a seguir, ilustram a referida passagem, que se apresentava como uma difícil questão a ser lidada com um coro predominantemente amador (Fig.13):

Fig. 13 – Progressão de acordes medianas presente nos comp.82-88.

The musical score for measures 82-88 features a progression of mediant chords. The vocal line includes the following lyrics: "For the Lord God is a light and de - fence, the" (measures 82-85) and "Lord God is a light and de - fence: 4º ponto de chegada the" (measures 86-88). The piano accompaniment consists of triplets in both hands. The chords are labeled above the vocal line: (C#), Bb, G, E, C#m, B, G#. Dynamics include *mp*, *mf*, *cresc.*, and *f*. A bracket in measure 87 highlights the 4º ponto de chegada.

Tab. 2 - Progressão de acordes mediantes (em negrito) presente nos comp.82-88.

Compassos	82	83	84	85	86	87	88
Acordes	C#	Bb	G	E	C#m	B	G#

Fonte: Rodrigues (2016, p.54).

Após identificarmos essa dificuldade de compreensão e consequente execução do trecho, formulamos o seguinte exercício:

Fig. 14 – Exercício de progressão de acordes em relação de Mediantes.

Fonte: Rodrigues (2016, p.108).

Apesar de parecer um exercício com conteúdo avançado para um coro amador, a experiência da sua aplicação nos mostrou que, mediante uma estratégia de ensino eficiente, com a devida adequação de tessitura e o cuidado com o passo-a-passo da sua formação, pudemos obter bons resultados tanto na sua própria execução quanto na influência sobre o trecho da obra de Rutter que o originou.

O exercício tornou-se interessante pois a sua percepção melódica (horizontal) das linhas separadas é completamente diferente da percepção harmônica (resultante vertical da soma das vozes, formando os blocos/acordes). Ensinando-se o exercício melodicamente, a sequência simétrica de intervalos de 3ªm forma o arpejo de um acorde diminuto. Harmonicamente, as melodias entoadas juntas formam acordes maiores, numa relação progressiva de mediantes.

Como estratégia de ensino, começamos com as vozes graves (contraltos e baixos), em seguida acrescentamos os sopranos e, por último, os tenores. Pudemos realizá-lo no sentido em que está escrito (progressão ascendente) e também na ordem inversa (descendente).

Além das relações de mediante, trabalhamos a percepção de acordes dominantes e suspensos juntamente com os exercícios sobre movimentos cadenciais (item 2.1.5), bem como, as transposições e modulações simples com a própria dinâmica de aplicação dos vocalises (harmônicos e melódicos), e conforme surgiam as demandas no decorrer da aprendizagem de cada música do repertório. A respeito do recurso da transposição, refletindo sobre os seus aspectos práticos, o Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo diz que:

A transposição pode, e deve ser usada com finalidades didáticas, durante ensaios. Por exemplo, em trechos que apresentam problemas de compreensão harmônica ou de afinação, que são resolvidos fazendo com que o coro os cante em transposições diferentes, como se faz num vocalize [sic]. Além disso, esta modificação sistemática das alturas, como exercício, leva a uma agilidade do cantor em relação a cantar uma obra em qualquer altura, o que dá mais inteligência ao grupo. A questão fundamental não está em fixar alturas absolutas ‘a martelo’ no ouvido dos coralistas, mas permitir que eles estabeleçam relações intervalares e harmônicas nas obras que executam (FIGUEREDO, 2003, p.21).

2.2 Análise musical da obra *O How amiable are thy dwellings*

Neste item, abordaremos o uso da análise como ponto de contato entre o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos harmônicos e a construção da performance da obra. Como já dissemos, como premissa para a criação dos exercícios harmônicos e para a escolha da estratégia de suas aplicações, foram analisadas com maior profundidade três obras corais com perfis distintos que faziam parte do repertório do Coral Escola no ano de 2016, bem como a contextualização das mesmas no coro e a identificação dos pontos cruciais e motivos de dificuldade apresentados pelo coro no processo de aprendizagem.

Dentre essas três, destaco a obra do compositor inglês John Rutter, *O how amiable are thy dwellings*, em que além desenvolver toda a sua parte analítica e de preparação dos exercícios harmônicos de apoio para a sua realização, pude prepará-la e apresentá-la junto ao Coral Escola como regente-performer. Dessa forma, pude vivenciar a aplicação prática direta no trabalho de montagem e resultado final, fator que exerceu influência direta na ideia de realização e motivação pessoal para continuação dessa pesquisa e sua contribuição no âmbito da performance em regência coral.

John Rutter (1945 -) é um dos nomes mais conhecidos como compositor e regente da atualidade. Possui grandes obras corais e instrumentais principalmente ligadas à temática religiosa.

O texto da obra é o salmo 84, cujos versos estão divididos em três partes:

- 1) Aquele que habita na casa de Deus (versos 1 a 4);
- 2) Aquele que ora a Deus (versos 5 a 10);
- 3) Aquele que confia em Deus (versos 11 e 12).

A estrutura formal da peça também perpassa por essa divisão, retratando as nuances da relação entre o salmista e o seu Deus. Todos esses momentos são entremeados por pontos de chegada, momentos de conflito, adiamentos de soluções, cadências resolutivas e outras evitadas, trechos de grande densidade e imprevisibilidade harmônicas. Esses recursos podem ter sido usados pelo compositor na busca em retratar musicalmente grande parte dos sentimentos expressos pelo salmista, numa visão pessoal minha diante da análise musical e textual: exaltação a Deus, introspecção, súplica, confiança e descanso.

O how amiable are thy dwellings apresentou um nível de complexidade bastante elevado para o coro naquele momento em diversos aspectos, exigindo uma análise consistente de todo esse o material que demandaria para a sua aprendizagem. Ponderando todas as condições envolvidas, a entrada dessa obra no repertório do coro era um grande desafio a ser vencido por todos nós. Como parte do planejamento de repertório e supervisão de todo o trabalho com o coro, a sugestão de inserir essa obra no meu trabalho de pesquisa e de performance com o Coral Escola foi feita pela Prof.^a Dra. Susana Cecilia Igayara-Souza, coordenadora do Projeto Comunicantus e responsável pela área de Repertório Coral do Departamento de Música da ECA-USP.

Os pontos relevantes presentes na obra que exerceram influência em minha análise e na formulação das estratégias de atuação frente ao coro seguem descritos a seguir:

2.2.1 Aspectos gerais

2.2.1.1 Caráter da obra

Analisado segundo a sua autoria a partir dos termos bíblicos, buscamos referenciá-lo no conjunto dos salmos, de autoria conhecida e desconhecida. Quase a metade dos salmos bíblicos foi escrita por Davi (os títulos indicam sua autoria em 73 salmos). Seu filho, Salomão, é autor de dois, e Moisés, autor de um salmo. Asafe, Etã e os descendentes de Corá eram levitas (grupos de encarregados pela condução musical nas liturgias) e também são autores de diversos salmos. Especificamente, a autoria do Salmo 84 é atribuída aos filhos de Corá. Por sua vez, além de exercerem a função de levitas, eles também eram porteiros do templo, como podemos ver no livro de I Crônicas, capítulo 25, versos 1 e 12: *“Quanto às divisões dos porteiros, dos coraítas foi Meselemias, filho de Corá, dos filhos de Asafe (...) Destes se fizeram as turmas dos porteiros, entre os chefes dos homens da guarda, igualmente com os seus irmãos, para ministrarem na Casa do SENHOR”*.

2.2.1.2 Questões textuais

No processo de ensaio e ensino da obra, trabalhamos a questão textual de maneira interligada sob três aspectos principais: compreensão, prosódia e pronúncia.

Com auxílio e supervisão dos professores e envolvimento de colegas e coralistas com maior vivência no idioma, trabalhamos no sentido de unificação da pronúncia do inglês britânico, procurando nos aproximar ao máximo do pretendido pelo compositor.

Para uma clara inteligibilidade, valorização e compreensão do texto, Rutter utiliza alguns recursos no decorrer da obra, como figuras rítmicas (duínas, tercinas, quartinas), mudança da fórmula de compasso para adequação da prosódia e grande predominância da escrita homofônica em toda a obra. Há um ligeiro momento de polifonia com o deslocamento das entradas de uma frase, no início da seção C, que é logo interrompido, após 4 compassos, pela predominância da homofonia.

Buscamos compreender e interpretar o texto relacionando-o com os elementos musicais usados pelo autor, tentando desvendar as suas intenções, de forma a alcançar um sentido e um sentimento conjunto na aprendizagem e na performance.

Acredito que todo o compositor, ao escrever uma obra musical, põe no papel mais um enigma, que ele propõe ao intérprete. Para tentar encontrar a **sua visão** do enigma que se lhe apresenta é que o intérprete recorre à Análise, à Musicologia de modo mais amplo e sempre à sua intuição e sensibilidade. (RAMOS, 2003, p.47, grifo do autor).

2.2.1.3 Tessitura

A tessitura vocal utilizada por Rutter é equilibrada em toda a obra. O autor buscou um trato vocal na região de melhor rendimento das vozes, intercalando os momentos mais desafiadores tecnicamente com outros de descanso, levando sempre em conta a densidade, direcionalidade e clareza textual.

Com a abordagem correta da técnica vocal como um dos pilares do Comunicantus, através do embasamento teórico, acompanhamento diário dos coordenadores, discussão sobre cada perfil vocal, atendimentos individuais, ensaios de naípe, foi possível realizarmos a preparação dessa música junto ao Coral Escola e a sua aplicação harmônica em minha pesquisa, de forma estratégica e consistente.

2.2.2 Aspectos rítmicos

O uso de figuras como duínas e até uma quartina dentro do compasso composto (9/8 e 6/8) proporciona um contraponto interessante entre as vozes e o piano. Além disso, a alternância entre compassos simples e compostos, e mudanças nas indicações de andamento contribuem, também, para melhor colocação e compreensão do texto e fraseados musicais:

Fig. 15 – Em destaque, um dos trechos em polirritmia das vozes em relação ao piano.

The image shows a musical score for a piece in 9/8 time. It features three staves: Soprano, Alto, and Piano. The vocal parts (Soprano and Alto) are written in treble clef, and the piano part is in bass clef. A red box highlights a section of the vocal parts where the rhythm is more complex, featuring eighth and sixteenth notes. The piano part has a steady eighth-note accompaniment. The lyrics are: '-hold, Be-hold, O God our de-fend-er: and look up-on the face of thine An-'. The score includes dynamic markings like *mf* and *p*.

Fonte: Rodrigues (2016, p.50).

2.2.3 Aspectos melódicos

Os motivos melódicos dos temas dessa obra são apresentados e desenvolvidos no decorrer das linhas vocais e do piano. Eles aparecem imitados, transpostos e/ou alargados, conforme a tessitura, ritmo e prosódia do texto. As tramas melódicas se entrelaçam à linha pianística formando os caminhos harmônicos de instabilidade e densidade.

Melodicamente, Rutter utiliza, em vários momentos, um recurso denominado “*word painting*”¹⁰. Por exemplo, quando o salmista se reporta a Deus, é utilizada uma linha melódica ascendente. Da mesma maneira, quando é citado: “Até o pardal encontrou casa, e a andorinha, ninho para si e para sua prole” (tradução nossa), a melodia encontra-se numa região de brilho para as vozes agudas, remetendo-nos ao canto entoado por pássaros, conforme o exemplo da figura a seguir:

Fig. 16 – “Word painting” utilizado no motivo melódico inicial da seção B.

Fonte: Rutter (1996).

2.2.4 Aspectos harmônicos

2.2.4.1 A relação com o piano

¹⁰ O termo “word painting” refere-se a uma técnica de escrita musical que busca expressar musicalmente o significado literal de alguma coisa. “Tone painting” ou “text painting” são expressões também usadas para expressar a mesma ideia.

Como já dissemos, Rutter desenha uma trama instigante na relação do coro com o piano. Ele tem o cuidado de não escrever uma linha pianística que exerça um papel de mero acompanhamento, haja vista o nível de detalhamento melódico, harmônico e textural utilizado. Ele exerce momentos de protagonismo na obra, dos quais destaco já na parte final - numa espécie de *coda* (Fig. 17) - a reaparição do tema melódico em terças e, em seguida, o momento de uso do silêncio como recurso expressivo, de modo a destacar o tema do soprano acrescido de um contraponto no contralto.

Fig. 17 – Papel de protagonismo do piano.

The figure displays a musical score in three systems. The first system, starting at measure 98, is marked *p* and *CODA*. It features a vocal line with the lyrics "ly life." and a piano accompaniment. The piano part includes a melodic line with a *dim.* (diminuendo) marking and a *p* (piano) marking. A bracket labeled "Tema principal com pequenas alterações" (Main theme with small alterations) spans a section of the piano melody. The second system, starting at measure 101, shows a vocal entry with the lyrics "O Lord God of hosts," marked *mp dolce*. The piano accompaniment below features a contrapuntal line in the alto register, circled in yellow, with a *mp* (mezzo-piano) marking. A bracket labeled "M1 + contraponto no contralto" (M1 + counterpoint in alto) points to this section. A final yellow circle highlights a moment of silence in the piano part, labeled "Único momento de pausa do piano" (The only moment of pause for the piano).

É importante destacar que, em muitas passagens no decorrer da peça, a percepção harmônica vocal muda conforme o acompanhamento do piano, sendo ele indissociável à análise e também ao processo de ensino e dinâmica do ensaio.

Ainda sobre a utilização do piano como apoio harmônico durante os exercícios e o ensaio em geral, como estratégia de ensino, em alguns outros poucos momentos, optamos por **não** usá-lo. Sobre a sua utilização, o Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo diz que:

Cabe, ainda, neste item, abordar a utilização de instrumentos de teclado ou violão como suporte para o coro. É claro que se esses instrumentos estão integrados na partitura, como elemento essencial, não cabe a discussão. Estou me referindo àquelas situações em que os instrumentos são utilizados para dar suporte na afinação do conjunto. Há regentes que jamais utilizam instrumentos em seus ensaios, e há outros que jamais deixam de utilizá-los em ensaios e apresentações. Tudo é uma questão de meio-termo. A utilização eventual de um instrumento de teclado para dar um suporte inicial numa obra com harmonias a que o grupo não está habituado, pode ser extremamente bem-vinda. Mas, utilizar o instrumento permanentemente como ‘muletas’, para que o coro não perca a afinação é totalmente danoso ao desenvolvimento dos coralistas [...] (FIGUEIREDO, 2003, p.10-11).

2.2.4.2 Textura

Há alternância na textura vocal, com momentos de homofonia entremeados pelas frases com os temas e seus desdobramentos. Estão sempre presentes jogos de pergunta e resposta, alternando, principalmente, vozes femininas e masculinas.

Como um “artesão de texturas”, a relação entre as vozes e o piano descreve cenários distintos, colore¹¹ imagens, agindo sinestesticamente em nossa percepção.

Neste item, observamos uma forte ligação entre textura e texto. As constantes variações do caráter textural da linha pianística buscam refletir as alternâncias dos sentimentos retratados pelo salmista em cada verso que compõe o salmo.

O exemplo a seguir contém alguns fatores que ilustram bem o caráter textural da obra de Rutter:

¹¹ Como já apresentado anteriormente, o uso do termo “colorir” foi empregado com intuito ilustrativo estritamente voltado à percepção harmônica dos acordes em diferentes contextos, e não possui ligação física com o espectro de frequência de cores e a sua relação com as frequências da faixa auditiva humana. Essas “cores” podem ser compreendidas de maneiras distintas, sob diferentes associações e correlações com outros sentidos, a partir do trabalho cognitivo sensorial e afetivo. Objetivamente, são sensações sonoras causadas nos ouvintes que despertam uma nova percepção do todo musical.

Fig. 18 – Mudança de textura na relação melodia-acompanhamento-texto.

70 *p* *mp* *E Poco più mosso (♩ = c. 66)*
 elato ma tranquillo sempre
 For one day in thy courts is bet-ter than a

p *mp* *dim.* *mp* *sim.*

Ed. *

Fonte: Rodrigues (2016, p.50).

- Indicação de andamento *poco più mosso* antecedida por um arpejo preparatório no piano;
- A linha pianística com acordes rarefeitos e em suspensão;
- A escrita pianística na região médio-aguda;
- A melodia doce nas vozes femininas.

Tudo isso contribui para sermos conduzidos a um clima de contemplação desejado pelo autor. Nesse trecho, o texto diz (em tradução livre): “Porque vale mais um dia nos teus átrios do que, em outra parte, mil”.

É interessante também destacar, logo na seção seguinte, a mudança do caráter de acompanhamento do piano para uma textura orquestral, num gesto típico de intensificação de energia e do fluxo:

Fig.19: Caráter orquestral da linha pianística.

Fonte: Rodrigues (2016, p.51).

2.2.4.3 Densidade

A densidade harmônica é bem trabalhada por Rutter, contribuindo para que, de maneira nenhuma, a obra fique repetitiva ou cansativa. Pelo contrário; há vários momentos de resolução cadencial evitada e também de adiamento de resolução, o que aumenta a sua imprevisibilidade harmônica. Os acordes com suspensão, invertidos, as cadências de engano, notas pedal e passagens cromáticas contribuem para a instabilidade harmônica da peça.

Esse caráter harmônico instável é um fator desafiador para o coro e o regente; por vezes, a mudança de uma única nota ou a inversão de um acorde transformam completamente a intenção de todo o trecho.

2.2.4.4 Direcionalidade da peça

Quanto a direcionalidade da peça, são bem definidos os pontos de chegada; as suas polarizações harmônicas são claras, assim como as transições entre as seções. A peça apresenta seções harmonicamente contrastantes, com variação entre momentos de grande densidade harmônica (tanto vertical como horizontal), entremeados por acordes mais rarefeitos.

É interessante destacar a linha do baixo do piano em toda a seção A. Há uma relação de simetria intervalar e direcional, que por meio de sequência, conduz a transição para a região da

dominante - Si maior, culminando no primeiro ponto de chegada da peça. O compositor determina que ali seja a “Casa do Senhor”:

Fig. 20 – Direcionalidade da linha do baixo destacada na parte do piano.

Fonte: Rodrigues (2016, p.45).

No final da obra, valendo-se mais uma vez da imprevisibilidade, recurso tão explorado até aqui, Rutter resolve a última cadência no acorde de C#, numa relação de mediantes cromática com a tonalidade de Mi maior.

Esse acorde final possui um papel especial de elevação do pensamento a Deus. Aqui é expressa a nossa dependência divina enquanto seres humanos falhos. A confiança somente em si mesmo, em hipótese alguma, atrai a bênção e felicidade daqueles que a colocam em Deus. Interessante repararmos na nota Lá natural (soando como a 5ª aumentada de C#) no arpejo realizado pelo piano no comp.109, na qual é despertada a atenção de um ouvido já quase entregue ao acorde final. Assim como a mensagem do salmo, o acorde final eleva-nos a busca por uma morada eterna junto a Deus:

Fig.21: Imprevisibilidade harmônica retratada na cadência de engano na linha do piano (comp.109).

The image displays a musical score for a piano and voice piece, specifically focusing on a deceptive cadence in measure 109. The score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of three systems of staves.

System 1 (Measures 104-108):

- Vocal Staves:** The vocal line begins in measure 104 with the lyrics "bless - ed is the man that put - teth his trust in". The melody is marked *mf* and *mp*. The piano part provides harmonic support with chords and a bass line.
- Piano Accompaniment:** The piano part features a steady bass line and chords. In measure 108, the piano part is marked *dim.* (diminuendo) and *mp*.

System 2 (Measure 109):

- Vocal Staves:** The vocal line continues with the word "thee." in measure 109. The melody is marked *p* (piano).
- Piano Accompaniment:** The piano part continues with a bass line and chords. A yellow box highlights the deceptive cadence in the piano part, which occurs in measure 109. A yellow circle highlights a specific chord in the piano part.

System 3 (Measure 110):

- Vocal Staves:** The vocal line continues with the word "thee." in measure 110. The melody is marked *p* (piano).
- Piano Accompaniment:** The piano part continues with a bass line and chords. A yellow box highlights the deceptive cadence in the piano part, which occurs in measure 110. A yellow circle highlights a specific chord in the piano part.

The score includes various musical notations such as dynamics (*mf*, *mp*, *p*, *dim.*), articulation (*poco rit. al fine*), and performance instructions (*Red.*, ***).

Fonte: Rodrigues (2016, p.57).

3. CAPÍTULO II: DESENVOLVIMENTO DO OUVIDO HARMÔNICO

3.1 Bases pedagógicas

A escuta musical é um processo de construção. O seu desenvolvimento depende da preparação de um alicerce suficientemente sólido sobre o qual são construídas e interligadas as colunas de sustentação de uma ponte. Nela, o conhecimento transita entre o que se ouve, o que se sente, o que se pensa e o que se compreende auditivamente.

Na construção da escuta musical, a “ponte” é o método escolhido pelo professor/regente para que os conteúdos sonoros (harmônicos) tenham acesso aos ouvidos, numa via de mão dupla, onde o processo de ensino-aprendizagem transcorre. As “colunas de sustentação” e o “alicerce” são as bases pedagógicas que possibilitam a análise, escolha, aplicação e o consequente melhor uso das ferramentas.

Assim como em um processo de construção de alvenaria, o desenvolvimento da escuta harmônica depende da definição pelo professor de determinados fatores que estabelecem as bases do seu planejamento: uma boa diagnose do nível de conhecimento dos coralistas, escolha dos materiais corretos, divisão em fases, ordem de execução, o ritmo de apresentação de noções, conceitos e procedimentos ao grupo e, durante todo o processo, a capacidade de lidar com imprevistos.

O desenvolvimento da escuta harmônica não influencia somente a aprendizagem e performance dos conteúdos harmônicos em si, mas contribui para a musicalidade através da sensibilidade e inteligência perceptivas. A respeito do impacto que a percepção harmônica gera na concepção e no entendimento do fluxo musical, o maestro argentino Daniel Barenboim escreve:

Um elemento que, na música tonal, costuma ser negligenciado atualmente é a harmonia. A tensão harmônica tem um efeito crucial num trabalho e na maneira que este é executado. Dos três elementos – harmonia, ritmo e melodia – que influenciam de forma profunda a música tonal, a harmonia é possivelmente o mais importante, porque é o mais potente. É possível tocar o mesmo acorde com milhões de ritmos diferentes e lidar com todos eles sem necessidade de modificação. Uma melodia se torna desinteressante se ela não se move harmonicamente, o que implica que o impacto da harmonia é muito maior do que o do ritmo e o da melodia. E ele existe em todo o trabalho tonal. Existem inúmeras distinções entre Bach, Wagner, Tchaikovsky e Debussy, mas eles têm algo em comum: a força do impacto da harmonia. Isso implica que um acorde exerce uma espécie de pressão vertical no movimento

horizontal da música. Quando o acorde se desenvolve, o fluxo horizontal da música é modificado. Isso não depende de Bach ou Chopin ou de qualquer outro; em minha opinião, essa é uma lei da natureza. (BARENBOIM, 2009, p.130-131).

O indivíduo que possui o que chamamos neste trabalho de um “bom ouvido harmônico” é aquele capaz de - a partir de estímulos - assimilar, distinguir, identificar e abstrair tudo que concerne aos aspectos harmônicos de uma música através tanto do uso da sensibilidade afetiva quanto da consciência cognitiva. No decorrer deste capítulo, essa ideia será desenvolvida e justificada a partir dos pilares estruturais citados na introdução.

Como já dissemos, o desenvolvimento do ouvido harmônico requer mais do que somente um conhecimento teórico das regras da harmonia; ele pressupõe que haja uma conscientização e domínio do que se ouve em uma perspectiva de escuta comparativa funcional dos sons que acabaram de acontecer e, também, dos que estão prestes a ocorrer. A diacronia, portanto, ocorre no fluir musical, mas é superada na funcionalidade harmônica. A pesquisadora e professora da Daugavpils University, Faculty of Musica and Art – Latvia, Galina Zavadska, diz: “a escuta harmônica é um dos componentes da escuta musical. O consecutivo e intencional desenvolvimento da escuta harmônica é uma condição fundamental para um coral polifônico” (ZAVADSKA, 2011, p.320-321)¹² (Tradução nossa).

Retomando, percebemos que Barenboim, Willems, Zavadska e Carrasqueira concordam sobre a importância da escuta harmônica e a necessidade iminente do seu desenvolvimento na construção do aprendizado e, conseqüentemente, na performance musical.

Finalmente, chegamos ao momento da discussão sobre os pilares que sustentam o nosso trabalho. Trata-se de um tripé metodológico, composto por autores de dentro e fora da área musical, cujos olhares pedagógicos entrelaçam-se num sentido de complementaridade teórica e aplicabilidade prática, conforme veremos a seguir.

3.1.1 Música e matemática

Sob a perspectiva de uma aprendizagem de percepção harmônica que se desenvolve gradativamente, tivemos como importante influência para a nossa investigação musical o livro

¹² “Harmonic hearing is one of the components of musical hearing. A consecutive and purposeful development of harmonic hearing is a necessary condition for many-voiced choral singing” (ZAVADSKA, 2011, p.320-321).

As seis etapas do processo de aprendizagem em Matemática, do professor húngaro Zoltan Paul Dienes (1916-2014).

Desde fora da área musical, o pensamento de Dienes, fortemente influenciado pelas teorias cognitivas de Piaget, veio complementar a construção da base pedagógica que já havíamos utilizado na ocasião da pesquisa de desenvolvimento do ouvido harmônico do coralista amador (descrito no capítulo I). Dienes contribuiu para a estruturação do meu pensamento metodológico, possibilitando-me embasar a percepção do caráter gradual de desenvolvimento da escuta dos coralistas através da análise comparativa das etapas de formação do pensamento matemático descritas pelo autor.

Apoiado sobre o princípio de que a criança deve ser ensinada a partir do seu meio-ambiente, o conteúdo do livro é centralizado sobre os conceitos de compreender e aprender, através dos quais o autor procura chegar à descoberta dos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem da matemática em alunos do jardim da infância até o fim do ensino fundamental 1.

Essa teoria desenvolvida por Dienes influenciou o pensamento de muitos educadores matemáticos do século XX. Nela, o autor defende o poder dos jogos como fator desencadeador da abstração e do raciocínio lógico.

Segundo afirma Dienes, em concordância com o conceito piagetiano, durante o decurso de suas pesquisas (teóricas e práticas), a aprendizagem é facilitada quando, ao mesmo tempo, ocorrem os processos de **abstração**, **generalização** e **transferência**.

Refletindo sobre o caráter interdependente desses três conceitos e como se relacionam com a aprendizagem harmônica, vejamos a seguir como eles se aplicam ao nosso trabalho. Tal aplicabilidade é, obviamente, uma conexão estabelecida a partir de nossa própria reflexão após profundo mergulho no texto de Dienes. É preciso esclarecer, para além do enorme agradecimento, que contamos com a mão segura e avalizada da Prof.^a Marília Centurión, autora de inúmeros livros de ensino da Matemática para jovens. Sem tal ajuda não teria sido capaz de estabelecer tais ligações.

O processo de **abstração** na escuta harmônica consiste em tornar plenamente abstrato o significado daquilo que se ouve através de um duplo aspecto de compreensão: isolada (identificação da nota que se deve cantar, por exemplo) e conjunta (compreensão da sua

funcionalidade harmônica, em que cada função é compreendida dentro de outra função). É a capacidade de “separação” ou “distinção” do som que se deseja ouvir em meio aos outros, somada à capacidade de analisá-lo e contextualizá-lo. A abstração extrai do particular, o universal; do temporal, o intemporal. É o processo de compreensão de determinado conteúdo harmônico que parte do âmbito da noção e se desenvolve em direção ao nível do conceito. Por exemplo, quando abstraímos a qualidade perceptiva de um intervalo de quarta justa em uma melodia, retemos a sua sensação individual. Porém, para chegarmos ao conceito de “quarta justa” é necessário darmos um segundo passo: a generalização.

A **generalização** na aprendizagem harmônica é o entendimento das sensações que os conteúdos harmônicos (intervalos, acordes, cadências etc.) geram no corpo e na mente, e a propriedade que o pensamento tem de estender esses resultados a outras situações, ampliando as conclusões fora da amostra estudada. Dada a capacidade de generalização, a inteligência chega a formular leis de alcance universal. Voltando à quarta justa, é quando se compreende que este intervalo, em um instrumento temperado, é sempre formado pela distância de dois tons e meio ou cinco semitons.

Já a chamada **transferência**, no processo de desenvolvimento do ouvido harmônico, consiste na aplicação do que se aprende nos exercícios para a perspectiva da prática musical atual de cada estudante, ou seja, na aplicação direta no repertório do coro e mesmo vice-versa. Também a transferência se dá numa perspectiva futura, quando da aplicação nas múltiplas práticas musicais de cada coralista dentro e fora do coro. É a capacidade de transportar a relação da sensação física e mental do conteúdo harmônico para outras passagens de mesma natureza; é a utilização da experiência anteriormente adquirida na solução de novos problemas musicais. A transferência é o movimento do pensamento que transpõe a teoria à prática. Um exemplo musical da capacidade de transferência, segundo Costa (2005, p.28) é: “O domínio da escuta harmônica possibilita a sua aplicação em diferentes contextos harmônicos, sejam modais, tonais ou atonais”.

A citação anterior de Costa vai ao encontro do exercício harmônico criado por nós (conforme demonstrado na figura 2 do capítulo I – a seguir repetida) que trabalha a percepção de um mesmo intervalo melódico inserido em contextos harmônicos diferentes. Na aplicação deste exercício junto ao Coral Escola, o estímulo ao aprendizado e transferência da percepção melódica do intervalo de 4ªJ para outras situações musicais deu-se não só pela mudança intensa dos acordes, mas também por outros fatores que, gradativamente, acrescentamos à sua

execução, como, por exemplo: variações de dinâmica, andamento, e do modo rítmico e estilístico do acompanhamento pianístico.

Fig. 2 – Exercício em que a melodia de 4ªJ é “colorida” por diferentes paisagens harmônicas.

The musical score is divided into two systems, each with three staves. The top staff in each system contains a melody of whole notes. The middle and bottom staves contain piano accompaniment chords. The first system consists of ten measures with the following chords: C7+(9), F7+(9), F#m7, F7(9), E^ø, A7(9+), D7+(9), Gm6(7)9, C#[°]7, and A[°]7. The second system consists of nine measures with the following chords: E7, F7, F7+(9), B_b7+, C#m7, C7+(6)9, B7sus, B_b4+(7+), and A7+(9). The exercise concludes with a final whole note on the top staff.

Fonte: Rodrigues (2016, p.94).

Dentre esses três fatores (abstração, generalização e transferência), Dienes se aprofunda, aqui, no processo de **abstração**, cuja essência é a construção das estruturas cognitivas e a reflexão. As seis etapas serão percorridas e comparadas ao passo a passo do nosso trabalho sobre a escuta harmônica, levando-se em conta a adaptação etária para a nossa realidade coral de jovens e adultos estudantes de música.

A **primeira etapa** descrita por Dienes consiste em que “toda aprendizagem equivale a um processo de abstração do organismo ao seu meio”. Dizer que se aprendeu algo é dizer que o indivíduo foi capaz de modificar o seu comportamento em relação a determinado meio; além disso, houve a capacidade de domínio das situações que se lhe apresentaram nesse meio. Essa adaptação dá-se durante uma fase chamada de “jogo livre”.

Durante essa fase, num jogo de blocos lógicos, por exemplo, essas peças são compostas de madeira ou de plástico, nas quais há a variação de cor, forma, espessura e tamanho. Nessa dinâmica é fornecido um número certo de objetos, cujo volume vai aumentando com relação à base escolhida, num caráter de multiplicação das unidades em potência. Os primeiros passos para a aprendizagem das propriedades da potência são dados através de uma interação livre com os materiais.

“Todos os jogos infantis representam uma espécie de exercício que permite à criança adaptar-se a situações que terá de encontrar em sua vida futura”. (DIENES, 1972, p.2).

Comparativamente, o princípio dos jogos em Dienes assemelha-se ao dos exercícios harmônicos propostos por mim, no que se refere às questões gerais de escuta. Numa perspectiva de aplicação futura dos conteúdos musicais aprendidos, os nossos exercícios buscam desenvolver habilidades que se tornem ferramentas para que os ouvidos sejam adaptáveis às diversas situações de percepção harmônica, seja em qualquer âmbito da prática musical onde venham a ser exigidos (como regentes, educadores, instrumentistas, arranjadores, intérpretes etc.). Estimular os ouvidos harmônicos para além do período do ensaio do coro é um dos objetivos centrais da nossa pesquisa.

A principal semelhança dessa primeira etapa com a dinâmica do nosso trabalho é a interação livre com os materiais dentro de um meio adequado para tal. Os exercícios harmônicos, em sua fase inicial, buscam proporcionar um contato aberto com os elementos musicais sem deixar de considerar o lugar de atuação de cada estudante/coralista e os diferentes níveis de percepção musical e vivência coral, estimulando-os, assim, a interagirem com a atividade, transformando-a e sendo transformados pelas informações. “Se quisermos que uma criança dê os primeiros passos no sentido da aprendizagem das noções concernentes ao conceito de potência, será desejável que a coloquemos em um meio adequado”. (Ibid., 1972, p.3).

Essa interação livre com os materiais/conteúdos é proporcionada pela criação e aplicação dos exercícios como meio para que os ouvidos se desenvolvam. Nesse processo, os exercícios harmônicos são os condutores para a construção perceptiva dos conteúdos e suas variáveis. “Ora, se alguém se propõe ensinar lógica a uma criança, parece necessário que a faça defrontar-se com situações que a levem a formar conceitos lógicos” (Ibid., 1972, p.2)

Assim como no exemplo do jogo de Dienes, nessa primeira etapa, onde há o fator de variação sistematizada referente ao material, cor, forma, espessura e tamanho, os nossos exercícios possuem, também, diversas variantes quanto aos conteúdos harmônicos, por exemplo: tonalidade, inversão, densidade e notas estranhas aos acordes, relação entre intensidade/equilíbrio vocal/percepção do acorde, dentre outros.

A **segunda etapa** do processo de aprendizagem matemática, segundo Dienes, faz a demarcação inicial de certas restrições da situação de adaptação. Percebe-se que surgem algumas “regras do jogo”, e estas devem ser seguidas por todos. As regras representam as limitações nas situações matemáticas, como em toda a situação cotidiana ou científica. Quando há o domínio dessa situação de limitações, é permitido que os indivíduos as manipulem, um de cada vez, inventando outras regras e transferindo-as, posteriormente, para outros jogos.

Como parte do processo de aplicação metodológica, a identificação de problemas de percepção harmônica do coro no decorrer dos ensaios (diagnose coral), aliada à reflexão e orientação dos professores em todas as fases do processo, foi fundamental para o crescimento coletivo e individual do grupo. Estamos falando de uma interação e construção coletivas que incluem a escolha das canções para concepção dos arranjos, a preparação das obras (analisando os seus desafios prévios), a própria aplicação dos exercícios para solução dos problemas harmônicos gerais e específicos e a dinâmica de desenvolvimento dos conteúdos harmônicos.

Buscamos, assim, dar abertura para a opinião e participação de todos os componentes do coro, numa relação de troca de experiências e constante avaliação dos procedimentos metodológicos, como parte do processo educativo de organização natural do conhecimento, cuja etapa é fundamental para se chegar à abstração.

Ao mesmo tempo, o nosso papel enquanto regente-educador era direcionar o ensino para aquilo que fosse concernente à aprendizagem dos conteúdos de dificuldades do repertório de ensaio do coro, adequando a velocidade e quantidade de informações apresentadas.

“É claro que, quando pretendermos que uma criança aprenda estruturas matemáticas, teremos de sugerir conjuntos de regras aplicáveis a estruturas matemáticas correspondentes”. (DIENES, 1972, p.4).

A **terceira etapa** da aprendizagem matemática, segundo Dienes, consiste em fazer a criança brincar com jogos que possuam a mesma estrutura, porém, formados por aspectos muito

diferentes. Dessa forma, ela é estimulada a descobrir os laços abstratos que existem entre os elementos de um jogo e os elementos de outro jogo, ambos de estruturas idênticas. Há o destaque para a percepção da estrutura comum dos jogos em detrimento de outras propriedades não pertinentes naquele momento. A abstração aqui é a percepção do que é semelhante entre os jogos e a separação de conjuntos distintos.

Fazendo o paralelo na música: a estrutura geral que concebe o nosso trabalho é a análise, identificação, formulação e aplicação; a estrutura específica relacionada aos exercícios é a utilização de redução de trechos, recortes das obras e repetição de passagens harmônicas. Os aspectos diferentes são todas as variáveis previamente estipuladas ou surgidas no processo de aplicação e performance.

Assim como descrito no processo matemático, começa-se, musicalmente, a distinção auditiva dos elementos, separados em conjuntos e subconjuntos, como podemos observar na ilustração a seguir:

Fig. 22 - Ilustração comparativa entre os conjuntos matemáticos e musicais

Fonte: Elaborado pelo autor especialmente para esta dissertação.

A ilustração anterior tomou como exemplo o Conjunto dos Acordes, o qual engloba o subconjunto das Tríades, que por sua vez é composto pelos subconjuntos de acordes maiores, menores, diminutos e aumentados. Aplicando esse conceito matemático nos elementos musicais são inúmeras as possibilidades de conjuntos e subconjuntos a serem formados, facilitando, assim, a construção pedagógica do caminho para o pensamento formal. A seguir, a

fig. 23 mostra o que é semelhante e/ou não pertinente entre os subconjuntos e conjuntos harmônicos:

Fig. 23 - Ilustração da relação entre conjuntos e subconjuntos harmônicos.

Fonte: Elaborado pelo autor especialmente para esta dissertação.

A **quarta etapa** da aprendizagem matemática, segundo Dienes (1972), diz que no desenvolvimento da consciência, para que haja a abstração de determinado conteúdo, a criança tem a necessidade de realizar uma representação. A identificação da estrutura comum entre os jogos, realizada na etapa anterior, é representada por uma forma gráfica. “Tal representação poderá ser um conjunto de gráficos, poderá ser um sistema cartesiano, poderá ser um diagrama de Venn ou qualquer outra representação visual ou mesmo auditiva, no caso de crianças que não pensam de uma forma essencialmente visual”. (DIENES, 1972, p.5).

Musicalmente, considerando que o pentagrama é a representação de um plano cartesiano, a notação musical nele inserida pressupõe um aspecto bidimensional: um eixo horizontal para representar as durações de tempo e um eixo vertical para representar as alturas. Do encontro dessas duas dimensões, temos diagonais para registrar subidas e descidas. Elas podem ser contínuas ou descontínuas, com alturas definidas, aproximadas ou indefinidas. A notação harmônica se dá no plano de soma de diferentes alturas definidas, representadas por notas, que formam a escrita dos intervalos e acordes.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos símbolos da notação musical, Costa (2005) insere esse conhecimento no campo dos conteúdos factuais, cujo aprendizado depende, prioritariamente, de um esforço de memorização. Contudo, nesse processo, é também importante a presença de outras atividades complementares que relacionem esse conteúdo às informações que ajudam a interpretá-lo, como o conhecimento relacionado aos seus dados, fatos ou acontecimentos. A partir desse somatório de conceitos relacionados (conceituais, procedimentais e atitudinais), “a atividade fundamental para garantir a sua aprendizagem é a cópia, a reprodução, o exercício, ou a repetição da informação até a sua total memorização” (COSTA, 2005, p.15). Mais à frente, discutiremos acerca das relações visão/audição e percepção/memória no desenvolvimento do ouvido harmônico.

Outra forma de comunicação correspondente a uma notação que não está no papel, mas na mão, é a associação dos graus da escala, acordes ou intervalos ao gesto manual numérico utilizada por nós durante o processo de aplicação dos exercícios harmônicos. Para dar um ritmo dinâmico ao ensaio, como recurso didático, combinei com os alunos o uso dos dedos para indicação das suas funções harmônicas dentro de um exercício de percepção de acordes, por exemplo: “1” para a nota fundamental do acorde, “3” para a terça, “5” para a quinta, e assim, sucessivamente. Desse modo, esse recurso possibilitou a manutenção da velocidade de ensino sem que se interrompesse o ato de cantar/ouvir.

É importante destacar que a representação no aprendizado matemático, segundo Dienes, permite ao aluno um olhar de fora, sair do jogo, examinar os jogos e refletir a respeito deles. Estabelecendo uma ligação direta entre a proposta de Edgar Willems de divisão da escuta em aspectos sensoriais e cognitivos e esta etapa do aprendizado matemático, o nosso trabalho buscou estimular os alunos de música a desenvolverem a escuta harmônica através do que Willems chama de consciência refletida, que por sua vez, só é alcançada pela atividade mental e que é base para a construção da inteligência auditiva (capacidade de pensar auditivamente). Dessa associação entre os elementos musicais e suas representações, começará a ser aprimorada no aluno a capacidade de análise dos conteúdos, partindo-se do âmbito de suas noções como meio para aproximação de seus conceitos.

Dessa forma, a **quinta etapa** consiste em “examinar a representação”; o objetivo aqui é perceber e estudar as propriedades dessa fase do processo de abstração. Para tal, é necessária uma descrição daquilo que foi representado. Consequentemente, para que se descreva a representação há necessidade de uma linguagem. Finalmente, é fundamental para esse processo,

a invenção dessa linguagem. “Será melhor, se possível, que a criança invente sua própria linguagem e que, mais tarde, as crianças, com o auxílio do professor, discutam entre si se uma das linguagens introduzidas é mais vantajosa que outras. Essa descrição formará a base de um sistema de axiomas”. (DIENES, 1972, p.6).

No campo da matemática, um axioma é chamado de princípio fundamental, pois exhibe um grau de certeza e evidência por si mesmo e é usado para o desenvolvimento de uma teoria ou teorema. Para as crianças nessa etapa de desenvolvimento, os axiomas da geometria matemática, por exemplo, são as noções primitivas de ponto, reta e plano.

Fazendo a correlação para o âmbito musical/coral, como já dissemos, a capacidade de exame e descrição da representação só é adquirida pelo desenvolvimento cognitivo e o estímulo da consciência refletida. É através da atividade mental – “pensar musicalmente” – que o coralista ganha a habilidade de analisar e conectar os conteúdos representados visualmente à percepção auditiva dos mesmos.

Entendemos que o grande axioma da harmonia (na tradição ocidental) é a relação entre **tensão e relaxamento** (desde os primeiros passos da polifonia na referida tradição até o advento do atonalismo, quando a construção da narrativa musical já não está associada, necessariamente, às tensões harmônicas) e como ela age sobre os aspectos sensorial, sensível e mental da escuta. O princípio dessa relação é a grande base que sustenta toda a construção do pensamento harmônico-musical e sua compreensão é de fundamental importância em todas as etapas do fazer musical. Sobre o caráter múltiplo do efeito sonoro na percepção musical e a sua relação com a obra artística, Arnold Schoenberg, em *Harmonia*, escreve:

O material da música é o som, o qual atua diretamente sobre o ouvido. A percepção sensível provoca associações e relaciona o som, o ouvido e o mundo sensorial. Da ação conjunta destes três fatores depende tudo o que em música existe de arte. (...). Repito: a matéria da música é o som. Este, portanto deverá ser considerado em todas as suas peculiaridades e efeitos capazes de gerar arte. Todas as sensações que provoca, ou seja, os efeitos que produzem suas peculiaridades, têm, em algum sentido, uma influência sobre a forma (da qual o som é elemento constitutivo). Em última análise, sobre a obra musical. (...). E as expressões consonância e dissonância, usadas como antíteses, são falsas. Tudo depende, tão somente, da crescente capacidade do ouvido analisador em familiarizar-se com os harmônicos mais distantes, ampliando o conceito de “som eufônico, suscetível de fazer arte”, possibilitando, assim, que todos esses fenômenos naturais tenham um lugar no conjunto. O que hoje é distante, amanhã pode ser próximo; é apenas uma questão de capacidade de aproximar-se. A evolução da música tem seguido esse curso: incluindo, no domínio dos recursos artísticos, um número cada vez maior de possibilidades de complexos já existentes na constituição do som. (SCHOENBERG, 2011, p.56;58-59).

Somente após a percepção da relação tensão-relaxamento proporcionada pelos conteúdos harmônicos que compõem a obra, o músico será capaz de examinar e compreender desde os elementos que compõem a microestrutura harmônica (um intervalo ou acorde) até a macroestrutura harmônica (grandes formas, seções, as conduções cadenciais, e fatores como direcionalidade, densidade e instabilidade harmônicas).

A descrição e a linguagem que Dienes aponta como necessárias são no campo da harmonia o processo de cifragem e a análise a ela inerente. Harmonicamente, cifrar é descrever as características de determinado acorde, indicando os intervalos que o formam. Os diversos tipos de linguagem da cifragem harmônica, desde o baixo cifrado do período barroco até a notação utilizada no Jazz e na música popular em geral - ou qualquer outra que ainda possa ser criada - são representações do material harmônico que compõe determinada obra, levando em conta as características do referido instrumento harmônico, a prática instrumental em si, a tradição da escrita musical e as relações didáticas.

Se a cifragem descreve o acorde, a análise mostra como cada acorde se relaciona com os demais acordes vizinhos, indicando a sua função harmônica na progressão, no fluxo e no discurso musical das obras.

A **sexta etapa** do processo de aprendizagem matemática, segundo Dienes, é a chegada a um sistema formal. O autor constata que, na descrição do sistema que se inventou, é impossível citar todas as suas propriedades. Isso significa que há necessidade de um método para chegarmos a certas partes da descrição, a partir de um ponto de partida. É inventado, assim, um sistema formal a partir de um recorte das propriedades, criando o passo a passo do sistema de ensino. Trazendo para a música, a sexta e última etapa do processo de aprendizado harmônico, como resultante de todas as anteriores, é a chegada ao nível da abstração dos conceitos da harmonia e da compreensão do Sistema Tonal.

A chegada a um sistema formal no aprendizado harmônico é a compreensão do funcionamento geral de uma teoria de análise harmônica – tradicional, funcional ou qualquer outra que ainda possa ser criada – enquanto ferramenta que une a abstração perceptiva dos elementos harmônicos à sua contextualização no discurso musical. Além do caráter didático, a sistematização dos métodos de análise harmônica são uma tentativa de explicação do conjunto da obra, portanto uma abstração do todo. É a tomada de consciência do conjunto de regras,

funções, práticas e processos de tensão e relaxamento que faz a abstração se dar na compreensão final de que se trata de um Sistema Tonal.

O último estágio do processo de abstração harmônica consiste na compreensão dos caminhos que aproximam ou afastam harmonicamente, criam expectativa ou sensação de repouso, tensão ou relaxamento. Trata-se, portanto, da abstração do conceito de **funções harmônicas**. A plena compreensão das funções harmônicas e como elas influenciam o discurso, a direcionalidade, as conduções cadenciais, as afirmações harmônico-melódicas da tonalidade, a estrutura tonal e até as grandes formas (ABA, forma sonata) depende, antes de tudo, da escuta consciente e não só do conhecimento das leis e regras.

Quanto à aplicação da abstração harmônica na performance, mais à frente, no item 3.3 *Ouvido Harmônico e Performance*, traçaremos um paralelo entre as etapas de aprendizagem matemática e o processo de “abstração performática”.

É importante frisar que o nosso trabalho com o Coral da ECA nunca pretendeu ser um curso de harmonia, tendo em vista que todos os alunos ingressantes no curso de graduação em Música, independentemente da especificidade da área, têm como disciplinas obrigatórias, dentre outras, Harmonia, Percepção Musical e Contraponto, as quais lhes fornecem ferramentas para o conhecimento direto e indireto dos conceitos harmônicos. O desenvolvimento do ouvido harmônico dos coralistas nos âmbitos da aprendizagem e da performance, em nosso trabalho, foi proporcionado através da pavimentação de um caminho e da análise do seu percurso, buscando basear todo o processo nas etapas de aprendizagem do pensamento matemático descritas por Dienes, por sua vez apoiado na epistemologia genética piagetiana. Nosso alvo foi sempre aproximar o ouvido prático-performático do conhecimento dos conceitos harmônicos no nível de abstração. Em termos mais simples: alicerçados sobre a escuta consciente, buscamos estimulá-los a pensar e interligar teoria e prática com a formação harmônica que os seus ouvidos provavelmente já possuíam.

Nesse caminho para a ampliação do conhecimento, fazendo um paralelo com a psicogenética de Piaget, mais do que chegar a um produto final, “(...) contrariando os métodos de pesquisas comumente utilizados e prevalecentes no campo da Psicologia até os dias de hoje, as pesquisas piagetianas enfatizam o estudo de processos e não de resultados. (BANKS-LEITE, 2018, p.77).

No entanto, diferentemente do professor de harmonia que, em geral, não tem uma função de mediação direta de aplicação dos conteúdos aprendidos na performance individual de seus alunos, o regente (especialmente no âmbito de uma escola de música e, mais ainda, quando em nível universitário), a partir da perspectiva indissociável de seus papéis de educador e performer perante o coro, deve constantemente trabalhar para que o se aprende no ensaio seja abstraído, generalizado e transferido para a performance coletiva do coro, cuja construção se dá pela soma das performances individuais de todo o grupo, incluindo a sua própria.

O olhar do regente para o processo educativo do coro não deve ser desvinculado do seu resultado na performance. O seu desafio é conduzir um bom processo de ensino-aprendizagem buscando um bom resultado estético. Em outras palavras, ambos devem pertencer a um panorama maior do fazer musical, em que ensaio e concerto coexistem para a formação completa dos coralistas enquanto alunos-artistas. Em um texto onde compara a definição do gênero literário ensaio com o ensaio musical, Ramos traz um ponto de vista de regente que cito abaixo:

O ensaio musical, de alguma forma, persegue o mesmo tipo de objeto e de realização de ideias. Impõe-se a mesma busca de uma precisão sem facilidades. Troca a verbalidade do discurso pelo entendimento imediato ao brilho breve de um mero olhar ou mesmo à mínima variação gestual. Trabalha sobre a aceitação dos conflitos e das contradições daquilo que se está preparando, sobre uma procura permanente do próprio estilo, aceitando os dos outros, sem torná-los em leis celestiais. O artista vive o ensaio como o provisório que perpetua a atitude de experimentar sem medo. É o espaço onde toda tentativa, toda busca é bem-vista, bem-vinda. É o contrário do concerto, que é a performance, o fugaz, a atitude e que, portanto, não tem retorno. E, no entanto, concerto e ensaio são partes da mesma aventura (RAMOS in ALBANO; HERNÁNDEZ, 2011, p.65-66).

Como já dissemos, discutiremos mais à frente as relações entre abstração e performance, à luz das questões discutidas neste capítulo, mas com o enfoque mais direto em resultados. O texto acima, de Ramos, já aponta nessa direção.

3.1.2 Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos

O ato de ensinar envolve uma compreensão mais abrangente do que o espaço e tempo restritos do regente/professor na sala de ensaio/aula. É necessário constante planejamento e avaliação das ações pedagógicas frente aos objetivos a serem atingidos, levando em conta as características, conhecimentos prévios e potencialidades de cada grupo coral.

Paulo Rubens Moraes Costa, em sua dissertação de mestrado *Diagnose em Canto Coral: Parâmetros de análise e Ferramentas para a Avaliação*, defendida junto à Pós-Graduação em Música da ECA-USP em 2005 e gestado no âmbito e no convívio do Comunicantus: Laboratório Coral, elaborou um método de diagnose coral, como o próprio título já diz, no sentido da busca por uma ampla e detalhada descrição do coro em que se deseja atuar. Segundo ele, tanto a escolha das estratégias de ensino como a seleção de ferramentas para a avaliação de conhecimentos são decorrência da definição de uma concepção de ensino e aprendizagem.

Em função disso, para compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem e da figura do regente-educador, o autor apoia-se na concepção pedagógica construtivista, reconhecidamente vinculada às pesquisas da psicogenética e à teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980).

Para estudar as raízes das diversas variedades do conhecimento, Piaget elaborou uma epistemologia qualificada de “genética”, analisando as categorias do desenvolvimento intelectual do indivíduo desde seus estágios mais elementares, passando pelos níveis posteriores do pensamento, até a chegada ao pensamento científico. A professora Luci Banks-Leite, pesquisadora da área de psicologia educacional, no capítulo *O legado – O autor e os educadores do séc. XXI*, do livro *Jean Piaget – os caminhos do conhecimento*, escreve:

De fato, grande parte das pesquisas que Piaget e seus colaboradores empreenderam em uma perspectiva psicogenética foi constituída por estudos experimentais voltados a temas como número, espaço, tempo, causalidade, objeto permanente, velocidade, quantidades físicas, acaso e probabilidades, lógica elementar (classes e relações) e lógica do adolescente, bem como estudos sobre a **memória, percepção, imagem mental**. Além desses, (...) a respeito do **funcionamento cognitivo**, estudando então mecanismos como a tomada de **consciência**, a contradição, a **generalização**, as correspondências e importantes estudos sobre a equibração e a **abstração reflexiva**. (BANKS-LEITE, 2018, p.77, grifo nosso).

Todos os termos grifados na fala anterior são pontos de contato nesta dissertação entre os pensamentos dos autores que compõem o nosso tripé metodológico, cujos desdobramentos e interligações passam pelos universos da música, matemática e pedagogia.

Esse projeto epistemológico de Piaget contribuiu para o estudo das questões da psicogênese, através de um método psicogenético, como podemos observar na fala da Prof.^a Dra. Luci Banks-Leite:

Primeiro, no que diz respeito aos estudos sobre a aquisição de noções ou categorias de pensamento, o interesse não recai, como pensam alguns, sobre a criança ou adolescente, enquanto sujeito psicológico, mas na procura do que há de comum, o que há de convergente nas respostas, para se descrever o sujeito epistêmico que é uma criança/adolescente referencial. (BANKS-LEITE, 2018, p.77).

Em conformidade com esse pensamento, o foco da concepção construtivista de ensino está voltado para o aluno e não para o professor. Apoia-se na ideia pedagógica de desenvolvimento do aluno com o favorecimento ou estímulo do professor, ou seja, o professor como um agente facilitador (entenda-se aqui a correlação com o ambiente musical/coral – coralista e regente). Sobre a importância do ambiente no estímulo ao desenvolvimento das capacidades do aluno, Costa diz:

Dentro desta concepção o desenvolvimento é entendido como um processo inerente ao ser humano. O indivíduo herda uma série de estruturas biológicas, sensoriais e neurológicas, que o predispõe ao desenvolvimento da inteligência. A realização das suas capacidades potenciais, tanto para as aprendizagens cognitivas como para o desenvolvimento motor, dependerá de um processo que envolve a atividade e a elaboração pessoal, processo este que é influenciado pelas condições oferecidas pelo ambiente. Quanto maior é a quantidade e a qualidade dos estímulos apresentados pelo ambiente, maiores são as probabilidades de um indivíduo desenvolver as suas capacidades (COSTA, 2005, p.8).

Para tal função, apoiado sob o pensamento piagetiano e a concepção construtivista de ensino, o regente deve estar ciente de que lhe é atribuída a incumbência da busca por uma concepção de inteligência em que o aluno, a partir do estímulo do professor, construa hipóteses que o possibilitem chegar a solução dos problemas. Nessa concepção, a partir de uma realização concentrada, o erro tem lógica.

A professora Célia Sodré Dória, em seu livro *Psicologia Científica Geral*, descreve cinco etapas do processo de pensamento, sob o aspecto analítico do conceito de inteligência: estímulo, pesquisa, hipótese, solução e crítica. Segundo Dória (1976, p.144-145), todo o raciocínio é despertado por um problema, uma dúvida, uma inquietação. Levantada a dúvida, ela desencadeia uma atividade ao mesmo tempo nervosa e psíquica. O estímulo encaminha a dúvida à pesquisa, na procura de subsídios capazes de esclarecer o problema e formular a hipótese. Os dados coletados na pesquisa não permanecem amorfos na inteligência, pelo contrário, o problema que inicialmente era para o sujeito, passa a ser problema do sujeito. A hipótese encaminha à solução. No intuito de procurar respostas às dúvidas, a inteligência aproxima fatos, põe à prova argumentos, indaga, busca até encontrar a solução que satisfaça.

Todo esse processo deve ser acompanhado da crítica. É por ela que a conclusão confirma os resultados ou obriga o retrocesso às fases anteriores de elaboração do processo.

A partir dessa perspectiva psicológico-intelectual de desenvolvimento da aprendizagem e da discussão sobre os parâmetros e ferramentas do método de diáfone coral proposto por Costa, buscamos identificar os problemas de escuta harmônica e criar os exercícios e arranjos como ferramentas para solução de tais dificuldades.

Como premissa para a solução desses problemas inerentes ao processo de aprendizagem e de performance, é necessário que o regente possua os recursos certos para identificar os pontos cruciais e os motivos das dificuldades apresentadas e, conseqüentemente, agir de forma que a maior parte dos coralistas seja alcançada de maneira eficaz.

Dentre as ações necessárias para a realização desta tarefa, uma das principais é a investigação da extensão dos conhecimentos musicais teóricos e práticos dos coralistas, ou em outras palavras, a avaliação do grau de domínio que os coralistas possuem dos conteúdos de aprendizagem fundamentais da área coral. Estes conteúdos também têm diversas naturezas e, portanto, também necessitarão de estratégias e de instrumentos de avaliação apropriados a cada um dos casos. (COSTA, 2005, p.11).

Segundo o educador construtivista espanhol César Coll, um dos pilares da dissertação de Costa, é necessário que se diferencie os conteúdos de aprendizagem em três categorias: “Conteúdos **Conceituais**”, “Conteúdos **Procedimentais**” e “Conteúdos **Atitudinais**”.

A respeito dos “Conteúdos **Conceituais**”, eles são divididos em “**Conteúdos Factuais**” e “**Conceitos e Princípios**”. Trazendo consigo uma série de conteúdos musicais mais gerais, segundo Costa (2005, p.15), na área coral, os exemplos de conteúdos factuais são: nome das notas musicais, nome de instrumentos ou naipes do coro, uma melodia específica, os símbolos da notação musical e seus respectivos nomes, datas ou acontecimentos importantes da história da música. Segundo o autor, esses conteúdos, quando questionados, devem produzir uma resposta precisa e a sua aprendizagem depende mais de um esforço de memorização do que de um processo de compreensão de significados. Se não correlacionados a outros conceitos que permitem interpretá-los, os conteúdos factuais podem ser facilmente esquecidos.

Quanto à avaliação da aprendizagem desses conteúdos, segundo o autor, considera-se que um fato foi aprendido quando se é capaz de reproduzi-lo e descrevê-lo de modo literal. Quando relacionado a outros dados, fatos ou acontecimentos, “a atividade fundamental para

garantir a sua aprendizagem é a cópia, reprodução, o exercício, ou a repetição da informação até sua total memorização”. (COSTA, 2005, p.15).

Já os exemplos de Conceitos e Princípios da área coral, segundo Costa (2005, p.19-20), são: som, silêncio, ruído; os parâmetros do som – duração, intensidade, altura e timbre; pulso, métrica, ritmo, andamento, precisão rítmica; tom, intervalo, escala, acorde, afinação; dinâmica, articulação, fraseado, interpretação; melodia, harmonia, polifonia, homofonia; estilo, gênero, forma musical; série harmônica; funcionamento do aparelho vocal; e funcionamento do aparelho auditivo. Gostaríamos de acrescentar à lista de Costa: colocação vocal, equilíbrio vocal e fluxo harmônico.

Como pudemos observar, Costa classifica os fundamentos da Harmonia como “Conceitos e Princípios”. Dessa forma, diferentemente dos conteúdos factuais, cuja aprendizagem depende essencialmente de atividades de memorização e reprodução, os conceitos e princípios “são aprendidos em um processo mais amplo e complexo que envolve, por exemplo, o reconhecimento, o estabelecimento de relações, a criação de novas conexões, a abstração, a compreensão, a definição, dentre outras **atividades mentais**” (COSTA, 2005, p.17, grifo nosso). Veremos adiante, no item 3.1.3, que o desenvolvimento da consciência harmônica, segundo o educador musical Edgar Willems, só é possível por uma atividade cognitiva/mental – que é capacidade de “pensar musicalmente”.

Dessa forma, a partir da concepção construtivista, a compreensão de um conceito ou princípio vai além da mera reprodução. “Em outras palavras, não é suficiente saber repetir a sua definição”. (COSTA, 2005, p.18). Quanto à aprendizagem desses conteúdos, Costa diz:

Um conceito ou princípio é adquirido dentro de um processo que chamamos de aprendizagem significativa, no qual uma nova informação é assimilada a uma estrutura de conhecimentos já existente no indivíduo. Podemos dizer que a aprendizagem significativa só acontece quando a nova informação ancora-se em **conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz**, incorporando-se de maneira não arbitrária a esta estrutura, e estabelecendo novas possibilidades para a ampliação do conhecimento. (COSTA, 2005, p.18, grifo nosso).

Em nosso trabalho, o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos harmônicos no Coral da ECA-USP (composto por alunos que já têm conhecimento musical) buscou conectar os conceitos harmônicos já aprendidos nas aulas teóricas com a escuta consciente dos mesmos

no repertório e também ampliar a relação do conhecimento harmônico com a sua aplicação prática na performance musical.

Quanto à avaliação da aprendizagem de Conceitos e Princípios, Costa diz que o principal meio para identificar a eficácia de sua assimilação é a aplicação desses conceitos nas atividades ou na solução de problemas. Os exercícios harmônicos que realizei com o Coral da ECA-USP enquadram-se nessa proposta de aplicação de conceitos em soluções-problema, pois buscaram despertar nos ouvidos a capacidade de assimilação e correlação com outros conceitos já preexistentes em suas estruturas cognitivas. Sendo assim, a construção da percepção harmônica dos coralistas, a partir da abordagem de escuta coral, foi alicerçada sobre os pilares já edificados na memória visual e auditiva dos alunos do Coral da ECA, dando sentido prático ao que já sabiam. Discutiremos mais sobre a relação entre a memória e percepção harmônica no item 3.2.2 deste capítulo.

Os “**Conteúdos Procedimentais**”, segundo Costa (2005), referem-se às regras, técnicas, métodos, destrezas, habilidades e estratégias dirigidas de maneira sistemática e ordenada para a realização de um objetivo. Pode-se dizer que um procedimento foi aprendido apenas quando se sabe aplicá-lo em diferentes contextos e quando se consegue realizar as ações que o formam com total autonomia.

Mas, de forma geral, o domínio de um procedimento sempre pode ser aperfeiçoado, e por isso deve estar em permanente processo de treinamento. A construção de um conhecimento procedimental se dá de maneira progressiva, e sua aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada, mas sim de grau de domínio. (COSTA, 2005, p.26).

Dentre os procedimentos para a aprendizagem musical da lista de Costa, por sua vez extraídos do texto de Alsina (1999), destacamos aqui os vinculados à harmonia: audição, reconhecimento, memorização, análise, classificação e compreensão de intervalos e mudanças harmônicas; além disso, a imitação e improvisação de células harmônicas.

A respeito da relação entre o uso da memória e a aprendizagem significativa desses conteúdos, como soma de diversos elementos cognitivos e a aplicabilidade de funções, Costa escreve:

Para o domínio competente de um procedimento qualquer, a prática ou o treinamento constante é imprescindível. O conhecimento somente teórico das ações nele envolvidas não garante a sua aprendizagem. São absolutamente necessários contextos

ativos para a efetiva aquisição destes conteúdos. Aprende-se a falar, falando, a tocar, tocando, e a cantar, cantando! Não é apenas memorizando os passos dos respectivos procedimentos que seremos capazes de realiza-los. (COSTA, 2005, p.25, grifo nosso).

O passo-a-passo do processo de elaboração dos exercícios mediante às dificuldades apresentadas pelo coro, bem como as suas nuances de aplicabilidade, foi acompanhado por uma constante análise do coro, do repertório e da minha atuação, enquanto educador e performer, a fim de que fosse “ajustada a engrenagem” para o máximo estímulo à aprendizagem significativa dos conteúdos. Na busca pelo equilíbrio entre o desenvolvimento e o rendimento da escuta dos coralistas, dentre outros fatores, constantemente procurei adequar o nível de complexidade dos exercícios harmônicos de acordo com as diversas situações de dificuldades encontradas e com o grau de domínio da escuta dos coralistas, mediante às respostas obtidas no processo.

Sobre esses ajustes no processo de ensino, vejamos o que a Prof.^a Dra. Luci Banks-Leite, pesquisadora da área de psicologia educacional, escreve:

A ideia central desse princípio que se tornou conhecido como a estratégia do “desajuste ótimo” é a de que se um objeto de conhecimento está muito longe das possibilidades de compreensão do aluno, não se produzirá nenhum desequilíbrio nos seus esquemas de assimilação ou haverá um desequilíbrio que não poderá ser superado; se, ao contrário, o objeto é facilmente assimilado pelos esquemas disponíveis não haverá razão alguma para serem modificados. (BANKS-LEITE, 2018, p.79).

Para Costa, o nível de complexidade dos Conteúdos Procedimentais também é medido pela quantidade de informações a serem processadas pelos coralistas de maneira conjunta. No ensaio do coro, é necessária uma constante avaliação entre a relação do número e ordem de ações envolvidas na realização do procedimento com o tempo de ensaio e velocidade de aprendizagem do referido grupo. A avaliação de um procedimento, segundo Costa (2005), acontece pelo domínio das ações, pela capacidade de utilizá-lo em outros contextos (transferência) e pelo grau de naturalidade em sua realização (assimilação).

Complementando-se ao processo global de aprendizagem, o terceiro tipo de conteúdo refere-se aos “**Conteúdos Atitudinais**”. Segundo Antoni Zabala, outro pilar do trabalho de Costa (2005, p.29-30), esses conteúdos são agrupados em três grupos: valores, atitudes e normas. Estas categorias estão interligadas por três componentes fundamentais que atuam de maneira integrada: cognitivo (conhecimento e crença dos indivíduos); afetivo (sentimentos e preferências); e de conduta (postura e declarações de intenções).

É interessante a semelhança desses três componentes com a divisão tripla da escuta musical, conforme o pensamento do educador musical Edgar Willems, que se apoia sobre os aspectos sensoriais, afetivos e cognitivos. Tanto a percepção dos conteúdos atitudinais no ensaio quanto a percepção auditiva em si partem das mesmas faculdades humanas cognitivas, sensoriais, sentimentais, espirituais e físicas.

A avaliação desses conteúdos, segundo Costa, terá sempre um caráter subjetivo, pois depende essencialmente da interpretação dos comportamentos. Sendo assim, está sujeita a opiniões divergentes, as quais o regente, que é o modelo de conduta comportamental, deve estar apto para mediá-las, a fim de que seja construído um ambiente de respeito mútuo, solidariedade, assiduidade, tolerância e cooperação.

A discussão e reflexão sobre a postura do regente enquanto intérprete e educador, o caráter indissociável dessas funções em meu trabalho, e como tudo isso se relaciona com o método aplicado nos coros, está sempre presente, mediando todas as fases da prática e da escrita deste trabalho.

3.1.3 Willems e a escuta harmônica

Nascido na Bélgica e radicado na Suíça, aluno de Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems (1890-1978), assim como os grandes educadores da sua época movidos pelo ideal de democratização do ensino de música, dedicou-se à criação de métodos e estratégias que desenvolvessem a capacidade auditiva musical das pessoas através do uso de suas faculdades sensoriais, sentimentais, espirituais e físicas.

A partir das relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano e a relação entre as sensações auditivas com os fundamentos materiais do som, Willems propõe uma divisão da escuta sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental. O próprio autor, contudo, destaca que essa divisão possui um caráter apenas pedagógico-analítico, pois as três instâncias de escuta não se apresentam de forma separada. Ainda que sejam possíveis tanto a identificação de dificuldades apresentadas em um dos três níveis de escuta quanto a aplicação de exercícios que busquem saná-las, a prática musical é global e a passagem entre um domínio e outro se dá de forma natural.

Abaixo, uma ilustração dessa correlação entre os elementos musicais, a natureza humana e como se dá essa divisão didática da escuta, segundo Willems:

Tab. 3 – Divisão pedagógico-analítica entre os modos de escuta propostos por Willems e suas relações com os campos humanos e os elementos musicais.

Modos de Escuta	Campos humanos	Elementos musicais
1º Modo	Instinto/físico	Ritmo
2º Modo	Emocional/afetivo	Melodia
3º Modo	Mental	Harmonia

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Willems defende a importância de se proporcionar uma cultura de percepção auditiva para todos, recomendando que se faça um processo de preparo auditivo antes do ensino de um instrumento musical, estimulando, assim, tanto as capacidades musicais inatas dos alunos quanto as aprendidas. Para o autor, o canto desempenha o papel mais importante na educação musical e é o melhor meio para se desenvolver a escuta interior, que é a base da musicalidade. A Prof.^a Dra. Enny Parejo, em seu capítulo *Edgar Willems: um pioneiro da educação musical* do livro *Pedagogias em Educação Musical*, comenta sobre o papel das canções na aprendizagem musical segundo a visão de Willems: “As canções constituem o que denominou de uma atividade sintética: agregando em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior”. (PAREJO in MATEIRO; ILARI, 2012, p.103).

Além da relação entre a capacidade do ouvido e as três instâncias da audição, Willems diz que a escuta musical se constitui em uma síntese da natureza humana, pois une dois aspectos: o mundo objetivo material (vibrações sonoras) e o mundo subjetivo (imagens sonoras). Vemos aqui o encontro entre a ciência matemática e a sensibilidade emotiva.

Como dissemos, essa proposta de divisão da escuta não exclui a interdependência constante dos três modos entre si, porém, em cada fase da escuta, Willems afirma que há uma distinção clara entre o ato de receber o som e o ato de tomar consciência do que se ouviu. Segundo ele, é a distinção entre ouvir sensorialmente e compreender mentalmente.

Para melhor compreensão desse processo, antes é necessário entendermos sobre o fator da consciência na escuta musical. No texto *Les différentes consciences dans la musique*¹³ apresentado por Willems em uma conferência na Suíça em 1970, posteriormente inserido em seu livro *La Valeur Humaine de L'Education Musicale*¹⁴ (1975), o autor escreve:

Se se aceita a ideia que a música é constituída, nos seus momentos característicos, pelo ritmo, a melodia e a harmonia, poderemos falar de uma consciência rítmica, melódica e harmônica. E, como a música é a arte dos sons e como estes agem, antes de mais nada, sobre o órgão auditivo, acrescentaremos às outras uma consciência sensorial. Esta não é necessariamente de ordem musical, mas geral. Trata-se de um “toucher” que é básico para a música (...). (WILLEMS, 1990 [1975], p.22).

Sobre a relação entre a consciência humana e a música, o autor complementa: “A música é, pois, um domínio que permite constatar com clareza a natureza das diferentes consciências humanas”. (WILLEMS, 1990 [1975], p.24).

Willems utiliza o conceito de consciência refletida na educação musical referindo-se não só ao seu aspecto científico, mas ao artístico, podendo, assim, falar sobre diferentes espécies e níveis de consciência. Sobre a sua importância no processo de educação musical, o autor escreve:

O conhecimento e a aplicação prática das diferentes consciências são uma necessidade para aqueles que querem fazer educação musical, porque sem isso é muitas vezes difícil obter dos alunos, jovens ou mais velhos, o ato correto, quer dizer aquele que é realizado no seu próprio plano, bem como impelir a fantasia e os descaminhos que levam sobre falsas vias, o que tantas vezes aconteceu com métodos de educação sem bases psicológicas corretas. (WILLEMS, 1990 [1975], p.22).

Vejamos a seguir os modos de escuta propostos por Willems a partir das diferentes consciências, correlacionados ao ambiente coral e à nossa aplicação prática neste trabalho. É importante ressaltar que já no trabalho com o Coral Escola (descrito no capítulo I), sob a ótica da escuta coral, apoiei-me na proposta de Willems como o principal referencial teórico.

O primeiro modo de escuta é denominado **Sensorialidade auditiva**. É a partir da capacidade sensorial (percepção dos sentidos) que ocorre o despertar das outras faculdades

¹³ Traduzido para o português por Raquel M. Simões, *As diferentes consciências na educação musical* foi publicado em 1990 pela APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). Acesso disponível em: https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/EdgarWillems_Boletim_66_1990.PDF

¹⁴ Fribourg: Pro musica, 1975. “O valor humano da Educação Musical”.

humanas. É a característica de tocar e ser tocado pelos sons no plano puramente sensorial, sem o exercício da consciência refletida (analítica). Nesse primeiro modo de escuta está contida a base material sobre a qual se sustenta a música: o som como entidade física. Essa consciência sensorial diz respeito à noção dos parâmetros do som.

Quanto à noção rítmica, vinculada ao campo da natureza física, “na música, a consciência rítmica é a representação das forças vitais que animam o reino vegetal: propulsão, crescimento, respiração, pulsar da seiva etc.” (WILLEMS, 1990 [1975], p.22). Ele ressalta que se trata de uma consciência vegetativa, de característica fisiológica, biológica e unidimensional.

Contudo, quanto ao processo de conscientização dos conceitos rítmicos, a partir da utilização da leitura musical, Willems escreve que é fundamental, além da consciência sensorial, o uso da consciência refletida e afetiva do ritmo. Somente dessa forma são atingidos os seus reais valores fisiológicos do ritmo:

Na prática da escrita e da leitura rítmica é-se, evidentemente, obrigado a tomar **consciência intelectual** dos valores rítmicos, não somente das fórmulas rítmicas, mas também do fraseado das construções arquiteturais rítmicas. O problema não é nada simples, tanto mais que o ritmo está presente na melodia e na harmonia (...). (WILLEMS, 1990 [1975], p.23, grifo nosso)

Nesse sentido, as questões rítmicas, no conjunto de nosso trabalho, foram desenvolvidas de maneira concomitante às questões harmônicas e atreladas à formulação dos exercícios, dos arranjos e como parte importante nas análises das obras, principalmente na relação com as progressões dos acordes e fluxo das ideias harmônicas.

O segundo modo de escuta é a **Sensibilidade afetiva auditiva**. Consiste na arte da expressão emotiva, a expressão de sentimentos, a escuta possuída por um desejo, por medo, por esperança, por dor; notoriamente, a melodia é o alvo desse modo de escuta, considerada pelo autor como o elemento central da música, assim como a afetividade é o elemento central da escuta.

A sensibilidade afetiva começa no momento em que o impacto do som produzido provoca uma reação no ouvinte, cuja percepção não se dá com sons isolados, mas a partir de uma organização em forma de música. Variáveis como intensidade, timbre e altura do som, bem como o temperamento do executante e do ouvinte influenciam essa percepção.

Segundo Fonterrada (2008), em Willems:

(...) o termo melodia é tomado num sentido muito mais amplo do que o usual, abrigando na mesma categoria não apenas o desenvolvimento de conjuntos de diferentes alturas dentro de um padrão sonoro determinado pelo estilo musical, mas também outros agrupamentos (...) como o canto dos pássaros, os sons da natureza e dos animais, além dos cantos primitivos que se incorporam às usuais organizações melódicas tonais e têm o poder de provocar reações afetivas no indivíduo que os escuta. (FONTEERRADA, 2008, p.147-148).

Willems vê que a consciência melódica é de natureza totalmente diferente da consciência rítmica, pois acrescenta ao ritmo uma nova dimensão e, portanto, é de caráter bidimensional, englobando o aspecto fisiológico, mas tendo a sua natureza ligada à ordem afetiva.

Diferentemente da rítmica, a consciência melódica não faz parte do reino vegetal, mas é encontrada, em toda a sua pureza, no reino animal, conforme a ilustração de Willems: “Quanto aos pássaros, dão-nos nos seus cantos exemplos de melodia no estado mais puro, quer dizer, não influenciado pelo sentido tonal que é de ordem harmônica e, portanto, mental, sintética e analítica. Trata-se aqui de uma consciência animal ou zoo-consciência” (WILLEMS, 1990 [1975], p.23).

Contudo, segundo o autor, o uso da consciência mental é indispensável à escrita e leitura melódicas, mesmo no plano da escuta melódica, realizada, a priori, pela consciência afetiva. “Esta consciência elabora-se graças aos nomes das notas, aos graus, aos intervalos e às notas escritas na pauta. Vê-se, uma vez mais, a complexidade da educação musical onde cada elemento deve tomar o seu lugar na estruturação da verdadeira inteligência musical”. (WILLEMS, 1990 [1975], p.23).

O terceiro modo de escuta é a **Inteligência auditiva**. Consiste na síntese das experiências sensoriais (1º modo) e afetivas (2º modo), e na compreensão do elemento sonoro, seja como interpretação ou criação. Como a harmonia contém elementos rítmicos e melódicos, além de um valor de volume ou de conteúdo a mais, segundo o autor, ela é tridimensional.

Somente o ser humano pode praticar a inteligência auditiva. O seu desenvolvimento proporciona a possibilidade de julgamento, de associação, de comparação, de memorização, de criação e expressão através do elemento sonoro. Sendo assim, a consciência harmônica é necessariamente do domínio da consciência refletida.

Uma escuta coral consciente requer a percepção sensorial aliada à sensibilidade afetiva como base para o desenvolvimento cognitivo, que é o aprender a “pensar musicalmente”. Consequentemente, a consciência harmônica é fruto desse processo. Ao sintetizar o pensamento de Willems sobre a capacidade de compreensão harmônica, Fonterrada (2008) escreve: “O ouvido tem a faculdade de registrar os sons isoladamente, enquanto a simultaneidade dos sons só pode ser apreendida pela atividade cerebral, e isso é o que caracteriza a inteligência auditiva” (FONTEERRADA, 2008, p.148).

Esperamos ter podido demonstrar em nosso trabalho a importância de se diferenciar a inteligência auditiva do conhecimento intelectual do elemento sonoro. Muitos alunos podem saber escrever acordes valendo-se apenas das regras de escrita harmônica, todavia somente com o treino e desenvolvimento da inteligência auditiva serão capazes de entendê-los e senti-los emocionalmente. O passo a passo do processo de formação da inteligência auditiva é: o som é concebido; em seguida, é escutado internamente; e depois, a escrita, como uma das ferramentas de representação musical, é utilizada como reflexo daquilo que se escutou. Muitos métodos de ensino de harmonia caminham no sentido contrário desse pensamento, o que influencia negativamente o desenvolvimento da escuta harmônica de alunos e professores. Mais à frente, no item 3.2.3 *Estratégias práticas do processo de ensaio e ensino*, discutiremos a respeito do olhar crítico aos métodos de ensino harmônico que priorizam o aspecto visual à percepção auditiva.

Além disso, em nosso trabalho, na busca pelo desenvolvimento da inteligência auditiva, promovemos a pavimentação de um caminho que parte do âmbito da **noção** dos conteúdos e com direção ao **conceito** dos mesmos. Veremos mais adiante (item 3.2.1) o paralelo entre esses dois termos com relação às aplicações metodológicas dos conteúdos harmônicos com os coros. Desse modo, um dos objetivos da nossa pesquisa e atuação perante os coros foi a busca por uma escuta harmônica efetiva e consciente proveniente de uma relação equilibrada entre o desenvolvimento afetivo (aprender a sentir) e o desenvolvimento cognitivo (aprender a pensar).

A inteligência auditiva só pode ser definida pela análise do seu processo. Ela é um processo de organização, que engloba o conjunto de funções sensoriais, afetivas e cognitivas obtidas pela soma dos três modos de escuta, e que tende a uma forma de equilíbrio até a conclusão de uma lógica associativa.

Willems ainda acrescenta a essas consciências uma consciência superior, supramental, que é tetradimensional. Segundo ele, essa consciência refere-se aos seres excepcionais que encontramos em diversas áreas de conhecimento. “Na música apresenta-se em geral como uma visão instantânea e global de uma obra, por vezes ainda não escrita”. (WILLEMS, 1990 [1975], p.23). Entretanto, essa última característica da consciência não faz parte foco reflexivo e prático do nosso trabalho com os coros na preparação e aplicação metodológica.

Sintetizando o que falamos até aqui, fizemos uma tabela para melhor ilustrar a estrutura do pensamento de Willems acerca da proposta de divisão da escuta musical a partir das diferentes consciências e suas origens:

Tab. 4 – Relação de Willems entre os modos de escuta e a origem e dimensão das diferentes consciências.

Modo de escuta	Consciência Musical	Origem	Consciência Física	Natureza	Dimensão
<i>Sensorialidade auditiva</i>	Rítmica	Instinto	Biológica e fisiológica	Vegetativa	Unidimensional
<i>Sensibilidade afetiva auditiva</i>	Melódica	Emocional	Afetiva	Animal	Bidimensional
<i>Inteligência auditiva</i>	Harmônica	Mental	Refletida	Humana	Tridimensional
<i>Escuta sintética</i>	Global	Supramental	Superior	Humana	Tetradimensional

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Como pudemos observar, para Willems a construção de um bom ouvido harmônico está diretamente ligada ao desenvolvimento da Inteligência auditiva, que, por sua vez, pertence exclusivamente ao campo da consciência refletida/analítica. Consequentemente, o seu desenvolvimento não ocorre sem a atividade mental, que é o trabalho cognitivo de soma dos fatores sensoriais e afetivos aliado ao poder de síntese e de análise dos elementos sonoros.

O uso do termo tridimensional para caracterizar a escuta harmônica refere-se diretamente ao fato de que a harmonia comporta automaticamente elementos rítmicos e

melódicos que funcionam e atingem simultaneamente o processo de pensamento cognitivo-musical, exigindo o desenvolvimento de uma capacidade de percepção auditiva mais elaborada.

Mesmo relacionando os modos de escuta às suas respectivas origens (sensorial, afetiva e mental), Willems faz uma ressalva importante, dizendo que para o aprendizado dos conteúdos musicais, principalmente no processo de leitura e escrita, todos os três modos de escuta necessitam desenvolver um certo nível da atividade mental. Através da consciência refletida são promovidas reflexões e análises desses conteúdos. A respeito das tarefas no aprendizado musical que dependem, sobretudo, de destrezas cognitivas, Costa (2005, p.24) diz: “Observe-se, por exemplo, a concomitância e multiplicidade de ações mentais e motoras necessárias à leitura de uma partitura ao instrumento ou mesmo cantando”.

Com relação à aplicação pedagógica visando o desenvolvimento da Inteligência auditiva, Willems afirma que a aprendizagem dos conteúdos de harmonia deve começar pela percepção dos intervalos harmônicos, contrapondo-se à prática de outrora proposta pelos métodos tradicionais de educação musical. O próximo passo, dado naturalmente, seria a aprendizagem dos acordes de três sons, sempre levando em conta o seu triplo aspecto perceptivo (sensorial, afetivo e mental). Em seguida, aprende-se os acordes de quatro sons e os agregados, todos comportando os seus estados fundamentais e inversões, posteriormente, os seus encadeamentos, relações de contraponto, improvisação e composição.

Adaptada à nossa realidade frente ao Coral Escola, como já descrito no capítulo I, trabalhamos a ordem dos conteúdos tendo como parâmetro a linha de raciocínio prático e metodológico proposta por Willems, conforme detalhado no item 2.1 - *Principais conteúdos harmônicos desenvolvidos nos exercícios*.

Com o Coral da ECA-USP abordamos todos esses conteúdos harmônicos, porém sem nos prendermos à sequência proposta por Willems, dada a diferença do perfil dos coralistas (que será detalhada no item 3.2 deste capítulo), e a identificação de outras necessidades de escuta harmônica vinculadas à preparação e performance do repertório. Fatores como a utilização da improvisação e criação na aprendizagem harmônica serão discutidos no item 3.3 *Ouvido Harmônico e Performance* e exemplificados no capítulo III - *Os Arranjos*.

Terminando assim o estudo do tripé metodológico, é a partir dos dois parágrafos acima que prosseguiremos nosso trabalho, comparando com certo detalhe nossa atuação nos coros citados.

3.2 Paralelo entre trabalho com o Coral da ECA-USP e o Coral Escola Comunicantus

Além da análise reflexiva sobre o desenvolvimento do ouvido harmônico e sua contribuição para o aprendizado e performance musicais, percebemos que da comparação entre os trabalhos realizados com os dois coros de perfis distintos teríamos outras importantes reflexões sobre os aspectos metodológicos da prática educativa e performática.

Sobre a dinâmica de ensaio e ensino e o papel do regente frente às questões que envolvem o dia a dia do trabalho com os coros, o Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo diz que “todo o processo de aprendizado, em todas as suas etapas, deve ser acompanhado com uma permanente postura crítica, observando, objetivamente, os bons e os maus resultados, acompanhados de uma análise dos processos envolvidos”. (FIGUEIREDO, 2003, p.7).

Sobre os conteúdos atitudinais do regente, sob o aspecto do componente de sua conduta nesse contexto, Costa (2005, p.34) diz que “não se pode também perder de vista que o regente, mesmo que inconscientemente, sempre aparecerá aos seus coralistas como um modelo e por este motivo deve estar permanentemente atento ao seu próprio comportamento diante do coro”.

Dessa forma, a idealização e efetuação do meu trabalho com o Coral Escola, no âmbito da graduação, só foi possível através da estrutura pedagógica do Projeto Comunicantus, a qual fui estimulado a vivenciar a prática das múltiplas funções dentro de diferentes coros e também a refletir sobre os processos educativos e de performance a partir das discussões sobre os planejamentos e avaliações de cada ensaio entre nós, alunos-monitores, e os professores.

Também no trabalho com o Coral da ECA, lugar de atuação deste mestrado, é necessário destacarmos a constante e fundamental orientação do Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos, antes, durante e depois dos ensaios, fazendo-me refletir sobre a minha postura enquanto regente educador e performer, iluminando as estratégias para as soluções interpretativas e de análise musical, bem como ajudando-me na adequação dos procedimentos metodológicos para o perfil coral de alunos estudantes de música.

Além disso, foi-me proporcionada todas as ferramentas para a construção da minha própria identidade como professor e artista, partindo de uma base pedagógica de trabalho

estruturada e consolidada¹⁵ há anos, que tem sido referência para o cenário coral brasileiro e mundial, e cuja relevância é testificada pela enorme produção acadêmica de referenciais de estudo coral e pelo grande número de regentes e solistas hoje atuantes no Brasil e exterior que iniciaram sua formação profissional no Coral da ECA, assim como muitos compositores e arranjadores tiveram suas primeiras obras estreadas pelo coro.

Particularmente, a experiência adquirida durante todos esses anos exercendo as funções de monitor de naipes, pianista e aluno-regente, possibilitou-me ferramentas para lançar-me no mercado de trabalho na referida área. No ano de 2017, pude dar início a um projeto de criação de um Coral Municipal¹⁶ na cidade de Taboão da Serra – SP. Poder idealizar e participar da montagem de um projeto coral desde o seu nascimento, enfrentando as inúmeras dificuldades extramusicais inerentes ao processo em nosso país, foi uma experiência enriquecedora, e só viabilizada pela minha formação adquirida ao participar do Projeto Comunicantus em todas as suas múltiplas funções da prática musical.

A fala do Prof. Dr. Marco Antonio, idealizador do Comunicantus, demonstra esse caráter múltiplo de formação dos que fazem parte do projeto, habilitando-os à prática com diferentes perfis corais:

Assim, mesmo trabalhando exclusivamente no âmbito dos músicos, o Coral da ECA-USP atua como um Coro Escola, visando principalmente à construção de regentes que sejam aptos para a direção de coros formados por músicos e cantores com a mesma facilidade com que o Coral Escola Comunicantus os habilita a trabalhar coros escolares e comunitários. (RAMOS, 2003, p.22).

¹⁵ A atividade coral no Departamento de Música da ECA/USP teve início em 1973, com a criação do Coral da ECA-USP e com o primeiro professor de Regência Coral, o maestro alemão Klaus-Dieter Wolff. Até o fim da vida de Klaus-Dieter Wolff o trabalho dele esteve ligado ao Coral da ECA-USP, que também deu origem ao nome do Laboratório. Antes, Comunicantus era o nome do Coral da ECA-USP. O Coral da ECA-USP foi regido pelo Professor Titular Sênior em Regência Coral Marco Antonio da Silva Ramos por 38 anos, de 1981 até 2019. Nesse período, o Coral da ECA-USP realizou inúmeras primeiras audições de obras de compositores uspianos (professores e alunos), como Willy Correa de Oliveira, Gilberto Mendes, Mario Ficarelli, Marco Antonio da Silva Ramos, Paulo César Chagas, Sílvio Ferraz, Paulo Guimarães Álvares, Eduardo Álvares, Marcos Câmara. Como porta de entrada ao universo coral para muitos alunos ingressantes no Departamento de Música, tem mantido um perfil de diversidade de repertório, visando a formação ampla do estudante e propiciando as mais variadas experiências corais. No repertório coral-sinfônico, apresentou-se junto à OCAM e OSUSP e com pequenas orquestras formadas pelos próprios integrantes do coro. Apresentou amplo repertório brasileiro e internacional para coro a cappella, com piano e com pequenos conjuntos ou solistas. No repertório popular, deu ênfase para o repertório brasileiro e para a estreia de novos arranjos, mas também o internacional, incluindo, em 2012, uma banda de rock para o arranjo de Bohemian Rhapsody, do Queen. Em 2020, o Coral da ECA-USP passou a ser regido pelo professor Dr. Paulo Fred Teixeira. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/comunicantus/index.php/coral-da-eca-usp/>

¹⁶ O Coral da Cidade de Taboão da Serra atualmente conta com 25 participantes de diferentes idades e experiências musicais anteriores. O seu repertório tem um olhar especial para a música popular brasileira e os seus ricos arranjos corais, e também para as canções folclóricas e religiosas. O coro tem se apresentado em eventos municipais, encontros corais dentro e fora da cidade e em eventos de ação social nas comunidades carentes da região.

Esse ponto de contato entre os coros e a sua influência sobre a minha atuação profissional na área coral, tanto dentro da universidade quanto no mercado de trabalho, foi de extrema importância para a constante reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

A concepção de trabalho do Coral da ECA-USP alia as atividades artísticas ao ensino formal e estruturado, dada a sua condição de coro e, ao mesmo tempo, disciplina da graduação. O coro é formado por estudantes da USP, alunos das disciplinas “Canto Coral: Técnicas de Expressão Vocal”, que reúne os alunos de 1º e 2º anos de todos os cursos da música e os alunos mais adiantados de Canto e de Regência, sendo também uma disciplina optativa para alunos de outras áreas que tenham leitura musical.

Por se tratar de um coro de estudantes de música em nível superior, o trabalho com o Coral da ECA-USP parte de um pressuposto de conhecimento musical relativamente homogeneizado, de certa forma, pela prova de vestibular para ingresso no curso. Somado a isso, o contato diário nos ensaios e a constante troca de saberes entre regente e coralista também contribuem para uma descrição do perfil de cada coralista e de algumas características do grupo em geral.

A discussão sobre esse assunto em ambos os coros ocorreu de maneira involucrada nos processos de ensaio e ensino dos conteúdos harmônicos, das obras e dos arranjos.

3.2.1 Conceito e Noção

Para melhor compreendermos os diferentes níveis de conhecimento relacionados à percepção harmônica e suas implicações na preparação das estratégias de ensino e ensaio com cada coro, a partir da discussão com os pensamentos de Dienes, Piaget, Costa e Ramos chegamos às seguintes definições dos termos “noção” e “conceito” dentro do contexto comparativo dos processos de ensino-aprendizagem: a **noção** é o conhecimento ou ideia que se tem de algo, de caráter mais superficial, e pode representar uma ideia imediata e intuitiva que se tem sobre alguma coisa. Em linhas gerais, é um nível de conhecimento não aprofundado sobre algo, ou uma ideia generalista sobre certo assunto. Já o **conceito** vem da capacidade intelectual e cognitiva do ser humano. É através do pensamento que o conhecimento alcança o nível do conceito sobre determinado conteúdo. O conceito é o resultado do processo de abstração, na qual o indivíduo é capacitado a realizar a identificação, análise e representação do objeto por meio de uma estruturação do pensamento formal.

As definições de noção e conceito na aprendizagem matemática podem ser vistas e aplicadas na aprendizagem harmônica. Partimos da premissa de que ambos os aprendizados transcorrem sobre um caminho que é composto por várias etapas de desenvolvimento em direção à abstração e à compreensão dos conceitos, conforme já discutido anteriormente com os autores que embasam o nosso trabalho. Acontece que, na aprendizagem matemática, o aluno não começa essa caminhada já conhecendo, por exemplo, o conceito de “número”, mas sim a noção. Os coralistas amadores, da mesma forma, iniciam o processo de desenvolvimento do ouvido harmônico partindo do âmbito da noção (muitas vezes intuitiva) dos conteúdos musicais. Assim como na matemática, o caminho da aprendizagem harmônico-musical se dá de maneira gradativa, onde a correlação das noções vai transformando-as em conceitos aproximados, e o desenvolvimento do pensamento estrutural e da capacidade de aplicação prática destes conceitos aproximados transforma-os em conceitos abstratos. Também, no decorrer da História da Matemática, o conhecimento dos números foi sendo ampliado conforme a necessidade humana de resolver problemas de contagem. Os números negativos, por exemplo, surgiram da necessidade de contabilizar o que não se tem (números como dívida). Semelhantemente, o desenvolvimento da percepção harmônica em nosso trabalho com ambos os coros acompanhou a necessidade de se resolver problemas de compreensão harmônica do repertório do coro, ou no nível da noção ou no do conceito, ligando a aprendizagem dos conteúdos à aplicação direta dos mesmos no ato da performance das obras.

De forma prática, as tabelas abaixo trazem alguns exemplos que ilustram essa diferença de níveis de conhecimento e as suas formas de aprendizagem em outras atividades musicais e extramusicais:

Tab. 5 - Conceito e Noção no conhecimento de língua estrangeira.

Conteúdo	NOÇÃO	CONCEITO
Conhecimento de língua estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o significado das palavras; - Conhece algumas expressões e compreende certas frases; - Consegue, em certa medida, comunicar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem domínio das estruturas das palavras, expressões e frases; - Raciocina dentro do idioma; - Entende as ironias; - Consegue plenamente se comunicar de maneira verbal e escrita.

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Tab. 6 - Conceito e Noção no conhecimento culinário.

Conteúdo	NOÇÃO	CONCEITO
Cozinhar	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe lidar com o preparo de alguns alimentos, mais pelo empirismo do que pelo conhecimento teórico; - Conhecimento baseado em experiências e memórias da tradição familiar; - Mesmo no âmbito da noção, muitos conseguem viver pela venda de seus produtos alimentícios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem o conhecimento técnico dos processos de preparação dos alimentos; - Conhece as informações nutricionais, origem e harmonização dos ingredientes; - Baseia o seu conhecimento, não só na tradição familiar, mas em referências profissionais; - Possui conhecimento mais amplo sobre o paladar e as suas influências culturais, regionais, climáticas, dentre outras.

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Tab. 7 - Conceito e Noção no processo de aprendizagem de um instrumento musical.

Conteúdo	NOÇÃO	CONCEITO
Processo de aprendizagem de um instrumento musical	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve mais a habilidade de reprodução do que de análise e reflexão sobre o que está aprendendo; - Conhece a posição geográfica das notas ou acordes, mas não entende as suas funções no contexto melódico e harmônico; - Os recursos musicais ficam restritos e desconectados de outros conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de associar o conhecimento teórico com a musicalidade; - Desenvolvimento conjunto da percepção e da leitura musical; - É estimulado a pensar musicalmente e não só a reproduzir, imitar; - Compreende o porquê dos fluxos, fraseados, padrões e diferentes linguagens musicais.

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Tab. 8 - Conceito e Noção na prática instrumental e/ou vocal.

Conteúdo	NOÇÃO	CONCEITO
Prática instrumental e/ou vocal	<ul style="list-style-type: none"> - Guia-se mais pela escuta do que pelo visual; - Possui um conhecimento teórico e estilístico restritos; - Com a prática, chega a dominar determinada linguagem musical; - Pela vivência, consegue viver de seu trabalho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guia-se pela escuta consciente e pela leitura; - Tem amplo conhecimento teórico, técnico e da linguagem do instrumento; - Estuda percepção musical; - É capaz de analisar e refletir sobre o que toca; - Baseia a interpretação musical em informações históricas, na compreensão do fluxo harmônico e de seu papel no contraponto ou em tanto outros conhecimentos necessários.

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

A partir das definições e ilustrações de “noção” e “conceito” em atividades diversas, e como elas dialogam com os autores que compõem o tripé metodológico deste trabalho, entendemos que o processo de construção da percepção auditiva consciente depende de uma boa diagnose do nível de conhecimento musical dos coralistas e constante análise do nível de dificuldade do repertório em função de cada perfil coral. Comparativamente, a diferença entre a atuação do regente perante um coro amador e um coro de músicos está relacionada, principalmente, ao estabelecimento de um planejamento quanto à escolha dos materiais corretos, a divisão em fases, a ordem e forma de abordagem dos conteúdos a serem trabalhados, e o ritmo de aplicação dos exercícios. Todos esses fatores influenciarão o nível de profundidade no contato com os conteúdos e a capacidade de correlação dos mesmos com a prática musical, seja no âmbito da noção ou do conceito.

Uma área específica como a do canto coral possui, portanto, universo também específico de conhecimentos, e a aprendizagem dos mesmos é, como em qualquer outra área do conhecimento, o resultado de um processo de reconstrução pessoal desta realidade, que envolve a integração, o estabelecimento de relações e a coordenação entre os seus diversos aspectos. (COSTA, 2005, p.9).

Refletindo sobre os âmbitos da noção e do conceito nos trabalhos com o Coral Escola e o Coral da ECA, chegamos a algumas características da atividade de cantar em coro relacionadas à percepção musical:

Tab. 9 - Conceito e Noção na prática de cantar em coro.

Conteúdo	NOÇÃO	CONCEITO
Cantar em coro	<ul style="list-style-type: none"> - Guia-se mais pela escuta que pelo visual da notação musical; - A percepção musical está ligada à origem instintiva (sensorialidade auditiva) e emocional (sensibilidade afetiva); - “Canta de ouvido”, geralmente por imitação do timbre ou característica de algum cantor preferido; - A afinação em sua emissão vocal está mais ligada à memorização de melodias do que à conscientização físico-auditiva, fator que dificulta a transferência dessa habilidade para os demais repertórios; - Faz parte intuitivamente do fluxo musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entende a importância do trabalho de desenvolvimento de técnica vocal para a construção do aprendizado e performance corais. - Possui um conhecimento mais amplo sobre a História da Música, seus períodos e compositores; - Busca desenvolver o seu ouvido melódico e harmônico através de exercícios de percepção; - É capaz de analisar e refletir sobre o que canta; - É capaz de transferir o que se absorve da leitura visual em escuta consciente; - Faz parte consciente do fluxo musical.

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

A análise comparativa entre os trabalhos com os dois coros aponta para dois caminhos que levam a mesma direção. Explicando melhor: em alguns momentos, o mesmo conteúdo harmônico foi trabalhado com ambos os coros mediante uma adequação pedagógica da estratégia de abordagem do assunto. Mais à frente, no item 3.2.3.1 - *Concepção e aplicabilidade dos exercícios harmônicos*, veremos o exemplo do processo de ensino de um mesmo exercício

harmônico proposto por nós para o Coral Escola, também trabalhado com o Coral da ECA. Alterando-se a abordagem do conteúdo, altera-se o nível de profundidade do contato e aplicação do mesmo. No caminho do conhecimento entre a noção e do conceito, há fases intermediárias no desenvolvimento do ouvido harmônico dos coralistas.

Partindo disso, vale dizer que o nosso trabalho com o Coral Escola não ficou restrito à construção da escuta sob o âmbito da noção, mas sim foi baseado na pavimentação de um caminho que conduzia o conhecimento à aproximação dos conceitos harmônicos. Já com o Coral da ECA, em certa medida, também utilizamos esse caminho de aproximação da noção de alguns conteúdos ao nível dos seus conceitos, entretanto, o foco principal do trabalho consistiu em dar sentido aos conceitos harmônicos que os alunos já conheciam, buscando ligar a esse caminho as vias já pavimentadas pelo seu desenvolvimento anterior do conhecimento visual e auditivo.

Quanto ao caminho de aproximação aos conceitos harmônicos utilizado em ambos os coros, mesmo partindo de pontos diferentes dentro desse caminho, a trajetória foi construída pelo estímulo ao desenvolvimento da inteligência auditiva, o que disponibiliza ao coralista algumas ferramentas necessárias para pensar musicalmente, analisar e refletir sobre o que ouve e canta, e relacionar o que se aprende com a prática da performance.

Finalmente, chegamos à aplicação prática do que discutimos até agora sobre noção e conceito no desenvolvimento do ouvido harmônico. A tabela 10, a seguir, traz alguns dos principais pontos de diferença entre a aprendizagem dos conteúdos e os níveis de conhecimento harmônico:

Tab. 10 - Conceito e Noção no processo de desenvolvimento do ouvido harmônico.

Conteúdo	NOÇÃO	CONCEITO
Desenvolvimento do ouvido harmônico	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta a harmonia no nível da sensibilidade sensorial, mas ainda não desenvolveu a inteligência auditiva; - Ainda não tem a plena consciência harmônica que está por trás de sua linha melódica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve a inteligência auditiva através da consciência refletida; - É capaz de abstrair o conceito de funções harmônicas; <p>*Continuação na próxima página</p>

Conteúdo	NOÇÃO	CONCEITO
Desenvolvimento do ouvido harmônico	<ul style="list-style-type: none"> - Percebe a relação de tensão e relaxamento na resolução de uma dominante, por exemplo, mas não tem a capacidade analítico-reflexiva sobre isso; - Não é capaz de compreender as funções harmônicas; - A aprendizagem carece de um exemplo musical, de preferência próximo ao repertório do dia-a-dia do coralista; - A compreensão é facilitada pelo uso de uma linguagem mais metafórica que técnica, buscando um apelo à memória associativa de outros elementos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe que a relação entre a 3ª e 7ª no acorde dominante é um intervalo de trítone e, caso vá para a tônica em um movimento de cadência autêntica, deverá ser resolvido de maneira oblíqua ou por movimento contrário (consciência do encaminhamento das vozes); - Usa todos os aspectos da memória harmônica como ferramentas para a aprendizagem e performance musicais; - De modo geral, a compreensão ocorre mais facilmente pelo uso da linguagem técnica e de exemplos musicais mais densos e variados.

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Entendemos, portanto, que o melhor caminho para a compreensão no nível do conceito da harmonia é através da soma de todo o conhecimento adquirido no nível da noção da escuta harmônica ao desenvolvimento dos aspectos da memória musical, da consciência refletida, do domínio dos axiomas da percepção harmônica e da inteligência auditiva.

O final desse processo culmina na abstração e na capacidade de generalizar e transferir os conceitos harmônicos para todas as práticas do fazer musical.

3.2.2 Memória e Percepção Harmônica

Como já discutido anteriormente, o desenvolvimento do ouvido harmônico em nosso trabalho foi baseado na busca pela estruturação dos mecanismos de pensamento dos coralistas através da aprendizagem significativa dos conceitos harmônicos, tanto no aspecto de ampliação do conhecimento quanto de sua aplicação prática na performance musical.

A partir do estímulo a uma percepção harmônica que fosse baseada nos aspectos sensoriais, sensíveis e mentais da escuta, o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos harmônicos, em nosso trabalho, partiu da condição cognitiva de acesso aos conhecimentos preexistentes na memória e da capacidade de reconhecimento e estabelecimento de correlações com a escuta coral. Mais adiante nesse processo, a aplicação das ferramentas buscou possibilitar a criação de novas conexões que, somadas às demais anteriores, ajudaram a pavimentar o caminho para a abstração dos conteúdos harmônicos.

Assumindo a classificação de Costa (2005), na qual os conteúdos harmônicos são “Conceitos e Princípios”, e que sua aprendizagem significativa se dá pela priorização do pensamento e não do processo de memorização, deparei-me com uma importante questão nesse processo analítico-reflexivo: qual seria o papel da memória no desenvolvimento do ouvido harmônico?

Para compreender sobre o uso da memória, o seu desenvolvimento e relevância na aprendizagem e performance musicais, antes, porém, é necessário entendermos um processo anterior: a “recepção musical”. Drahan (2007), apoiada sobre os pesquisadores russos Serédinskaia (1962) e Vinográfov (1987), dedica parte de sua dissertação a discutir a relação entre a recepção musical e as nuances da memória musical no processo de percepção vocal. Segundo a pesquisadora Serédinskaia, a percepção e o desenvolvimento da audição interna não dependem exclusivamente da memória musical dos alunos, mas também da qualidade na recepção dos conteúdos nesses ouvidos:

Recepção musical é um processo psicológico de reflexo nos centros auditivos daqueles fenômenos musicais que, no momento atual, estão agindo sobre o nosso aparelho auditivo. Recepção é o momento inicial e fundamental de conhecimento dos fenômenos musicais. Seus resultados, gravados na consciência, ficam como base futura para a atividade do raciocínio e para a imaginação auditiva. (SEREDINSKAIA, 1962, p.9 apud DRAHAN, 2007, p.61).

A partir dessa definição, entendemos que a construção da memória musical - efetiva e consciente - depende diretamente de um processo adequado de aprendizagem e da atenção auditiva com que esse músico se envolve com o conteúdo. Segundo Drahan (2007, p.62), a recepção musical como passo inicial de uma boa memória musical “(...) depende, por um lado, de quão profundamente eles reviveram o conteúdo da composição escutada e, por outro lado, da velocidade e exatidão de assimilação da última”.

Além disso, de acordo com a autora, para o pleno desenvolvimento das capacidades de recepção, memorização e percepção musicais, quanto mais habilidades simultâneas os exercícios de percepção estimularem, mais produtivo será o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, todos os inúmeros meios e exercícios praticados atualmente deveriam ter como objetivo desenvolver no estudante uma recepção do material musical, não por elementos separados, mas por grandes blocos! Este é, talvez, o segredo para se adquirir velocidade e qualidade no processo de memorização. (DRAHAN, 2007, p.65-66).

Todos os exercícios de percepção harmônica, criados e aplicados por nós como ferramentas estratégicas de desenvolvimento do ouvido harmônico, trabalharam simultaneamente diversos aspectos de percepção, não só harmônicos, mas também melódicos e rítmicos, bem como as suas variações, inter-relações e as possibilidades de aplicações posteriores. “Destaca-se que o professor, desenvolvendo a recepção musical do aluno, cria as melhores condições para o aprimoramento conjunto de todas as capacidades profissionais”. (Ibid, 2007, p.66). Sobre esse processo de desenvolvimento consciente da memória musical como chave para uma compreensão mais ampla e abrangente do material musical, o pesquisador russo Vinogradov escreve:

Precisamos tratar a memorização mais profundamente – como a possibilidade de reproduzir a mesma coisa em condições novas (por exemplo: em outra tonalidade, tempo ou dinâmica) ou reconstruir algo novo no âmbito dos princípios assimilados (por exemplo, em versão de outro modo ou gênero). Em outras palavras, **a memorização está servindo não como base de repetição da tarefa resolvida, mas para a repetição da ação no rumo da tarefa.** (VINOGRÁDOV, 1987, p.51-52 apud DRAHAN, 2007, p.62-63, grifos do autor).

A fala de Vinogradov converge para um mesmo ponto em nosso trabalho no que se refere à principal função dos exercícios de escuta harmônica propostos por nós, que é capacitar os coralistas a transferirem os conteúdos assimilados para todas as esferas do fazer musical,

sejam elas compor, arranjar, interpretar, reger ou ensinar. Uma aprendizagem harmônica significativa, tendo a memorização consciente como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento musical, presume que seja assegurada a aquisição e a permanência do conteúdo aprendido por meio de sua interiorização (grau de naturalidade com que é tratado o conteúdo). Segundo Costa (2005, p.25), “evidentemente, a reflexão sobre a própria atividade e a consciência da atuação contribuirá largamente no seu processo de aprendizagem”. Como consequência, o processo de aprendizagem subsequente é facilitado, habilitando-se a capacidade de comparação, análise, síntese e transferência para outros contextos perceptivos.

Para realizar uma análise, ainda que básica, de algo escutado, há necessidade de dominar certo conhecimento teórico, por isso, segundo Drahan (2007), a memorização consciente é um fenômeno que pode ser adquirido somente pelos músicos profissionais.

Como já discutimos no item 3.2.1 *Conceito e Noção*, mesmo no trabalho com o Coral Escola, cujo perfil é de um coro amador, buscamos estratégias (já descritas no decorrer desta dissertação) para que esses coralistas desenvolvessem a capacidade de pensamento harmônico, conduzindo-os do âmbito da noção para o conceito dos conteúdos.

Portanto, em busca do crescimento performático de ambos os coros (Coral Escola e Coral da ECA), a partir dos pensamentos de Costa (2005), Drahan (2007) e Vinogradov (1987), e ponderando-se os níveis de conhecimento, de dificuldade quanto ao repertório e velocidade de assimilação, trabalhamos para capacitar os coralistas a transferirem os conteúdos que eram aprendidos nos exercícios harmônicos para todas as obras do repertório, inicialmente, propiciando uma boa qualidade na recepção e, conseqüentemente, estimulando o uso consciente da memória como parte da estrutura dos mecanismos de pensamento harmônico.

No aprendizado musical, Costa (2005) reconhece a importância do uso da memória, comentando sobre técnicas de evocação do conteúdo através da recuperação de informações ou de reconhecimento pela identificação de situações relacionadas com um determinado conceito. O Prof. Dr. Thomas Kesselring, pesquisador das áreas de filosofia, epistemologia e psicologia genética, em seu livro *Jean Piaget*, vincula o ato de memorizar a um reconhecimento, o qual depende de atos sensoriais e motores:

A memória não é um armazenador de dados, nem a recordação um ‘assalto’ planejado ao material em depósito. As formas elementares da memória são inconscientes. A memória de uma atividade é o próprio esquema respectivo. A reativação de um esquema vincula-se a um ‘reconhecimento’ (...). (KESSELRING, 1993, p.104).

No plano comportamental, um “esquema”, segundo Piaget, é um padrão segundo o qual se realiza um reflexo (no bebê, por exemplo, o ato de sugar). Essa atividade transcorre em um determinado tempo e lugar, podendo ser repetida e até transferida a novas situações. “Cada esquema traz em si mesmo uma necessidade de ser ativado e exercitado. Com isso, altera-se paulatinamente e continua se desenvolvendo. Após um, dois meses, a criança já não mama de modo igual ao que fazia imediatamente depois de nascer...” (KESSELRING, 1993, p.88-89).

Nesse sentido, a construção da percepção harmônica ocorre pelo exercício das diversas nuances da memória relacionadas ao objeto a ser retido, ao tempo, ao grau de estímulo do ambiente e ao grau de consciência. O ouvido harmônico só se desenvolve de forma completa a partir da soma do aspecto cognitivo ao uso consciente e contínuo da memória musical.

O uso da memória musical é parte importante na construção da inteligência auditiva (soma dos modos de escuta sensorial e sensível, só adquirido pela capacidade mental). Sobre a relação entre a memória e inteligência enquanto meios para reter o conhecimento, a professora Célia Sodré Dória, em seu livro *Psicologia Científica Geral*, escreve:

A memória é a inteligência enquanto capacidade para reter. Portanto, é a própria inteligência que memoriza e memória não é uma faculdade distinta dela (...). De fato, a inteligência é o dinamismo psíquico ordenado ao conhecimento. Ora, não é possível conhecimento sem que ele seja, ao mesmo tempo, um ato de memória. **O homem que se esquece do sujeito, enquanto formula o predicado, jamais conseguirá pensar**”. (DÓRIA, 1976, p.193, grifo nosso).

Retomando a questão da recepção musical, quanto às estratégias práticas de apresentação dos conteúdos harmônicos aos ouvidos dos coralistas, comparativamente, no trabalho com o Coral Escola utilizamos como recurso didático uma linguagem mais metafórica do que técnica, buscando aproximar os conteúdos à escuta do dia a dia dos coralistas. “Às vezes a famosa frase ‘como se fosse’ faz milagres no ensaio! Frequentemente basta o regente fazer uma comparação ou dar um conselho, para o coro começar a soar diferente” (DRAHAN, 2007, p.127). Segundo a autora, esse é um recurso muito válido a ser utilizado pelo regente como auxílio para a construção da performance coral.

Na aplicação dos exercícios com o Coral Escola alguns conteúdos harmônicos apresentavam certo nível de complexidade, cuja compreensão seria facilitada pelo uso de metáforas. Daí a tendência de aproximarmos os conceitos harmônicos de uma significação com a associação prática possível de ser verbalizada. Mesmo no Coral da ECA, em que a linguagem

utilizada foi quase sempre mais técnica pelo fato de todos os alunos serem estudantes de música, o uso de metáforas também esteve presente em certos momentos, como auxílio interpretativo e de aprendizagem.

Outro recurso muito utilizado nos processos de memorização é denominado “ajuda mnemônica”. Consiste em suportes relacionados ao assunto que se quer ensinar que promovem um apoio de acesso rápido à memória associativa, permitindo melhor assimilação do conteúdo. Quanto à sua aplicação no âmbito do aprendizado musical, Drahan (2007) escreve:

Falando a respeito de **recepção musical** no trabalho sobre a memória musical do aluno, é necessário levar em conta o fato de que manterá por um tempo maior aquele material quando, no processo de memorização, forem destacados quaisquer pontos de apoio, por exemplo: alguns pontos de referência expressivos ou formativos do modo, do ritmo, da estrutura, da dinâmica, da instrumentação etc... Esse **processo mnemônico** será importante, especialmente no caso de adiamento prolongado até a reprodução. Em todo caso, a ação positiva dele conserva-se mesmo se os próprios pontos de apoio desaparecem da memória com o tempo (vão passar para o nível subconsciente) e a reprodução acontecerá automaticamente. (DRAHAN, 2007, p.65, grifos nossos).

Um exemplo do uso dessa ferramenta no aprendizado harmônico, utilizada não só no ensino coral, mas também por professores de música em geral, ocorre no processo de ensino-aprendizagem da percepção de intervalos. Nele, a ajuda mnemônica consiste no ato de cantarolar e/ou tocar trechos de motivos melódicos de músicas conhecidas que tenham os mesmos intervalos a serem ensinados, a fim de que os alunos sejam capazes de reconhecê-los e executá-los através de uma associação auditiva-emocional.

Trazendo esse recurso para o nosso trabalho, cuja percepção de intervalos é de suma importância para construção do ouvido harmônico, percebemos que a sua eficácia depende de outros fatores que vão além do reconhecimento melódico de tais associações. Quando o contexto harmônico do exemplo musical é similar ao do intervalo a que se pretende ensinar, essa ferramenta de associação pela memória musical é extremamente útil, pois é desenvolvida uma escuta mais abrangente do todo musical, tanto do próprio intervalo em relação ao acorde e progressão harmônica onde está inserido, quanto do desdobramento de sua percepção na frase e fluxo harmônicos. Dessa forma, partindo da perspectiva de que a percepção de relações intervalares só é completa quando se leva em conta a sua inserção no cenário harmônico, essa associação unicamente melódica do intervalo a que se quer ensinar torna-se quase sempre

ineficiente, caso o contexto harmônico não seja o mesmo da melodia do exemplo dado. Para melhor compreensão, vejamos alguns exemplos práticos:

- Se o regente do coro, ao se deparar com uma passagem em tonalidade menor em que haja um intervalo de 4ªJ a ser cantado melodicamente pelo coro, utilizar como recurso associativo o início da melodia do *Hino Nacional Brasileiro* - que começa em 4ªJ, porém inserido num contexto de tonalidade maior - não surtirá o efeito desejado na percepção do coralista;
- Cantarolar as notas iniciais da *5ª Sinfonia de Beethoven* como modelo para se ensinar a percepção dos intervalos de 3ªM descende não será plenamente adequado quando realizado fora do contexto harmônico de um acorde menor;
- Utilizar a primeira frase da canção *Eu sei que vou te amar* - de Tom Jobim e Vinicius de Moraes - como referência do intervalo de 3ªM ascendente, também não parece útil caso essas duas notas não sejam respectivamente a 5ªJ e a 7ªM de um acorde maior com 7ªM no exemplo a que se deseja ilustrar comparativamente.

Em suma, apesar da distância intervalar ser correlata, mesmo que o contexto harmônico seja diferente, esse recurso de associação com outras músicas conhecidas pode surtir certa influência no desenvolvimento do **ouvido melódico** do coralista, porém será inadequada para o desenvolvimento do seu **ouvido harmônico**, o que torna o processo de aprendizagem incompleto e harmonicamente falho.

Ao destrinchar o termo “memória musical” no âmbito coral, Drahan (2007) distingue três fatores que o compõem: a **memória de entoação** (memória das alturas das notas), **memória rítmica** (do metro-rítmico), e a **memória harmônica** (do ressoar das consonâncias, suas relações dentro do acorde e suas sequências). Dentre elas, a autora discute, sob a perspectiva da percepção vocal como habilidade de análise e controle de uma nota ou melodia, somente a memória de entoação.

Em decorrência dessa condição múltipla da memória musical e do recorte de Drahan não abordar os aspectos que compõem a memória harmônica, chegamos a outra importante questão: quais são os aspectos e os processos da memória musical necessários para a construção do ouvido harmônico dos coralistas?

Para responder tal questão, levando em consideração que a memória harmônica possui outros aspectos que a compõem, escolhemos os quatro principais (aspecto visual, físico, afetivo e tonal), identificados em nosso processo educativo e performático, abaixo discutidos.

A **memória visual** é a capacidade cognitiva de processar imagens e associá-las a determinados conteúdos, fatos, pessoas e lugares. Como o próprio nome indica, as pessoas com uma boa memória visual têm mais facilidade em memorizar as coisas através de imagens, gráficos, fórmulas, diagramas e textos. No âmbito musical, a partitura e suas múltiplas formas de notação são uma representação visual dos sons que compõem determinada música. Como já discutimos no item 3.1.1 *Música e Matemática*, a notação musical é uma forma de representação visual dos aspectos sonoros de durações, alturas, intensidades, cujo aprendizado depende, prioritariamente, de um esforço do aspecto visual da memória. Já a interpretação desses símbolos dá-se pela complementaridade de outras capacidades cognitivas e sensoriais.

Na aprendizagem harmônica, é muito comum que o músico, ao ouvir um acorde, recorra ao uso de sua memória visual e imagine o referido acorde escrito no pentagrama. Outros buscam a imagem visual da “posição do acorde” que os seus dedos formam no instrumento. Cada um prioriza o aspecto sensorial que lhe torna mais acessível o aprendizado. A respeito da soma desses componentes motores, visuais e emocionais no processo de memorização, Drahan escreve:

É interessante o fato de que os vocalistas conseguem decorar (e ainda guardar por muito tempo na memória) partes enormes de óperas ou de outras obras grandes até em línguas estrangeiras das quais não são falantes. De um lado isto é ajudado pela interligação e a interação constante entre o elemento musical e o texto; de outro, os cantores praticam alguns meios auxiliares como, por exemplo, a gesticulação com as mãos e expressão corporal ligadas ao conteúdo da obra ou a **visualização mental de quaisquer partes da partitura e/ou de quadros do libreto**. (DRAHAN, 2007, p.65, grifos nossos).

Como um teste sobre a influência da memória visual na aprendizagem harmônica do Coral da ECA, realizamos durante o ensaio do arranjo de *Garota de Ipanema* (cujo passo a passo consta no capítulo III), um experimento de ensino ao coro sem a utilização da partitura. Ao realizar esse procedimento, buscamos diminuir o sentido da visão (evitando que lessem a partitura) e, conseqüentemente, aumentar o nível da concentração no sentido da percepção auditiva. Além disso, invertemos a lógica de ensino de uma nova música em um grupo em que todos leem partitura. Ao invés de ensinarmos os ouvidos simultaneamente à leitura das notas

(trabalhando a memória visual em conjunto à memória auditiva), o não uso da partitura nos primeiros passos da aprendizagem do arranjo buscou desenvolver, primeiramente, a memória auditiva do coro. É importante dizer que tal atitude de não uso da partitura foi tomada após uma profunda análise da viabilidade do aprendizado com o tamanho e complexidade dos referidos trechos do arranjo. Veremos todos detalhes desse procedimento, bem como o seu resultado no item 4.1.1 – *Do exercício ao arranjo* (capítulo III).

A questão de priorização sensorial da visão ou da audição no processo de desenvolvimento do ouvido harmônico fica evidenciada ao comparamos os dois perfis corais trabalhados. Dado o fato da aprendizagem formal de teoria musical, em geral, apoiar-se sobre o aspecto visual – símbolos da notação musical, por exemplo, os coralistas do Coral da ECA utilizaram a memória visual como importante recurso de apoio à aprendizagem harmônica, principalmente na identificação visual de trechos da partitura. Por outro lado, quando o regente está diante de um coro que não tem leitura musical, ele precisa procurar entender como funciona o raciocínio musical desses coralistas perante uma partitura repleta de informações que eles não dominam fluentemente. Normalmente, o “olhar seguro” da maioria dos coralistas amadores é na direção do texto da música e, portanto, a construção de sua memória harmônica deve ser apoiada sobre outros fatores não necessariamente visuais, mas que facilitem a associação de outras ferramentas afetivas, física e auditivas para a construção do aprendizado harmônico.

A segunda característica que compõe a memória harmônica é a **memória física**. Para Dória (1976, p.197) “a memória age também num plano habitual, aliás a memória tende a se estabilizar em hábitos. (...) Memorizar é transformar o conteúdo intelectual em estado de inconsciente habitual”. Vejamos.

Como já discutimos, no item 3.1.3 *Willems e a escuta harmônica*, há uma ligação entre os aspectos sensoriais e a origem da consciência e memória musical no processo de percepção auditiva. Segundo Dória (1976, p.196), “Há tantos tipos de memória concreta quantos forem os sentidos que possibilitem a percepção”.

A percepção sensorial e sensível de cada conteúdo harmônico apreendido, a partir dos parâmetros físicos dos sons e suas tramas – tensões e relaxamentos, dissonâncias e consonâncias, adiamento ou antecipação de soluções – geram influência na memória auditiva musical.

Outra nuance da memória física é o aspecto motor. Durante o processo de primeira leitura de uma obra no Coral da ECA, era muito comum ver alguns coralistas “digitando” as notas em seu instrumento imaginário ao mesmo tempo que as solfejavam. Essa “leitura com os dedos” funciona como recurso associativo que envolve o nome das notas e a sua altura à memória física de digitação das mesmas em seu instrumento de estudo.

No momento de aplicação dos exercícios harmônicos, da mesma forma, o sentido do toque, do tato, também funcionava como ligação entre a memória do gesto instrumental e o treino da percepção.

Falando sobre o aspecto da memória física enquanto memória muscular, semelhantemente ao músico instrumentista, o cantor coral precisa desenvolver uma série de técnicas a serem acessadas no momento da aprendizagem e da performance. O uso da memória física no trabalho de técnica vocal, por exemplo, é necessário para que seja aplicado tudo o que se aprendeu sobre os movimentos de respiração, dicção, fonação, percepção, dentre tantos outros importantes para o momento da performance vocal. Assim como um atleta profissional, que treina diariamente repetindo os movimentos físicos como parâmetro de crescimento de seu desempenho, o trabalho do cantor também envolve a repetição e o desenvolvimento da memória física como meios de conscientização e aperfeiçoamento da execução musical.

No tempo de memorização consciente o estudante tem a possibilidade de abordar a obra como se fosse abranger o material musical todo. A memória consciente ajudará, futuramente, a conscientizar e fixar as sensações musculares necessárias à execução. Dessa maneira, essas sensações musculares (ou a memória muscular) é um elo importantíssimo entre a memória auditiva e a percepção vocal (...). (DRAHAN, 2007, p.63).

A terceira característica que compõe a memória harmônica, funcionando como importante agente facilitador da aprendizagem em nosso trabalho, é a **memória afetiva**. Esse aspecto consiste na capacidade intelectual de reter e conservar as experiências emocionais. Fazendo um paralelo com a proposta de Willems, quanto ao desenvolvimento da inteligência auditiva ocorrer a partir da soma auditiva da sensorialidade e sensibilidade afetiva, é interessante observarmos o caráter indissociável da memória e da inteligência, conforme escreve Dória (1976, p.193): “A memória é a inteligência enquanto capacidade para reter. Portanto, é a própria inteligência que memoriza e a memória não é uma faculdade distinta dela”. “Como inteligência, a memória só retém experiências que consciente ou inconscientemente

foram conhecidas” (Ibid., p.195). Sobre esse ponto, sob a perspectiva do olhar musical, Carrasqueira (2011) escreve:

A música mexe com nossa memória afetiva e nos põe em contato com nossos sentimentos e fantasmas, nossas fantasias, regiões profundas de nosso ser. A busca da beleza, do estilo e do equilíbrio, ao mesmo tempo em que desenvolve nosso senso estético e **aprimora nossa capacidade de pensar**, conduz-nos à auto-observação, movimenta-nos em direção ao autoconhecimento. (CARRASQUEIRA, 2011, p.6, grifo nosso).

No âmbito da aprendizagem harmônica, como já discutido em Willems, a soma dos modos de escuta (sensorial e afetivo) e suas diferentes raízes de consciência devem convergir para a formação da inteligência auditiva, como resultante de um processo instintivo, emocional e mental. Ainda sobre a relação entre o aspecto afetivo da memória e a percepção harmônica em nosso trabalho, descreveremos no capítulo III - *Os Arranjos*, a respeito do uso de canções brasileiras conhecidas como um dos pilares para a criação dos arranjos.

Um breve relato pessoal: como professor de piano, utilizo uma metodologia de ensino que, conjuntamente, busca proporcionar o crescimento técnico e desenvolver a percepção musical dos alunos, sejam eles de qualquer faixa etária, nível de conhecimento e aspiração musical. Acredito que técnica e percepção devem crescer juntas, interdependentes, colaborativas e conectadas à musicalidade. Certa vez, em uma aula com um aluno iniciante de onze anos, toquei uma tríade de Dó maior no estado fundamental, na região central do piano. Antes de explicar o que era e os detalhes técnicos para realizá-la, decidi perguntar o que ele sentia ou se lembrava ao ouvir aquele som. A resposta foi: “Professor, isso parece a música do Papai Noel...”. Refletindo mais tarde sobre aquela resposta, pude entender que aquele som gerado pelo acorde possuía uma forte ligação em sua memória afetiva com determinada música natalina que ele ouvira; e não só com a música, mas com a imagem do Papai Noel e com todas as demais lembranças que essa data traz consigo.

A quarta característica, também importante para o processo desenvolvimento do ouvido harmônico, é a **memória tonal**. É a partir dela que o ouvido do coralista é habilitado a criar referências comparativas de altura, de afinação e de localização no contexto melódico-harmônico. Costa (2005) escreve que, em relação ao conhecimento dos conteúdos frequenciais, dos quais ele destaca os intervalos, escalas, modos, tonalidade, acordes, dentre outros, estão envolvidas diversas competências, “como o domínio da voz, a percepção auditiva, a memória, a compreensão intelectual e a interação coletiva” (COSTA, 2005, p.95). A abordagem desses

conteúdos “deve contemplar tanto a memória tonal do coralista como a sua habilidade para o ajuste vocal em contextos harmônicos”. (Ibid., 2005, p.95).

Um recurso de ensaio bastante comum, principalmente no ambiente de coros amadores ou comunitários, é a realização de gravações das linhas melódicas das músicas, normalmente cantadas ou tocadas no piano, como meio de fixação das mesmas na memória dos coralistas. Dessa forma, o coralista tem a possibilidade de estar maior tempo em contato com a sua referida linha melódica, otimizando o tempo de ensaio geral com as demais vozes. No entanto, caso essa linha seja gravada levando em conta apenas o seu aspecto melódico, sem a sua contextualização harmônica, perde-se uma parte importante do processo de memorização ligado à memória tonal, já que a percepção de tal melodia se dá de forma desconectada de sua harmonia correspondente. É restringida a escuta ao plano bidimensional, perdendo-se a noção de perspectiva, profundidade e pleno entendimento do todo da obra musical.

Obviamente, reconhecemos a importância de se ensinar a melodia isolada em determinados casos, levando em consideração aspectos como a complexidade melódica e harmônica da obra, o nível de conhecimento dos coralistas e a quantidade de informações simultâneas a serem aprendidas - texto, prosódia, fraseado, ritmo, entre outros. Porém, durante a aplicação dos nossos exercícios harmônicos com ambos os coros, sempre destacando os seus contextos harmônicos como parte do desenvolvimento da memorização tonal, pudemos constatar que o aprendizado melódico contextualizado harmonicamente tornou-se um grande aliado no processo de construção da percepção individual e performance coletiva dos coros.

As alterações de tonalidade, de modos (maior para o menor, por exemplo) e rearmonização de exercícios melódicos já bastante conhecidos e praticados como estratégia de didática perante o Coral Escola buscaram provocar os ouvidos a saírem da “zona de conforto auditiva”, estimulando, assim, o uso da memória tonal. Pudemos perceber que essas mudanças nas características dos exercícios geraram certo estranhamento inicial. Notamos a exemplificação desse fato nos relatos sobre os exercícios das figuras 1, 8 e 9 (capítulo I). A respeito da utilização dessa ferramenta de customização dos vocalises de acordo com as necessidades musicais do coro e da relação destes com a memória tonal, trago uma citação do meu Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido com o Coral Escola:

A rearmonização de exercícios melódicos mostrou-se extremamente útil para o despertar dessa escuta coral. Basta alterar um exercício que seja trabalhado constantemente em modo maior para o modo menor, que um sentido automático e

inconsciente de reprodução dá lugar a uma renovação na atenção e empenho musical, impulsionados pela busca pelo pensamento e consciência da inteligência auditiva. Se bem conduzidos, esses recursos podem fazer valer o slogan criado por Fernando Pessoa, em 1929, para o primeiro anúncio da Coca-Cola em Portugal, após 40 anos do seu lançamento nos Estados Unidos, aqui adaptado para o processo de vocalise: **“Primeiro estranha-se, depois entranha-se”**. (RODRIGUES, 2016, p.90, grifo nosso).

Já com o Coral da ECA, o uso da memória tonal foi estimulado, dentre outros momentos, durante o processo de ensino e ensaio do arranjo de *Garota de Ipanema*, conforme veremos no exercício da tabela 11 (item 4.1.1). Nele, os coralistas foram conduzidos a trabalharem o senso tonal dentro do pensamento do sistema e suas funções no campo harmônico a partir da memorização tonal do acorde de tônica. Esse exercício contribuiu para a noção referencial da percepção melódica de cada nota da escala em relação a sua função harmônica dentro dos acordes e, conseqüentemente, para a acuidade na afinação de sua execução.

Portanto, entendemos que todas as características do que chamamos de memória harmônica, mencionadas acima, exercem um papel importante no desenvolvimento do ouvido harmônico dos coralistas, habilitando-os a interligarem todos os conteúdos recebidos às informações já preexistentes, dando sentido à relação escutar-compreender-executar. Tudo isso, como parte da construção da percepção harmônica inteligente e do autodomínio vocal e auditivo.

3.2.3 Estratégias práticas do processo de ensaio e ensino

Nesse item, discutiremos, comparativamente, dois aspectos práticos do dia a dia do trabalho com os coros: 1) o caráter dos exercícios harmônicos e as estratégias de aplicação dos mesmos; 2) o papel do piano no processo de desenvolvimento da percepção harmônica coral.

3.2.3.1 Concepção e aplicabilidade dos exercícios harmônicos

Os coros em que todos os seus integrantes sabem ler partitura, teoricamente, deveriam apresentar um elevado nível de compreensão e consciência harmônica, já que, em tese, possuem o conhecimento dos conceitos de intervalo, acorde, dissonância, cadência, funções harmônicas, entre outros. No processo de construção do aprendizado e da performance coral é bastante comum que ocorra uma racionalização teórica desses conceitos em detrimento do sentir e ouvir os mesmos (que é o aspecto afetivo e sensorial da escuta, tão notório nos coralistas amadores

que não têm leitura musical e “cantam de ouvido”). A priorização do visual sobre o auditivo e o saber da teoria sem a capacidade de executar na prática tornam esse processo inútil e pode ser extremamente prejudicial para o fazer musical.

De fato, a forma pela qual vem se ensinando música nos leva a olhar e não a ver, a ouvir e não a perceber. É curioso verificar que a palavra italiana para o verbo ‘ouvir’ é ‘sentire’. Sentir em português, tem a ver com a emoção e é notório que o som nos toca emocionalmente muito mais que a imagem visual. Para fazer essa verificação, basta assistir a um filme de suspense sem a trilha sonora (CARRASQUEIRA, 2011, p.24).

Carrasqueira (2011) faz uma crítica aos métodos de ensino que não contemplam a formação do ouvido harmônico e que levam o aluno mais a ver do que a ouvir a harmonia. Nesses métodos tradicionais, quanto mais o aluno caminha em direção aos conceitos dos conteúdos harmônicos, mais é induzido a priorizar o uso da visão em sobreposição à escuta.

Ao tratar das diferentes consciências na educação musical, o educador Edgar Willems aponta para esse problema a partir dos pensamentos de Pitágoras e o seu conceito de divisão da construção do conhecimento em duas correntes: a dos matemáticos (*mathematikoî*) – que se baseiam na visão, e a dos acusmáticos (*acousmatikoî*) – que se baseiam no ouvido.

De certa maneira, pode-se dizer que a vista é a porta de entrada do intelecto enquanto o ouvido o é da alma. A vista apodera-se; ela tem uma função háptica (de *haptēin* = tomar); o ouvido recebe. E é por estas funções, particularmente ativa da vista, e passiva, receptiva, do ouvido, que os *mathematikoî* e os *acousmatikoî* se completam. Ora, no Ocidente, a receptividade e a escuta foram negligenciadas na educação. Razão porque se pode também dizer que a afetividade não encontrou o seu lugar e, conseqüentemente, que a educação musical foi negligenciada. (WILLEMS, 1990 [1975], p.22).

Os métodos de ensino harmônico que se baseiam, predominantemente, sobre o aspecto sensorial da visão e não da audição abordam a harmonia como um conteúdo exclusivamente factual, conforme discutimos no item 2.1.2 - *Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos*. Segundo Costa (2005, p.15), “a atividade fundamental para garantir a sua aprendizagem é a cópia, a reprodução, o exercício, ou a repetição da informação até sua total memorização”. Em seu processo de aprendizagem, há um peso excessivo de importância para a memorização visual em detrimento à percepção auditiva. O próprio autor destaca a inegável importância da memorização visual para o processo de aprendizagem dos símbolos da notação gráfica, por

exemplo, todavia sem o mesmo efeito quanto à aprendizagem do procedimento de leitura musical, cujo processo envolve muitas outras habilidades auditivas e cognitivas.

Quanto à escolha de um método de ensino apropriado, a partir de sua vasta experiência como professor e intérprete erudito e popular, o Prof. Dr. Antonio Carrasqueira diz:

Minha experiência docente diz que o melhor método é, sobretudo, flexível. Depende da realidade local e humana e é construído a cada aula, junto com cada aluno, de forma a fortalecê-lo em sua identidade e na busca de um caminho para a expressão musical. (CARRASQUEIRA, 2011, p.2)

Nesse sentido, a proposição de exercícios em nosso trabalho não se apresenta como um método ou a prescrição de um modelo fechado a ser aplicado em qualquer grupo coral, mas refere-se a um mecanismo estratégico de desenvolvimento da escuta harmônica como ferramenta de solução de problemas de percepção que interferem no aprendizado e performance corais.

Analisando o caráter dos exercícios harmônicos nos dois coros vemos uma diferença importante: os alunos do Coral da ECA já têm a maioria dos conceitos harmônicos desenvolvidos nas aulas de Harmonia, Contraponto, Análise Musical, Percepção e, de modo geral, pelo maior conhecimento teórico adquirido em suas práticas musicais anteriores (conservatórios, cursos, festivais e aulas preparatórias para o vestibular). Sendo assim, a principal função da concepção e aplicação de exercícios harmônicos neste mestrado foi dar a eles sentido ao que já sabiam, através da interligação entre o visual e o auditivo e da costura dos conceitos da harmonia à escuta e execução prática dos mesmos. Além disso, no trabalho com o Coral da ECA houve uma predominância de exercícios de percepção harmônica que fossem diretamente ligados à construção da performance das obras do repertório. Já no Coral Escola, comparativamente, os exercícios iniciais partiram de conteúdos harmônicos gerais e, no decorrer do processo de ensaio e ensino, a partir das dificuldades específicas apresentadas, o seu caráter passou a focar os problemas pertinentes ao repertório.

Refletindo sobre a formulação e aplicação dos exercícios, destacamos um ponto de encontro entre os dois trabalhos com os coros: todo exercício deveria desafiar o pensamento dos coralistas e instigá-los à busca pelo próprio desenvolvimento auditivo. A Prof.^a Dra. Luci Banks-Leite, a partir da pesquisa dos educadores Hans Furth e Harry Wachs sobre desenvolvimento e aprendizagem, fala sobre esse “lugar pedagógico de desafio”, chamando-o

de zona intermediária de defasagem ideal entre os dois extremos. O professor deve calcular os estímulos a fim de que os exercícios não sejam tão fáceis a ponto de serem logo desprezados, nem tão difíceis que levem os alunos ao fracasso.

Outra semelhança importante é o fato de tratarmos, frequentemente, dos mesmos conteúdos harmônicos em ambos os coros. A seguir, veremos o exemplo de um mesmo exercício harmônico trabalhado com Coral Escola e com o Coral da ECA, já apresentado no primeiro capítulo:

Fig. 6 – Percepção do intervalo de 4ªJ inserido em acordes construídos por quartas.

Fonte: Rodrigues (2016, p.95).

Esse exercício foi criado originalmente para o trabalho com o Coral Escola na ocasião do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Lá, concluindo uma sequência de exercícios de escuta do intervalo de 4ªJ em diferentes contextos harmônicos, o aplicamos sob o contexto de acordes quartais. Passo a passo, a estratégia de aplicação prática que adotamos estimulou, a priori, a percepção de outros intervalos, da seguinte forma: ao escolher que comesçassem cantando somente as vozes graves (baixos – nota Ré; e contraltos – Dó) pudemos treinar a escuta de intervalos de 7ªm; do mesmo modo, ao cantarem somente as vozes agudas (tenores – nota Sol; e sopranos – nota Fá). Em seguida, trabalhamos lentamente a sobreposição dos intervalos de 4ªJ, um a um, com o apoio inicial do piano, trabalhando as modulações dentro das regiões de conforto de cada naipe.

Já no Coral da ECA, a aplicação desse exercício ganhou novos desafios de execução. Primeiramente, não utilizamos o piano com referencial de afinação. As modulações não foram exclusivamente cromáticas, mas com saltos intervalares maiores, ascendentes e descendentes. Trabalhamos, também, a inversão de papéis (dentro do mesmo acorde, um naipe cantar a nota do outro naipe e vice-versa), formando outros acordes suspensos. Pelo fato de se tratar de um

coro grande, pudemos abrir os acordes quartais em mais vozes, dividindo o naipe de baixos e de sopranos. Dessa forma, trabalhamos a percepção desses acordes com seis notas.

Portanto, a diferença na aplicação do mesmo exercício perante dois coros de perfis tão distintos consiste na forma de abordagem do assunto e isso se reflete, de forma prática, na adequação da linguagem (mais técnica ou mais metafórica), na profundidade da explicação teórica, na velocidade que se passa o conteúdo e na definição clara do posicionamento da compreensão do coro diante do assunto – se no nível da noção ou do conceito dos conteúdos harmônicos.

3.2.3.2 Papel do piano no trabalho de percepção harmônica

Como já descrevemos no capítulo I, o piano exerce um papel importante no processo de ensino e ensaio do coro, seja como elemento integrado às obras – como parte estrutural da escrita musical (composições ou arranjos para coro e piano), seja como apoio referencial da escuta melódica e harmônica.

Ainda no capítulo I, no item 2.2.4, pudemos observar o protagonismo da escrita pianística na obra *O how amiable is thy dwellings* de Rutter e a sua relevância na percepção melódico-harmônica das linhas vocais. Ali, em diversos trechos, a escuta do piano era o grande elo condutor para melhora da afinação individual e coletiva, da igualdade do timbre vocal, da compreensão da dinâmica e do fraseado e conscientização da funcionalidade dos acordes e progressões harmônicas.

Falando sobre o seu papel como apoio/suporte para o processo de ensino-aprendizagem do coro, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do ouvido harmônico, é necessário que o regente e o pianista - ou ainda aqueles que acumulam a dupla função - tenham certos cuidados.

O primeiro deles é a respeito da frequência de inserções de apoio melódico-harmônico do piano no momento da leitura de uma obra *a cappella*, como veremos abaixo. O alcance desse ponto de equilíbrio é uma habilidade fundamental a ser desenvolvida pelo pianista, somente adquirida pela constante acuidade e sensibilidade de sua escuta coral. Particularmente, por exercer constantemente esses dois papéis (regência e piano) nos ensaios dos coros, reputo essa

habilidade como mais importante do que propriamente apoiar o coro tocando todas as notas contidas na partitura, de todas as vozes, em todo o tempo.

O estudo e a prática repetida fornecem ao pianista uma leitura cada vez mais precisa e completa da grade coral, contudo, esse apoio só será efetivo quando, prioritariamente, o pianista desenvolver o seu ouvido de modo a ser capaz de identificar as passagens de dificuldade em determinados naipes ou mesmo no conjunto do coro e, antecipadamente, proporcionar recursos musicais que auxiliem na solução das mesmas. Vejamos alguns exemplos práticos:

- Reforçar determinada(s) linha(s) melódica(s) ou acordes, transpondo às vezes para a região mais aguda ou mais grave do piano, ou mesmo oitavar linhas, fugindo da região que o coro está cantando para se fazer ouvir;
- Inverter as posições dos acordes de maneira a ressaltar a referida linha vocal;
- Completar ou omitir notas dos acordes, de maneira a facilitar o entendimento da função e fluxo harmônico das vozes.

Além disso, os possíveis problemas de percepção do coro são minimizados através da análise prévia do repertório e do perfil do coro a ser trabalhado, fator que possibilita ao pianista uma ação mais eficiente na identificação dos motivos das dificuldades e consequente atuação para saná-los.

O segundo cuidado a ser tomado é em relação à escolha do modo de acompanhamento, tanto nos exercícios de vocalise melódico-harmônicos quanto nas obras corais que não têm uma partitura específica para o piano. Com relação aos exercícios, a definição clara e o domínio técnico do que se pretende criar no acompanhamento pianístico dos vocalises são fundamentais ao pianista na preparação e aplicação dos exercícios. Registrar as ideias, escrevendo a partitura de cada acompanhamento, pode ser um recurso válido para o momento do ensaio e também para uma reutilização posterior. Quanto às obras, os compositores e/ou arranjadores optam por inserir as cifras dos acordes correspondentes à harmonia gerada pelo encadeamento das vozes, o que requer do pianista um conhecimento teórico e prático dos diversos tipos de notação de acordes. Em outras partituras, no entanto, não há indicações para a realização harmônica do piano. Nesses casos, é necessário ao pianista um conhecimento musical mais amplo sobre o estilo, sobre o autor da referida obra e o período em que foi escrita. Esse arcabouço de informações contribui para a fluência dos recursos melódicos, harmônicos e rítmicos a serem inseridos à performance conjunta do piano e coro.

Ao deparar-se com obras corais em que não haja uma partitura específica para o piano, somando a grande capacidade timbrística-tessitural do piano e a ânsia pelo preenchimento harmônico que contemple o máximo de notas possíveis, é comum que o pianista acabe exagerando em suas intervenções/apoios, escolhendo mal as notas e preenchendo inadequadamente a harmonia e o ritmo. Há um ditado entre os músicos que é extremamente válido neste caso: “Para tocar bem, você não precisa de muitas notas; precisa das certas”.

No trabalho com o coro, o principal caminho que leva o pianista a escolher essas “notas certas” é o desenvolvimento de sua escuta harmônica, onde são unidos os aspectos da escuta sensorial, sensível e mental à construção coletiva do aprendizado e performance corais. Ao escolher bem as notas, acordes, tessituras e mesmo ausências, o pianista colabora para o desenvolvimento do ouvido harmônico dos coralistas e aprimora o seu próprio.

Para exemplificar o uso do piano em nosso trabalho podemos observar a figura 3, abaixo repetida, que ilustra os recursos da **rearmonização** e da **variação rítmica do acompanhamento**. Dada a minha formação musical inicial ter ocorrido como pianista erudito, aliada ao grande interesse pessoal pela música popular brasileira e o Jazz, a dinâmica de ensino-aprendizagem, já com o Coral Escola, apoiou-se sobre esses dois pilares, tanto na aplicação dos exercícios para percepção dos conteúdos harmônicos, quanto no apoio à leitura do repertório.

Fig. 3 – Exercício melodicamente escalar até o 5º grau, sob tonalidade maior, em caráter jazzístico.

The musical score is written in 4/4 time and consists of three systems. The top system shows a vocal line with the lyrics "[la la la ...". Above the vocal line, there are harmonic changes indicated by chords: C7+(9), Am7(9), Dm7(9), G7(9b), C7+(9), and Db. Above the first two chords, there is a label "estalos de dedos" with an arrow pointing to the notes. The piano accompaniment is shown in the bottom two staves. The first staff of the piano part has a triplet of eighth notes marked with a "3" and a bracket. The second staff of the piano part shows the bass line. The score ends with a "simile" marking.

Outros exemplos de protagonismo pianístico no processo de percepção harmônica em nosso trabalho são observados em duas obras: no Coral Escola, em *O how amiable are thy dwellings* – John Rutter, e no Coral da ECA, no *Glória* da obra *A Little Jazz Mass* – Bob Chilcott. Em ambas, a linha pianística, como parte integrante de suas composições, apresenta um papel de complementaridade harmônica do encadeamento das vozes e de auxílio na compreensão da funcionalidade de cada nota dentro dos acordes. No exemplo a seguir, o papel harmônico de nota fundamental dos acordes, ausente na distribuição das vozes, é exercido pelas notas graves da mão esquerda do piano - destacadas em amarelo:

Fig. 24 - Recorte dos compassos 52-58 da obra de Rutter, *O how amiable are thy dwellings*, ilustrando a importância da percepção da linha pianista para compreensão da progressão harmônica das vozes.

The musical score for measures 52-58 of 'O how amiable are thy dwellings' by John Rutter is presented. The score is in G major and 4/4 time. The vocal line (Soprano) and piano accompaniment (Piano) are shown. The piano part features a bass line with notes highlighted in yellow, indicating their role as the harmonic foundation. The vocal line includes lyrics: 'man whose strength is in thee: in whose heart are thy ways, in whose heart are thy ways.' The piano part includes dynamic markings like *mf*, *dim.*, and *p*.

Measures 52-58:

- Measure 52: Chords Gsus7, G7, G7/F, Em. Lyrics: 'man whose strength is in thee:'. Dynamics: *mf*.
- Measure 53: Chords F7+, Dm/F, G7. Lyrics: 'in whose heart are thy ways,'. Dynamics: *mf*.
- Measure 54: Chords Am, C7+/G, F9, F. Lyrics: 'in whose heart are thy ways,'. Dynamics: *mf*.
- Measure 55: Chords F7+9, Gsus7, Gsus9, G13. Lyrics: 'are thy ways,'. Dynamics: *dim.*.
- Measure 56: Chords p C, C9. Lyrics: 'are thy ways,'. Dynamics: *p*.

Nesse próximo recorte (*Glória – A Little Jazz Mass*), podemos observar a relevância do piano na compreensão dos acordes que compõem essa progressão. Na formação instrumental característica do Jazz, o piano não toca as notas graves dos acordes, pois essas são feitas pelo contrabaixo. Da mesma forma, nos arranjos corais desse estilo, as notas fundamentais dos acordes não estão presentes no coro, e sim na linha pianística. Para ilustrar, destacamos o compasso 96, no qual as notas do piano, somadas às do coro, resultam em um acorde bastante diferente se comparado ao acorde formado unicamente pela sobreposição das vozes.

Fig. 25 - Recorte dos compassos 95-97 do *Glória – A Little Jazz Mass* – Bob Chilcott, ilustrando a importância da percepção da linha pianista para compreensão da progressão harmônica das vozes.

The musical score for measures 95-97 of 'Glória – A Little Jazz Mass' by Bob Chilcott. It features four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The lyrics are: 'Chri - ste, Je - su Chri - ste. Do - mi - ne De - us, A - gnus'. The chords are: Dm7(9), Bb7(9)(11+), Bb7(9), and G7(9)(11). The piano part is in the bottom staff, showing complex chordal textures.

Fonte: Chilcott (2006).

Os exercícios buscaram, por isso, estimulá-los e conduzi-los de forma a desenvolverem a escuta harmônica não só de si mesmos em relação às demais vozes, mas também de si mesmos em relação ao piano.

Comparativamente, quanto à utilização do piano na aplicação dos exercícios harmônicos no Coral Escola, de modo geral, as inserções foram com intuito de apoio referencial da afinação, principalmente na fase inicial do nosso trabalho. À medida em que percebíamos um crescimento da percepção e autonomia auditivas, diminuíamos a frequência do apoio,

direcionando o caráter do piano para a rearmônica e aplicação de outros preenchimentos rítmicos e melódicos. Dependendo do foco do trabalho, diminuíamos, estratégica e gradativamente, as suas inserções, a fim de que o coro se acostumassem com a sensação de cantar *a cappella*.

No Coral da ECA, o apoio pianístico foi sempre mais pontual. Os alunos foram sendo estimulados a cantar sem o seu constante apoio como referencial de afinação. Em muitos exercícios, estimei-os a modularem as notas/acordes que estavam cantando *a cappella*, primeiramente de forma cromática e/ou diatônica e, posteriormente, em saltos intervalares maiores. Observaremos um exemplo prático desse recurso no capítulo III, item 4.1, no qual será descrito o passo a passo da construção e aplicação de exercícios harmônicos como elementos básicos da criação do arranjo coral de *Garota de Ipanema*.

3.3 Ouvido Harmônico e Performance

Considerando uma abordagem que não dissocia as funções educativa e performática exercidas pelo regente, assumimos como base para esta parte do trabalho a visão desenvolvida pelo Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos e vivenciada por todos os seus alunos na dinâmica de ensino do Comunicantus: Laboratório Coral, de que “toda aula é um ensaio, e todo ensaio é uma aula”. Sobre a complementariedade dessas funções (e de tantas outras exercitadas pelo regente), ele escreve:

(...) o verdadeiro conhecimento só se produz quando teoria e prática andam **juntas**. É lógico que o conceito de teoria e prática podem variar bastante. Mesmo nas áreas mais puramente teóricas, em música há sempre um momento de aplicação, de contato com a partitura que empurra mais para lá ou mais para cá os limites entre o fazer e o pensar. (RAMOS, 2003, p.13, grifo nosso).

Costa (2005, p.18) afirma que “quanto mais entrelaçada a rede de conceitos que uma pessoa tem sobre uma área determinada, maiores condições para estabelecer relações significativas e, conseqüentemente, para compreender os fatos próprios dessa área”.

Desde o trabalho junto ao Coral Escola, especialmente relacionado à obra *O how amiable are thy dwellings* - John Rutter, para a qual pude criar exercícios para os coralistas, visando especificamente a melhor compreensão harmônica e também prepará-la e apresentá-la como regente-performer, a atuação neste mestrado, frente ao Coral da ECA-USP, foi

igualmente orientada pela busca de uma construção da escuta harmônica atrelada ao crescimento da performance coletiva e individual dos coralistas. Esta direção do trabalho deu-se por dois motivos principais: o primeiro, como já descrito no item 3.2, além do caráter educacional e formativo, o Coral da ECA é uma disciplina da graduação e é, indissociavelmente, um coro artístico que busca um nível de qualidade quanto ao ensino e quanto à performance que satisfaça seus músicos em formação; o segundo, é o próprio fato da minha pesquisa ocorrer na área de criação musical com ênfase em performance – regência coral.

Trazemos aqui o relato reflexivo sobre as performances do Coral da ECA nas apresentações regulares dentro e fora da USP, nos ensaios e no meu exame de qualificação para este mestrado, todos eles realizados durante o período em que desenvolvemos a pesquisa.

Antes é preciso dizer a respeito da minha relação, enquanto regente, com o desenvolvimento do ouvido harmônico e a performance neste trabalho. Durante o processo de ensino e ensaio, algumas perguntas surgiram:

- Qual a importância da escuta harmônica nas questões interpretativas de uma obra?
- Como essas questões de escuta harmônica conduzem o meu olhar de intérprete?
- Como reger o coro direcionando-o para a escuta da harmonia das obras?

Essas questões foram sendo respondidas pouco a pouco, à medida que me deparava com situações diversas de problemas de ensaio, especialmente as relacionadas à compreensão e execução dos conteúdos harmônicos. Tornava-se necessária uma adequação da minha condução gestual simultaneamente ao ato da performance perante o coro, de maneira que fosse estimulada a escuta harmônica, porém, sem que fosse perdido o controle dos demais aspectos inerentes à regência coral, também fundamentais para uma boa performance coral, como os aspectos melódicos, de andamento, fraseado, dinâmica, afinação, questões de técnica vocal e timbre. Quanto à relação entre o gestual da regência e a sua significação musical, o maestro Samuel Kerr, em *Olhares sobre a música coral brasileira*, do caderno *Ensaaios*, escreve:

Regência Coral é gesto maior que o gesto de reger (...). É a busca incessante das qualidades do som, em conjunções e disjunções com os silêncios e as sonoridades (...). Entretanto, se tornará único e indispensável, quando o gesto tiver um significado musical, resultado de um projeto sonoro. O som, pretendido pelo **gesto**, é o que torna regência. As qualidades desse som é o assunto mais importante. **O gesto, iluminado pelas ideias sonoras.** (KERR, 2003, p.119, grifos nossos).

Para a Prof.^a Dra. Elaine Goodman (GOODMAN in CHUEKE, 2013), o regente ainda deve se esforçar, dentre tantas outras funções, para minimizar as dificuldades que causam assincronia, levando em conta a diferença física dos instrumentos/vozes e o tempo de reação de cada um deles, bem como o posicionamento no palco e as nuances acústicas do ambiente. Na performance coral estão em jogo a comunicação visual, gestual e os movimentos do corpo, não apenas para coordenar as ações, mas para comunicar ideias sobre a expressão e interpretação da música. Refletindo sobre o ato de reger sobre um fluxo de energia que une cérebro, músculos e entranhas, o Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos, em *Ver sem olhar, cantar com o fluxo: a regência como contato com o outro*, escreve:

(...). Mas o domínio da regência em seus níveis mais elevados vem do aprendizado da capacidade de **acumular** energia – espécie de represamento – que mostra o objetivo, antecipa a imagem sonora da chegada, mas segura a liberação da necessária e desejada energia para o momento certo. Mostrar com as mãos, mas segurar com o rosto; mostrar com o rosto, mas segurar pela postura da coluna; abrir a boca, mas só deixar respirar quando os braços se abrem em torno da região do diafragma; esconder a mão esquerda atrás do corpo em uma sequência harmônica que pede um crescendo, impedindo tal crescendo com a postura do rosto; e depois, devagar, trazer a mão espalmada em lento movimento ascendente até a frente do peito. (RAMOS in ALBANO; HERNÁNDEZ, 2011, p.78, grifo do autor).

Sobre os caminhos do regente coral em direção ao desenvolvimento da percepção auditiva e como isso se relaciona com a regência, a dissertação de mestrado de Snizhana Drahan, *Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo Regente Coral*, é uma importante referência, principalmente pois trata-se de um trabalho relacionado a coros de estudantes de música com conhecimento musical:

Agindo nos ensaios dessa maneira, procurando e experimentando sempre os **novos meios indiretos** de aperfeiçoamento das qualidades sonoras, o regente desenvolve não somente a percepção vocal dos coralistas, mas também a sua, porque a análise auditiva mental do som coral com certeza deixará a sua marca na memória auditiva. **Entretanto, na administração de uma obra musical o papel principal pertence aos movimentos do aparelho regencial.** Os movimentos exteriores são capazes de passar informações das diferentes áreas, de transmitir as ondas energéticas e emocionais. Em outras palavras, eles ajustam os coralistas para um determinado caráter de execução e aconselham com antecedência algo que poderia ajudar para o melhor desempenho da percepção vocal dos cantores. (DRAHAN, 2007, p.127, grifos nossos).

Busquei, portanto, acrescentar ao meu gestual de regência novas intensões musicais (não necessariamente realizadas pelas mãos, mas também sendo dirigidas pelo olhar, por mudanças de semblante e outros gestos corporais) que dirigissem a performance a partir da atenção do

coro para o entendimento harmônico como ponto fundamental para realização das obras e, especialmente, dos arranjos criados neste mestrado. Num processo experimental, testando e refletindo a cada novo passo, acrescentei à minha regência os itens elencados a seguir:

- Indicação do fraseado seguindo a condução e fluxo harmônico das vozes;
- Destaque para a escuta das notas sensíveis dentro dos acordes;
- Condução das dinâmicas de acordo com os pontos chaves da harmonia;
- Elevação da atenção do coro, destacando os pontos de chegada, acordes pivôs e modulatórios, sequência de intervalos dissonantes, cadências etc.
- Direcionamento da escuta para as notas e linhas melódicas importantes na compreensão das progressões harmônicas;
- Direcionamento do foco de atenção de todos os naipes para um em especial, quando o mesmo possuíra um papel de protagonismo na harmonia.

Segundo Drahan (2007), há uma relação entre a transmissão das informações regenciais através de movimentos expressos não só pelas mãos, mas envolvendo as múltiplas variantes da postura corporal e a sua influência na escuta e expressão vocal do coro:

Assim, podemos pensar que **tanto o movimento quanto a pose estática possuem alguma informação energética**: algo que dirige o cantor para uma determinada expressão sonora. Não se trata da técnica pura que se adquire com o professor, mas da **habilidade de expressão corporal**. Este processo de transmissão dos estados interiores é uma arte que pode ser trabalhada pelo estudante individualmente e por si mesmo. (DRAHAN, 2007, p.128, grifos do autor).

Nesse contexto, vale citar uma fala do Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos, também orientador do trabalho de mestrado da Snizhana Drahan citado acima, na ocasião de uma mesa redonda realizada pelo GEPEMAC¹⁷ em junho/2016, a qual pude assistir e anotar, que retrata essa relação entre o regente e a sua regência e a mútua transformação no processo de construção da aprendizagem e performance do coro:

Finalizando, gostaríamos de estabelecer uma relação entre aquilo que chamamos de pesquisa-ação e os procedimentos envolvidos na preparação e no ato mesmo da

¹⁷ O GEPEMAC (Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto) é sediado no Departamento de Música da ECA-USP, sob coordenação da Prof.^a Dra. Susana Cecilia Igayara e, desde sua criação, em 2012, vem realizando seminários de pesquisa e palestras com artistas e pesquisadores convidados, sempre em eventos abertos à comunidade acadêmica, promovendo a discussão metodológica e a avaliação dos resultados das pesquisas em curso. Os resultados das pesquisas de seus integrantes têm sido divulgados em congressos e em publicações.

performance. Há dois pontos de contato bastante visíveis nessa relação: um sentido de provisório que percorre o processo de pesquisa e de ensaios e um resultado final estreitamente vinculado ao processo. Juntos, um terceiro ponto se oferece ao método: o autor se transforma durante o processo, como fruto da alternância entre ser o sujeito e o objeto (de pesquisa e de ensaio). (RAMOS, 2016, “informação verbal”)

Quanto à contribuição da percepção harmônica no processo de ensino-aprendizagem com foco na performance das obras, a dinâmica das aulas/ensaios se mostrou facilitada pela escolha das estratégias que adotamos. A primeira delas foi em relação à estratégia de ensino de novas peças do repertório. Refletindo sobre esse processo, observamos que, de modo geral, na ocasião da leitura de uma nova peça, apoiar-se prioritariamente no pensamento da escuta melódica pode resultar numa leitura inicial mais rápida e fácil se comparada à leitura apoiada no pensamento harmônico. No entanto, ao se adotar a escuta do pensamento melódico como único alicerce desde o primeiro contato com partitura, é provável que sejam ignoradas e contrariadas diversas tramas harmônicas que formam as progressões, só compreendidas pela leitura harmonicamente consciente do contexto e das relações funcionais entre os acordes.

Certamente, ler uma peça nova levando em consideração o pensamento harmônico conjuntamente aos outros aspectos musicais não é uma tarefa fácil, nem visual, nem auditivamente. Entretanto, na construção de um caminho para alcançarmos tal objetivo com o Coral da ECA, destaco algumas escolhas e atitudes minhas estabelecidas no decorrer do processo:

- 1- Quanto à regência, como já ilustramos, os meus gestos foram adaptados de maneira a pontuar essas nuances de intensidade, tensão e relaxamento, sempre evidenciando a percepção da condução harmônica das vozes e não só melódica. Sem o reconhecimento desses elementos do discurso harmônico e a capacidade de ressaltá-los, o intérprete fica alijado das condições para uma performance segura e musicalmente envolvente.
- 2- Como recurso para estimular uma percepção mais ampla e não isolada da própria linha melódica, ensaiamos diversos trechos com os naipes misturados dentro do coro; assim, pouco a pouco, o coro foi se adaptando à tarefa de escutar e, posteriormente, cantar a sua linha sem que a mesma fosse ensinada individualmente.
- 3- Realizamos, também, diversos exercícios visando contribuir não só para a distinção da qualidade dos acordes, mas principalmente para conscientização das funções de cada nota dentro dos acordes, sempre estimulando uma real escuta dos outros naipes

e um apoio comparativo para a qualidade da afinação. “Para afinar uma nota, a pessoa deve ser capaz de perceber sua função dentro do contexto musical, embora, em geral, tal procedimento seja feito de maneira inconsciente” (SOBREIRA, 2002, p.63).

Entendemos, portanto, que a percepção da própria função em relação ao todo deve ser desenvolvida através da soma dos mecanismos de memorização, assimilação, interiorização e naturalização da noção ou do conceito dos elementos, sendo estimulado, assim, o uso da inteligência auditiva, até que se alcance a consciência real do que se escuta e a consequente influência na melhora da performance.

O Prof. Dr. Antonio Carrasqueira, a respeito da conscientização harmônica e sua implicação direta na melhora da performance do grupo, afirma:

Para o instrumentista melódico que toca numa formação camerística – duo, trio, quarteto – ou numa formação orquestral, o fato de perceber quem está tocando a tônica, a terça ou outra nota de um determinado acorde permite, entre outras coisas, afinar melhor esse acorde, equilibrando, timbrando, colorindo a música com segurança e consciência. (CARRASQUEIRA, 2011, p.30-31).

Trazendo essa ideia para o canto coral, pudemos perceber o quão imprescindível é o estímulo para que todos cantem ouvindo a harmonia. “O equilíbrio do coral é alcançado somente se os membros do coro forem capazes de ouvir todo o tempo os sons cantados pelo conjunto todo (...)”. (SWAN, 1988, p.58 apud DRAHAN, 2007, p.130).

É somente a partir da compreensão da própria função harmônica dentro do discurso musical que os coralistas serão habilitados a realizar uma boa performance, evidenciando ou atenuando as dinâmicas, dominando as relações de tensão, relaxamento, dissonâncias, notas sensíveis, cadências, entre tantos outros fatores fundamentais para a realização musical.

Além disso, outro fator fundamental para a performance coral é o aprimoramento da qualidade do timbre vocal individual em função da construção timbrística coletiva. De acordo com Costa (2005), o refinamento da percepção auditiva é decisivo para que o coralista tenha melhores condições de conhecer a sua voz, identificar boas referências vocais e novas possibilidades de colocação de sua voz na busca pela aproximação dessas referências.

Voltamo-nos agora para as relações, práticas e possibilidades da boa compreensão harmônica nos momentos de ensaio voltados para a performance propriamente dita e o consequente crescimento de resposta à regência e capacidade de concentração de cada um e do grupo com um todo.

A respeito da prática musical coletiva, é interessante a colocação de Goodman sobre a necessidade de se equilibrar a quantidade de tempo dedicado ao estudo individual de uma peça cuja performance será em conjunto. “Depois da performance individual os músicos podem sentir mais dificuldade de ‘suprimir’ suas ideias expressivas em função de se adaptar ao som do conjunto” (GOODMAN in CHUEKE, 2013, p.167). Segundo Goodman, o músico não muda necessariamente suas ideias quando toca em conjunto; o papel do indivíduo é de negociação, de dar e receber. Contudo, o ato de cantar em coro tem o poder de promover o que Costa (2005) chama de “efeito sinérgico”, no qual “a ação conjunta de seus vários componentes potencializa o desempenho de cada um, ocasionando um resultado de grupo que geralmente ultrapassa o que pode ser alcançado individualmente”. (COSTA, 2005, p.43).

Na dinâmica do coro, o regente exerce o papel de mediador, buscando direcionar a performance individual em prol do crescimento coletivo, estimulando todos a cantarem reagindo às nuances expressivas do som de seus colegas. Refletindo sobre esses aspectos práticos da vida coral, o Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo escreve:

Cantar em coro deveria ser uma experiência de desenvolvimento e crescimento, individual e coletivo: o desenvolvimento da musicalidade e da capacidade de se expressar através de sua voz; a possibilidade de vir a executar obras que tocam tanto no cognitivo quanto no coração, ensejando o crescimento intelectual e afetivo do cantor e de outros agentes envolvidos; o desenvolvimento da sociabilidade e da capacidade de exercer uma atividade em conjunto, onde existem os momentos certos para se projetar e se recolher, para dar e receber (FIGUEIREDO, 2003, p.4).

A respeito da relação direta entre o aprendizado consciente e o crescimento do músico como artista, Carrasqueira (2011, p.28) elenca três aspectos como fundamentais para a formação diferenciada de um músico no Brasil, que a seguir expomos e já correlacionamos com o nosso trabalho coral:

1- Aprofundamento da compreensão das estruturas harmônicas:

Discutimos sobre as nuances pedagógicas que envolvem os processos de desenvolvimento do ouvido harmônico nos dois perfis corais e a sua contribuição para a

performance coral, sempre refletindo sobre os caminhos para a escuta consciente das noções e conceitos harmônicos através da aplicação prática de exercícios ligados às dificuldades gerais e específicas de compreensão harmônica identificadas nos ensaios.

A compreensão das estruturas harmônicas é fundamental para todos os agentes que compõem um coro - cantores, regentes, instrumentistas correpetidores - pois o ambiente coral é uma das atividades cuja escuta harmônica representa um dos principais alicerces em sua estrutura prática de aprendizagem e performance.

2- Estímulo da criatividade, emprego da improvisação;

Discutimos também sobre a necessidade dos regentes se reinventarem quanto à formulação e aplicação de exercícios a partir da análise do perfil de cada coro e seus respectivos problemas de compreensão musical identificados no decorrer dos ensaios. O recurso musical da improvisação, tanto em seu aspecto didático quanto performático, deve estar sempre presente no dia a dia dos ensaios, nos exercícios de vocalise e de percepção, nas criações coletivas, no repertório e nos arranjos.

Assim como o autor, entendemos que uma improvisação melódica consciente (do instrumentista e/ou do cantor), contextualizada na linguagem e no estilo musical, só seja possível a partir da plena compreensão harmônica da referida obra. O conhecimento visual e auditivo dos acordes, como estruturas verticais da música no sistema tonal, gera a conscientização do fluxo harmônico que sustenta a frase melódica.

No capítulo III – *Os arranjos*, no item 4.1.2.2 *Da construção harmônica*, discorreremos a respeito da aplicação do recurso de improvisação melódica (instrumental e vocal) no arranjo de *Garota de Ipanema* e a importância da compreensão de suas progressões harmônicas como meio para a construção de uma performance mais segura, afinada e musical.

3- Maior contato com a música brasileira.

Nesse ponto, Carrasqueira aponta uma lacuna na formação do ouvido harmônico dos instrumentistas melódicos devido à presença muito discreta de métodos de técnica instrumental idealizados por professores brasileiros que utilizem um material de arcabouço musical genuinamente brasileiro. No caso do canto coral, esse problema é menor, haja vista a enorme quantidade de arranjos corais sobre obras do nosso cancioneiro. Mesmo assim, isso não

significa que as estruturas harmônicas da música brasileira, que são riquíssimas pela sua múltipla influência e miscigenação histórico-cultural, estejam compreendidas e conscientizadas nos ouvidos dos coralistas, sejam amadores ou profissionais.

É nesse perfil que, também no capítulo 3, será descrito o processo de criação de dois arranjos como ferramentas para o desenvolvimento da percepção harmônica, tendo como ponto de partida inicial o uso de canções brasileiras como base do material harmônico. Além dos dois arranjos criados por nós (*Garota de Ipanema* e *Beatriz*), trabalhamos a análise, preparação e aplicação de exercícios harmônicos pertinentes a outras obras corais de diversos compositores europeus e brasileiros, dentre eles Gioachino Rossini, César Franck, Bob Chilcott, Gabriel Fauré, Giacomo Puccini, Felix Mendelssohn, Villa-Lobos, Ernani Aguiar e Luciano Gallet.

Com relação à criação de materiais didáticos sob esses três aspectos mencionados, estimulando-se o desenvolvimento da capacidade de percepção auditiva, memorização, afinação, agilidade de raciocínio e leitura dos acordes que sustentam a linha melódica, e como tudo isso se relaciona com o processo criativo e a performance, Carrasqueira (2011) escreve:

A compreensão desse material e o desenvolvimento dessas habilidades possibilitam ao estudante um mergulho na linguagem musical e colaboram para o pleno entendimento e uma execução aprimorada das obras musicais. Oferecem ferramentas e vocabulário propiciatórios para sua autoexpressão, dando-lhe condições para criar melodias, frases e prelúdios, para improvisar e escrever a sua própria música. Certamente lhe permitirão abordar com mais fundamentos, facilidade e natural alegria todo o repertório musical que lhe será proposto ao longo de seus estudos. (CARRASQUEIRA, 2011, p.4).

Ligando os aspectos do desenvolvimento gradual do ouvido harmônico com a construção da performance coral, a partir da análise do processo de abstração discutido nas etapas de aprendizagem matemática (item 3.1.1), entendemos que um bom intérprete é aquele capaz de alcançar o nível da “**abstração performática**”. Para elucidarmos tal conceito, recorreremos ao prefácio da Prof.^a Dra. Zélia Chueke, em *Leitura, escuta e Interpretação* (CHUEKE, 2013), livro este que é um compêndio de diversos autores (devidamente citados a cada passo abaixo), onde a autora sugere ao performer basear a criação de sua concepção e resultado sonoro em três fases:

- 1- A construção do “ouvido interno”;
- 2- A prática monitorada que envolve a execução, “ouvido interno” e “ouvido externo”;
- 3- A execução propriamente dita.

Já no primeiro contato com a obra, o intérprete deve buscar desenvolver uma ideia musical do todo. A escuta interna de uma obra é o primeiro passo para a análise, e essa deverá ser acrescida e transformada pela imaginação e criação do intérprete. A análise proporciona ao performer uma série de ferramentas para que ele possa traduzir, mesmo que sem palavras, a narrativa que chega ao ouvinte. O Prof. Dr. William Rothstein, *Professor of Music* no *Queens College* e no *Graduate Center* da *City of New York*, no artigo *A análise e o ato da performance*, (ROTHSTEIN in CHUEKE, 2013), destaca quatro ferramentas analíticas que auxiliam o performer na criação ou descobrimento de uma narrativa para a obra: análise dos temas e motivos, análise métrica, análise fraseológica e análise de encadeamento de vozes. Segundo o autor, o elo entre todas essas ferramentas, como fonte provedora de informações para todas as abordagens listadas, é a análise harmônica tradicional.

De acordo com Chueke, a segunda fase consiste na percepção analítica e/ou intuitiva de outros detalhes musicais. O performer sintetiza sua narrativa a partir de tudo aquilo que ele sabe e sente a respeito da obra. O Prof. Dr. John Rink, especialista na área de estudos de performance, teoria e análise musical, propõe o termo “intuição informada” (*informed intuition*), reconhecendo não só a importância da intuição no processo interpretativo, como também o fato dela ser geralmente sustentada por uma bagagem de conhecimento e experiência – “nada vem do nada”. O autor ainda ressalta que a análise musical realizada por *performers*, diferentemente dos analistas, preocupa-se mais com o contorno do que com a forma: “Esta forma de ‘análise’ não é um procedimento independente aplicado à interpretação, mas parte integral do processo da performance” (RINK in CHUEKE, 2013, p.20).

Nessas duas primeiras etapas de preparação, Chueke destaca a importância do uso da memória gestual (física), pois, para o intérprete, o gesto é uma consequência natural da escuta. Contudo, a autora diz que é necessária uma atenção especial para que essa memória não se apoie sobre certo automatismo, pois este ameaça tornar a leitura “surda”, negligenciando por vezes aspectos portadores da originalidade da obra e priorizando a visão em sobreposição à escuta de determinada passagem.

Na fase da execução propriamente dita, “o material musical já deve estar totalmente absorvido pelo intérprete, que naturalmente deixa fluir a música conectada ao gesto, como numa improvisação” (CHUEKE, 2013, p.12). Isso só ocorre pela compreensão musical do todo e do detalhe. “Esses dois aspectos, acessados por diferentes ângulos, e em diferentes etapas, ajudam

o intérprete a atingir seu objetivo principal, que é a absorção da música registrada na partitura e a narração da trama musical para o ouvinte”. (CHUEKE, 2013, p.13).

Refletindo sobre o passo a passo das estruturas cognitivas que compõem o processo de abstração performática, traçaremos, a seguir, um paralelo entre as fases de construção da performance propostas por Chueke e as etapas da aprendizagem matemática de Dienes.

Da interação livre com os materiais de determinada obra musical - primeira etapa da proposta de Dienes adaptada ao aprendizado musical - o performer começa a desenvolver a percepção do todo e a visão geral dos elementos a serem explorados. Como passo seguinte, o performer começa a constatar restrições na dinâmica de experimentação desses materiais, tendo que considerar o seu lugar de atuação, os níveis de influência e vivência musical, e as ferramentas que possui para essa tarefa – o que Dienes, já na segunda etapa, chama de “regras do jogo”.

A construção do que Chueke chama de “ouvido interno”, fundamental para a análise musical mais aprofundada, ocorre a partir de uma transformação mútua entre o performer e as informações novas que ele obtém através da análise reflexiva dos materiais e a soma das informações que ele já conhecia anteriormente sobre o compositor, o estilo, a linguagem e contexto histórico-cultural da obra.

A terceira etapa do processo de aprendizagem matemática consiste na percepção dos laços abstratos que existem entre os elementos de dois jogos de mesma estrutura, porém de aspectos muito diferentes. Nessa fase, a abstração é a percepção do que é semelhante e o que não é pertinente, e a separação desses elementos em conjuntos e subconjuntos. Essa etapa assemelha-se à fase proposta por Chueke quanto à percepção dos elementos musicais de determinada obra através da percepção analítica do performer aliada à sua escuta crítica de outras obras de mesma estrutura composicional. Essa nova perspectiva da escuta perceptiva do performer é o desenvolvimento do “ouvido externo”, sobre a qual é possível a organização do pensamento musical em conjuntos e subconjuntos de elementos musicais. A partir da relação entre o seu ouvido interno e externo, o performer realiza uma generalização e transferência daquilo que analisou e assimilou, aplicando esses conceitos na concepção musical de outras obras.

Chega-se, então, na execução propriamente dita – última fase da construção da performance que, em nosso paralelo, correspondente às etapas quatro, cinco e seis do aprendizado matemático. Segundo Dienes, a quarta e quinta etapas dizem que “para abstrair é necessário representar” e, para que se perceba as propriedades dessa abstração, é necessário “examinar essa representação e inventar uma linguagem própria”. Comparativamente, na construção da performance, ao executar uma obra musical, o performer faz uma representação do conjunto das suas ideias interpretativas. Além disso, são justamente os detalhes interpretativos e como ele os desenvolve em sua performance que revelam uma relação única entre cada intérprete e obra, dando origem a diversas versões de uma mesma obra e a construção de uma identidade musical própria. A sexta e última etapa de Dienes consiste na chegada a um sistema formal que, para o âmbito da construção da performance à luz da proposta de Chueke, é a capacidade de compreensão do conceito da obra e criação de uma narrativa própria.

Finalizando, no processo de construção da performance, tanto o regente como o coralista devem se dedicar à criação do fluxo musical. Uma boa performance presume que o coralista não fique pensando nas regras de harmonia enquanto a realiza. Da mesma forma, o regente deve ir até o final desse processo para entender o fluxo e “navegar” nele. Na percepção do fluxo harmônico-musical só não “naufraga” quem consegue lidar com a capacidade de domínio da escuta harmônica aplicada à performance de cada obra, tudo isso como resultado de cada fase desse processo de abstração dos conceitos harmônicos: interação, identificação, análise, invenção, representação, descrição, demonstração e construção de um pensamento formal.

É neste contexto que justificamos por que entendemos que desenvolver o ouvido harmônico do coralista é também uma função do regente enquanto performer. A escuta harmônica consciente é um dos pontos de partida para a construção da performance musical.

4. CAPÍTULO III: OS ARRANJOS

A criação de arranjos corais em minha pesquisa tem o papel de auxílio para solução de problemas de performance do coro. Através de um contato intenso e repetido com fatores de difícil compreensão harmônica identificados no processo de ensaio e ensino do grupo, os agrupei e desenvolvi os arranjos para trabalhar tais dificuldades, numa perspectiva mais ampla da relação de aprendizagem com a performance musical.

Dessa forma, o que torna esse conjunto de arranjos um meio de aprendizagem mais natural de conceitos e noções da escuta harmônica, é o fato da sua criação considerar diversas nuances didáticas, como o desenvolvimento de vocalises e exercícios de percepção que levam a uma leitura coral com forte consciência harmônica, a leitura propriamente dita, e a concepção de uma performance que leva em conta os instrumentistas matriculados no semestre. Assim, cuidamos de ensinar e aprender fazendo música.

Nesses arranjos, questões práticas a serem trabalhadas se apresentam de forma real e aproximada da prática musical cotidiana de cada um de nós, seja como cantores, instrumentistas, educadores, compositores, arranjadores etc.

Considerando todos esses fatores, os arranjos, aqui, possuem essa função facilitadora de transformação do processo de aprendizado dos conteúdos harmônicos em uma tarefa mais leve e com maior conexão com o repertório musical. Buscamos, portanto, engajar os ouvidos e dialogar com os conteúdos e noções já assimilados pelos coralistas de maneira intuitiva, de forma a prepará-los e desenvolvê-los para uma compreensão consciente, a partir do uso da inteligência auditiva.

Ao utilizarmos elementos harmônicos complexos em suas escritas, explicitados tanto analiticamente (conceitualmente) quanto performativamente (e assim a aceleração das possibilidades perceptivas dos ouvidos), buscamos que o coralista/estudante de música se acostume a saber em que lugar do acorde, do modo, do discurso, ele se encontra, tornando, assim, a performance mais consciente, mais segura e mais afinada.

Explicitando, o intuito da formulação desses arranjos com foco definido de aprendizagem harmônica, além de gerar influência no processo de desenvolvimento do ouvido harmônico, é também contribuir para o despertar da escuta consciente desses elementos

presentes nas canções do nosso fazer musical cotidiano e também da capacidade de assimilação e correlação dos conceitos já preexistentes na memória dos coralistas.

Comecei a pensar a concepção dos arranjos a partir de quatro pontos importantes:

1. O uso de obras brasileiras conhecidas como base para a criação dos arranjos;
2. A utilização de elementos em sua criação que buscassem sanar eventuais ou recorrentes problemas de escuta harmônica já identificados durante os ensaios;
3. A formulação de maneiras de aplicação desses elementos a partir de uma constante reflexão sobre a sua abordagem com o foco em suprir os consequentes problemas de performance do coro;
4. Refletir em que medida a criação desses arranjos exerceriam influência em mim enquanto arranjador e regente-performer.

O **primeiro ponto** (a escolha de canções brasileiras conhecidas como base para a criação desses arranjos) tem como primeiro objetivo conduzir os ouvidos para além de uma escuta imediata, ou mesmo leiga, desse repertório. A aplicação dos elementos harmônicos sobre os arranjos dessas obras conhecidas e a reflexão sobre o discurso harmônico que desenvolvem nos permite uma escuta mais aprofundada de suas complexidades harmônicas, bem como o aumento da nossa capacidade de reconhecimento e estabelecimento de relações com outras questões semelhantes presentes no repertório que estejamos envolvidos.

Sobre importância de um contato mais aprofundado do músico brasileiro com a música popular brasileira, o Prof. Dr. Antonio Carrasqueira escreve:

Provavelmente devido à formação dos nossos professores, nossas escolas geralmente têm uma visão eurocêntrica, herança de uma mentalidade de tempos coloniais. Dessa forma, os alunos brasileiros estudam a música dos mestres europeus, mas passam ao largo da música composta por Henrique Alves de Mesquita, Joaquim da Silva Callado, Ernesto Nazareth, Pixinguinha, Anacleto de Medeiros, Jacó do Bandolim, Tom Jobim e outros mestres fundamentais da música popular brasileira. Por não terem familiaridade com essa música, não têm o gesto rítmico necessário para a interpretação da música de compositores como Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Guerra-Peixe, Claudio Santoro, Lorenzo Fernandes, Francisco Mignone, Edino Krieger e tantos outros compositores eruditos brasileiros (...).

A prática da música popular brasileira vai familiarizar nossos alunos com as particularidades interpretativas e os gestos coreográficos de suas polcas, valsas, serestas, choros, frevos, sambas, toadas, modas, maxixes e lundus. Sua característica de roda, de inclusão, sua alegria e despreocupada liberdade de execução, que inclui a possibilidade da improvisação e da variação sobre temas e motivos, contribuirá certamente para a formação de músicos mais completos, felizes, integrados em seu ambiente e mais bem preparados para a vida profissional. A valorização de elementos

culturais brasileiros na formação de nossos estudantes trará diversos benefícios, entre eles o fortalecimento da identidade cultural e da autoestima dos músicos. (CARRASQUEIRA, 2011, p.37-38).

Da mesma forma, destacamos a importância da aproximação da prática coral com essas canções da música popular brasileira, cuja riqueza harmônica e melódica pode ensinar o crescimento intelectual e afetivo dos coristas, dentro de um processo de ensino-aprendizagem conjunto e colaborativo entre os cantores, instrumentistas, arranjadores, educadores, regentes, enfim, especificamente ao nosso caso, com uma forma de agregar a prática de todos os alunos matriculados naquele semestre.

Contudo, vale ressaltar que o momento atual da música brasileira passa por uma redução significativa e palpável da complexidade harmônica, se comparada à utilizada anteriormente no período da Bossa Nova e da chamada MPB. Aliada a uma compressão de timbre, de dinâmica e variação rítmica e harmônica, pouco a pouco o ouvido musical vai perdendo a capacidade de compreensão das complexidades, como escreve o Prof. Dr. Ivan Vilela, expressivo pesquisador da música brasileira:

Mas não podemos deixar de perceber que diminuiu nosso material de trocas e interações físicas e simbólicas como resposta de reação e mistura ao que aqui chega de fora. Este empobrecimento cultural tira a nossa habilidade em lidar com complexidades e assimilá-las, pois o nosso universo imagético tornou-se menor. Isto acarretou em dificuldades gerais de acessar expressões artísticas mais elaboradas. Nos tornamos presa muito fácil à imposição de uma música de consumo de baixa qualidade, afinada a um projeto de uniformização cultural e imposta ao alto custo de propinas aos meios de comunicação. De certa forma, incultura e desconhecimento acerca da cultura brasileira tornaram-se vias de muitas mãos afetando hoje pobres e ricos. A pergunta que me ronda é: será que se mantivéssemos nosso arcabouço cultural denso, como sempre foi, consumiríamos em grande escala este tipo de produto cultural, descartável, de alta vendagem e rápido esquecimento? Estrelas cadentes? (VILELA, 2014, p.108).

Gostaria de deixar claro que não relaciono as complexidades ou o nível de sofisticação musical exclusivamente ao parâmetro harmônico. Há muitos outros parâmetros a serem considerados, no entanto, não são o foco deste trabalho.

As canções que escolhi para a realização dos arranjos foram: *Garota de Ipanema* – de Tom Jobim e Vinícius de Moraes - e *Beatriz* de Edu Lobo e Chico Buarque. Mais à frente, teremos uma análise musical minuciosa de cada uma delas, bem como a explicitação dos elementos de suas construções harmônicas, a dinâmica de aplicação dos exercícios

preparatórios e sua contribuição para o desenvolvimento do ouvido harmônico, além da influência quanto à performance do coro e minha, enquanto regente.

Quanto ao **segundo ponto**, vale ressaltar que o trabalho de identificação das questões de dificuldade harmônica foi feito não só por mim, mas, frequentemente, em conjunto com o professor e os demais regentes assistentes e monitores. Como ponto forte da dinâmica de ensino do Comunicantus: Laboratório Coral, todos os envolvidos nas atividades com os coros estão em constante reunião com os professores coordenadores, na sala de aula e em atendimentos, para uma melhor atuação pedagógica e performática perante o coro.

Durante o processo de preparação das estratégias de ensino dos elementos harmônicos, a partir de uma análise comparativa da capacidade técnica do grupo com o nível de dificuldade dos arranjos a serem criados, buscamos nos preparar para conseguirmos identificar a maior parte dos motivos de dificuldades e, assim, poder inseri-los na construção dos arranjos, além de oferecer outros recursos teóricos e práticos, adequando a relação método-metodologia para a necessidade do Coral da ECA-USP, cujo perfil já fora descrito no capítulo II.

Dentre os problemas de compreensão harmônica identificados durante o processo de ensino e ensaio das demais obras do repertório, destaco, aqui, três, dos quais pude aplicá-los na construção dos arranjos: a percepção de acordes da linguagem do Jazz e da Bossa Nova, modulações e acuidade na afinação de cromatismos.

Arelado ao trabalho de percepção de acordes do Jazz e da Bossa Nova, como passo anterior, desenvolvemos exercícios de percepção de intervalos sob diferentes contextos harmônicos. Em seguida, trabalhamos exercícios para percepção de tríades, tétrades, acordes quartais etc. Nas tabelas 13, 14, 16 e 17, referentes a todos os acordes utilizados nos arranjos das duas canções, podemos constatar a relevância do desenvolvimento da escuta prévia desse item para melhora da performance.

Com o mesmo intuito utilizamos o recurso do cromatismo na construção dos arranjos, não somente sob o aspecto melódico, mas principalmente em função dos encadeamentos harmônicos na condução das vozes. Podemos observar os exemplos dos itens 4.1.2.3 (*Garota de Ipanema*) e 4.2.1.2 (*Beatriz*). No capítulo IV, teremos mais exemplos de exercícios que desenvolvem a percepção de cromatismos sob o viés harmônico.

Trabalhamos, também, as modulações, principalmente quanto ao aspecto da antecipação da escuta interna da próxima tonalidade, numa perspectiva sempre vertical (compreendendo o acorde completo) e não exclusivamente horizontal (pensando no intervalo melódico da nota que está cantando para a próxima, sem a noção da sua função dentro do acorde modulatório). Podemos observar exemplos do uso de modulação nos itens 4.1.2.3 (*Garota de Ipanema*) e 4.2.1.2 (*Beatriz*).

Para a escolha dos elementos a serem utilizados na formatação do arranjo consideramos todos esses aspectos de dificuldade apresentados no decorrer do processo. Além disso, procuramos equilibrar o uso desses recursos, a fim de que os arranjos não se tornassem uma “colcha de retalhos” de exercícios harmônicos, mas tivessem um sentido musical próprio e consistente. Para tanto, foram inseridos outros recursos para costura desses elementos harmônicos, dentre eles, variação rítmica, variação métrica, diferentes aberturas dos acordes de mesma função harmônica, uma seção para improviso e modulações, como veremos mais adiante.

Com base nessa constante reflexão e análise do processo, o **terceiro ponto** consiste em como escolher a ordem e abordar os elementos já identificados e utilizados como estrutura da linguagem do arranjo, de maneira a contemplar o desenvolvimento do maior número possível de ouvidos em busca da inteligência auditiva e com foco na melhora da performance do coro.

Como já descrito anteriormente, o perfil dos estudantes do Coral da ECA, principalmente no ano de ingresso, retrata certa pluralidade de vivências musicais práticas e de formações teóricas, além de diferentes níveis de contato com a música popular brasileira.

Esse arcabouço de informações musicais contribui para a fluência das atividades e para melhor escolha das ferramentas que estimulem o processo de construção do aprendizado e da performance. Conhecer o conteúdo da bagagem musical trazida pelo aluno influencia diretamente a abordagem pedagógica e aplicação dos elementos harmônicos na construção do caminho para a conscientização auditiva – desenvolvimento do “pensar musicalmente”. “O pensamento sofre a ação do meio e, em particular, a influência cultural. O homem pensa também em função de sua época, do habitat que lhe serve de quadro para a existência diária, como provam as pesquisas de antropologia cultural e psicologia social”. (DÓRIA, 1976, p.147).

O repertório que escuta, experiência coral anterior, experiência com aulas de canto ou de instrumento, vivência como cantor da noite, tudo deve ser levado em conta pelo regente quanto à escolha e aplicação de sua metodologia de ensino e foco do trabalho.

Por exemplo, para Sobreira (2002), questões de afinação e desafinação vocal estão mais ligadas ao ponto de vista da perspectiva cultural do que propriamente acústica:

Assim como a maioria das pessoas aprende a falar por estar naturalmente exposta ao seu idioma natal, pode-se supor que a facilidade de captar e reproduzir música dependa do grau de experiência que a pessoa tenha com sua cultura. Esse tipo de aprendizado não precisa ser consciente, mas a pessoa deve ter um certo grau de exposição à música, a fim de perceber os padrões estruturais que dão sentido ao sistema musical adotado. (...) A falta de exposição à música pode ser uma das causas da desafinação. (SOBREIRA, 2002, p.64).

Quanto ao papel do regente perante às decisões de caráter pedagógico e também de performance, Costa (2005) diz:

O regente é um integrante ativo do coro e, por conseguinte, um corresponsável pelas suas características. Ele deve, então, assumir uma postura de **autoavaliação permanente**, tanto em relação ao seu próprio conhecimento técnico, musical, vocal e pedagógico, como da capacidade de comunicar suas intenções musicais aos coralistas. (COSTA, 2005, p.53, grifo nosso).

Sabemos que toda escolha implica em alguma perda. O regente passa constantemente por esse dilema ao ensaiar seu coro, pois a cada ensaio, a cada momento, é obrigado a fazer escolhas de aspectos determinados a serem trabalhados em detrimento de outros. Isso se deve a alguns fatores como a sequência didática preparada para um grupo que tem sempre certa heterogeneidade (certamente os coralistas não são sempre atingidos pelos conteúdos da mesma forma e na mesma intensidade), a velocidade de aprendizagem (dinâmica de quantidade e profundidade de informações por aula/ensaio), e mesmo o aspecto da repetição em busca pela excelência na performance e como fonte de aperfeiçoamento de problemas.

Essas questões foram sendo respondidas, pouco a pouco, no decorrer do processo, sob três aspectos: antes dos ensaios (na preparação dos conteúdos), durante os ensaios (na aplicação da relação método-metodologia), e depois dos ensaios (na reflexão sobre a relação ensino-aprendizagem a partir da análise dos motivos das dificuldades apresentadas).

Mais à frente, nos itens 4.1 e 4.2, descreveremos os porquês da utilização de cada elemento nas concepções dos arranjos de *Garota de Ipanema* e *Beatriz*, e o passo a passo da aplicação dos mesmos como meio para solução dos problemas identificados no coro e para crescimento da performance individual e do grupo.

Quanto ao **quarto ponto**, durante a aplicação nos processos de ensaio, deparei-me com a seguinte questão: como a escolha e a utilização desses elementos harmônicos na concepção estrutural dos arranjos poderiam influenciar-me no que se refere às questões interpretativas?

É importante destacar que procurei um olhar de intérprete desde as primeiras notas e ideias composicionais do arranjo que coloquei no papel. Por não dissociar o processo de criação do processo interpretativo, busquei, portanto, refletir sobre a possibilidade de uma relação interligada dos papéis de analista musical, compositor e performer.

O processo de escrita dos arranjos foi extremamente enriquecido quando influenciado, conjuntamente, pela perspectiva anterior - análise dos elementos e dos procedimentos, e a perspectiva posterior - o resultado em busca da solução de problemas de escuta harmônica e a performance do arranjo em si.

Segundo o pesquisador e musicólogo William Rothstein, toda a análise precisa ser acrescida e, conseqüentemente, transformada pela imaginação e criação do intérprete. “(...) uma análise que é solidária ao trabalho em todos os seus aspectos dá ao performer uma base firme sobre a qual ele pode construir sobre uma recriação convincente”. (CHUEKE, 2013, p.117).

O musicólogo britânico Arnold Whittall, a respeito da relação entre a figura do analista e do intérprete, vê a análise musical como um ato de performance: “Nós precisamos, como analistas, “executar” a música de diversas maneiras, a fim de conseguir uma interpretação viva para todas as nuances do “texto”” (WHITTALL, 1991 apud BEARD, GLOAG, 2005, p.70) (tradução nossa)¹⁸.

Apoiado sobre os pensamentos de Rothstein e Whittall, pude caminhar no sentido de complementaridade dessas três funções: **criação, análise e interpretação** dos arranjos junto ao coro.

¹⁸ ‘We need, as analysts, to “performer” the music in different ways in order to achieve an interpretation alive to all nuances of the “text”’. (WHITTALL, 1991 apud BEARD, GLOAG, 2005, p.70).

Como **performer**, busquei sintetizar a narrativa a partir daquilo que sabia e sentia da obra original com as necessidades musicais do coro; como **analista**, procurei proporcionar uma série de ferramentas que visavam traduzir a análise desses elementos no processo de ensino-aprendizagem harmônica e da performance; como **arranjador**, utilizei essas ferramentas como ponte entre o aprendizado dos conteúdos e a solução de problemas de escuta harmônica, usando o recurso da integração dos instrumentistas e da construção da performance coletiva e individual (inclusive a minha, enquanto regente).

Considerando todos esses fatores que conectavam a escrita e a performance, decidi não inserir as indicações de dinâmica em meus arranjos a fim de que o olhar dos intérpretes (cantores, instrumentistas e regente) fosse direcionado para a relevância e preponderante influência das questões harmônicas na construção da performance das obras, dirigindo, assim, as inter-relações de dinâmica, fraseados, jogos de tensão e relaxamento, entre outros.

Durante o processo de desenvolvimento dos arranjos sobre o alicerce desses quatro pontos estruturais, pude notar uma semelhança ao método utilizado pelos compositores húngaros Kodály e Bartók, no início do século XX, no esforço em prol do reconhecimento da importância e da necessidade de reconstrução da identidade da música folclórica de seu país. A concepção dessa estratégia apontou para um tripé de forças formativas interligadas e igualmente valorizadas: **pensamento, sentimento e vontade**. Segundo Fonterrada (2008, p.154), “o pensamento é da alçada do musicólogo, que analisa e organiza o material coletado”; o sentimento é da alçada do compositor, “que dirige a transformação do material em arte”; a vontade “é reduto da educação e contempla tanto a formação do aluno quanto a do professor”. Como mais um alicerce na base de sustentação dos nossos arranjos, acrescentamos a perspectiva da performance (o olhar do intérprete), contribuindo artisticamente de maneira interligada aos outros pilares.

Em suma, a concepção dos arranjos em nosso trabalho funcionou como uma grande interface entre os processos de criação (sob a linguagem da música brasileira, com todas as suas influências), compreensão dos conteúdos harmônicos e os seus desdobramentos na interpretação musical, aplicação (levando em conta as nuances metodológicas do processo), e a construção individual e coletiva da performance das obras.

4.1 *Garota de Ipanema*

Para entendermos todos os recursos que foram utilizados em sua concepção, preparação e aplicação perante o coro, antes é preciso explicarmos a funcionalidade de um exercício harmônico e todos os seus desdobramentos didáticos que serviram como base da estrutura tonal e ponto de partida para a ideia da criação do arranjo dessa canção de Tom Jobim e Vinícius de Moraes.

4.1.1 Do Exercício ao Arranjo

Dentro de uma sequência de aulas/ensaios em que tratamos de tétrades do campo harmônico maior, formulamos o seguinte exercício a 4 vozes (Fig. 26):

Fig. 26: Exercício de tétrades até o 5º grau do campo harmônico maior.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Como prerrogativa para o passo-a-passo da sua compreensão harmônica, inicialmente propus que todos cantassem a escala da tonalidade a qual está proposto, Fá Maior. Ajustada a tessitura de cada naipe, todos partimos da primeira nota da escala (fá), em movimento ascendente, até a 8ª, e descendente, até a fundamental. Em seguida, repetindo o mesmo movimento direcional (ascendente e descendente) e, respeitando o acidente da referida escala (si bemol), cantamos a partir da 3ª nota (lá). Sempre buscando estimular nos ouvidos a escuta intervalar consciente, através de gestos e pequenas falas entre as repetições, cantamos a mesma escala a partir da 5ª (dó) e, por último, da 7ª nota (mi), conforme ilustra a imagem a seguir:

Fig. 27: Escala de Fá Maior começando por diferentes graus.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Para que a percepção de cada nota dessa escala fosse relacionada com a sua função harmônica, é fundamental destacarmos o uso do piano como alicerce da percepção tonal do exercício, além da contribuição para a acuidade da afinação na execução vocal das notas. Enquanto todos cantavam a escala partindo, ordenadamente, dos diferentes graus, eu alternava ao piano uma nota fá na região grave e um acorde de Fá Maior na região médio-aguda, a fim de que ambos soassem como um pedal harmônico de referência da tonalidade.

Passo a passo, esse exercício deixou clara a diferença entre a percepção que leva em conta apenas o aspecto melódico e a que é embasada na relação entre cada nota e a sua respectiva função nos acordes do campo harmônico da referida tonalidade. Por exemplo, a sequência de notas que corresponde à escala de Fá maior executada a partir da nota lá, sem a contextualização harmônica da tonalidade, soa exatamente uma escala de lá no modo frígio (Fig. 28):

Fig. 28: Escala de Lá Frígio.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Da mesma forma, a percepção melódica isolada das notas que seguem a sequência de tons e semitons da escala de Fá maior, começando a partir da nota dó, soa exatamente um Dó Mixolídio (Fig. 29):

Fig. 29: Escala de Dó Mixolídio.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

A partir da nota mi, a percepção melódica remete a um Mi Lócrio que, apesar da mesma sequência de notas (tons e semitons), é bem distante da percepção harmônica da escala de Fá Maior começando em sua 7ª nota (Fig. 30):

Fig. 30: Escala de Mi Lócrio.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

No processo de aplicação dessas escalas, alternando a presença e a ausência do apoio harmônico ao piano, pudemos demonstrar, portanto, essa diferença perceptiva de uma mesma sequência de notas sob o aspecto melódico e/ou harmônico, comentando, também, sobre cada modo grego e sua respectiva escuta prática comparativa, refletindo brevemente sobre as suas influências na música brasileira.

Após esse processo de distinção auditiva envolvendo intervalos e escalas, explicado detalhadamente em seu funcionamento, buscamos refletir sobre a associação da escuta escalar sob o prisma da escuta harmônica, criando na memória um arcabouço de notas e suas respectivas funções harmônicas como recurso a ser acessado na realização do exercício propriamente dito.

Aplicamos, então, o exercício (Fig. 26) de maneira a explorar o máximo de possibilidades de execução e percepção melódico-harmônica do coro, sempre buscando desenvolver a consciência do que se está cantando em relação ao que se está ouvindo no contexto dos acordes formados e suas relações com a harmonia funcional. Dividimos o processo em algumas etapas:

1. Com o apoio do piano tocando todas as notas das tétrades, o coro cantava uma nota/função de cada vez, por exemplo: todos cantando as **fundamentais** dos acordes do I, ii, iii, IV e V graus (melodicamente, as notas Fá – Sol – Lá – Sib – Dó); em seguida, todos cantando as **terças** dos acordes (Lá – Sib – Dó – Ré – Mi), depois as **quintas** e, por último, as **sétimas**;

2. Trabalhando conjuntamente a noção das relações intervalares, ainda com o apoio do piano, as vozes graves cantavam as fundamentais e as agudas, as quintas dos acordes; posteriormente, intercalavam-se nas diferentes funções;
3. Na relação do coro com o piano, eu tocava uma das notas de cada téttrade, e o coro cantava as demais, de modo que, gradativamente, passaram a realizar o exercício como está escrito, já sem o seu auxílio como constante referencial de afinação.

Ressaltando a importância do piano como apoio para sustentação harmônica da afinação nos momentos oportunos do processo de aprendizagem, após a repetição e assimilação da estrutura do exercício, bem como a exploração de suas nuances perceptivas, o seu papel fora ganhando outras funções no momento em que comecei a improvisar melodias e ritmos da linguagem do Jazz e da Bossa Nova sobre aquela “cama harmônica¹⁹” realizada pelo coro. A posição fechada dos acordes (proximidade dos naipes como escolha textural) e a tessitura confortável para todas as vozes (levando em conta o perfil do coro e o trabalho técnico que é realizado nos ensaios) foram fatores facilitadores para a execução deste exercício.

Após algumas repetições nesse formato, para realmente testarmos se estávamos pavimentando um caminho para a escuta harmônica consciente desses acordes e suas funções, decidimos misturar a ordem dos acordes a fim de estimularmos a rapidez de pensamento, de reflexo e adaptação simultâneas ao estímulo proposto. Para tal, escolhi utilizar uma sequência, previamente combinada com os coralistas, que remetesse a escuta à memória do acorde de tônica. Intercalando a sua execução com os demais graus, visávamos testar a assimilação da sua relação intervalar e funcional da seguinte maneira:

Tab. 11: Sequência de acordes com suas respectivas cifras e indicações dos graus.

ACORDES Tétrades (cifras)	GRAUS (notação Harmonia tradicional)
F7+ Gm7 F7+	I - ii - I
F7+ Am7 F7+	I - iii - I
F7+ Bb7+ F7+	I - IV - I
F7+ C7 F7+	I - V - I

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

¹⁹ O termo “cama harmônica” é usado na música popular para referir-se a uma progressão de acordes cuja função é de suporte (base) para uma melodia.

Para realização desse encadeamento, utilizamos o piano como auxílio harmônico à medida que percebíamos alguma insegurança coletiva ou individualmente relevante nos naipes. Executamos em um andamento lento para que houvesse tempo suficiente para o processamento da escuta e pensamento harmônicos.

Seguindo um passo adiante, buscando o crescimento da concentração e maior velocidade de resposta, sem pré-determinar uma sequência e com apoios do piano apenas pontuais, com uma das mãos eu indicava, de maneira aleatória, o número dos graus dos acordes e, com a outra, dava a entrada para que cantassem. Comecei indicando uma sequência com maior quantidade de acordes em graus conjuntos (o que tende a facilitar a execução) e, pouco a pouco, indicando saltos maiores e aleatórios (dentro do âmbito dos cinco primeiros graus do campo harmônico propostos no exercício – Fig. 26).

Como dinâmica de ensino e visando maior participação de todos os envolvidos, chamamos à frente do coro alguns que demonstraram interesse a indicarem a sequência para os seus colegas. Pudemos, assim, conduzir a escuta daqueles que estavam à frente, numa rica troca de papéis e experiências.

Em um dos ensaios seguintes, como continuidade do trabalho de compreensão harmônica das tétrades do campo harmônico maior, elaborei um encadeamento de acordes a 4 vozes, de poucos compassos, começando pelo acorde de F7+, propondo ao coro uma espécie de engrenagem que, a partir da primeira tétrade, ao meu sinal, os coralistas deveriam manter a mesma nota, subir ou descer o intervalo de um tom ou semitom conforme ilustrado em amarelo no recorte da figura 31:

Fig. 31: Exercício de encadeamento de acordes a partir da movimentação das vozes de um tom ou semitom.

The figure shows a musical score for four voices (Soprano, Alto, Tenor, Bass) across four measures. The chords are F7+, G7(9)(13)/F, Gm7(9)/F, and C7(9)/E. The Soprano part starts on a whole note F4 and moves up by semitone in each measure. The Alto part starts on a whole note E4 and moves up by semitone. The Tenor part starts on a whole note D4 and moves up by semitone. The Bass part starts on a whole note C3 and moves up by semitone. Yellow highlights indicate the semitone movements in the Soprano and Alto parts.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Numa espécie de “jogo de contraponto harmônico”, conduzi-os de maneira a cantarem essa progressão de tétrades que lembrava a harmonização do trecho inicial de *Garota de Ipanema*, sem que soubessem disso. Enquanto eles repetiam essa progressão *a cappella*, sentei ao piano e toquei a melodia do referido trecho: “*Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça; é ela, menina, que vem e que passa, num doce balanço, caminho do mar*”, como podemos observar no recorte da figura 32:

Fig. 32: Exercício de progressão de acordes que posteriormente originou a harmonização inicial do arranjo de *Garota de Ipanema*.

The musical score for Figure 32 consists of two systems. The first system shows an instrumental part (Instr.) and four vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass). The instrumental part has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The vocal parts have a harmonic exercise with a progression of four chords: F7+, G7(9)(13)/F, Gm7(9)/F, and C7(9)/E. The lyrics 'oh' and 'ah' are written under the vocal staves. The second system shows the same instrumental and vocal parts, but with different lyrics: 'oh' and 'ah'.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

A reação dos coralistas foi clara. Percebia-se que eles gostaram do resultado. O engajamento e a prontidão aos estímulos foram notórios, e o resultado final de sua percepção e execução foi comparativamente melhor que em relação à aplicação de outros exercícios.

Entretanto, o que até então era apenas mais um exercício, ao término do ensaio, o Prof. Marco Antonio da Silva Ramos, orientador desta pesquisa, ao observar toda a atividade, incentivou-me a escrever o arranjo completo da canção utilizando esses mesmos materiais e ferramentas voltados ao desenvolvimento do ouvido harmônico dos coralistas. Estava, portanto, lançado o desafio.

O processo de transformação do exercício em um arranjo completo não foi uma tarefa fácil. Estavam em jogo todos os aspectos de escuta harmônica relevantes no processo de investigação e, também, as características peculiares do coro em questão.

Inicialmente, uma característica importante do Coral da ECA-USP a ser considerada é a presença de grande quantidade de vozes masculinas, em especial no naipe de baixos e barítonos. Dado o fato de o coro ser formado, quase que tão somente, por alunos do curso de Música da ECA-USP, do primeiro e segundo anos, apresentam-se duas situações: uma constante renovação dos componentes do coro e a imprevisibilidade da entrada do número de alunos que irão compor cada naipe.

No semestre em que trabalhamos esse arranjo havia uma quantidade maior de baixos e barítonos, seguidos de sopranos, depois tenores e, em menor número, contraltos. Desde 2012, ano em que iniciei minha vivência com o Coral da ECA, ainda como aluno ingressante da graduação, pude vivenciar a repetição desse fato de predominância das vozes masculinas de baixos e barítonos em relação aos demais naites.

Como solução para esse desequilíbrio sonoro, dada a escuta do outro naipe ser condição *sine qua non* para o desenvolvimento da consciência harmônica individual e coletiva, decidi dividir as vozes masculinas em três naites: baixos, barítonos (acrescidos de alguns tenores mais graves) e tenores. Com o mesmo intuito, passamos algumas mezzo-sopranos para o naipe de contraltos, sempre cuidando da adaptação das tessituras a fim de não prejudicar vocalmente os alunos. Desse modo, o arranjo foi escrito na forma SATBB, a 5 vozes.

Estruturamos toda a ideia composicional do arranjo na mesma concepção do exercício (Fig. 32), em que a base harmônica era realizada pelas vozes, e toda melodia da canção, por um

instrumento, naquele caso, o piano. Pelo fato de haver diversos alunos instrumentistas no coro, como busca de um maior engajamento e abertura para atuação artística desses também como instrumentistas solistas, propusemos que a realização de toda a parte melódica, incluindo o trecho de improvisação, fosse realizada por eles, de maneira colaborativa e musicalmente consciente. A construção desse processo de execução instrumental sobre o alicerce da escuta harmônica das vozes foi extremamente interessante do ponto de vista da assimilação das complexidades, da execução dos fraseados, da acuidade de afinação e de dinâmica, entre outros aspectos de aprendizagem e performance. Veremos, mais adiante, no item 4.1.2, outros aspectos relacionados à estruturação analítica do arranjo.

Na direção do desenvolvimento do pensamento harmônico de instrumentistas melódicos, Carrasqueira (2011) diz que na prática de repetição de padrões preestabelecidos, os instrumentistas melódicos raramente desenvolvem a consciência harmônica, ou seja, não têm uma clara percepção dos acordes sobre os quais se constrói a música no sistema tonal. “O conhecimento dos acordes gera a compreensão da frase harmônica que sustenta a frase melódica, e essa percepção é fundamental para a boa realização da frase (...)”. (CARRASQUEIRA, 2011, p.29).

Como parte do processo investigativo, quanto à dinâmica de ensino desse arranjo, optei inicialmente por **não** utilizar a partitura como recurso de apoio, a fim de que fosse priorizado o aspecto auditivo da compreensão harmônica sobre o visual. Em relação a essa escolha didática como meio para o desenvolvimento do ouvido harmônico, passado o estranhamento inicial causado pelo senso de insegurança devido à falta da partitura, pudemos perceber grande crescimento do coro no processo de aprendizagem e também na construção da performance parcial (dia-a-dia dos ensaios) e final (concertos de encerramento do semestre). Abaixo, seguem elencados os principais aspectos que a escolha da não utilização da partitura nos primeiros contatos com coro nos proporcionou no processo de aprendizagem e o reflexo dessa escolha na performance do coro:

- Maior nível de concentração durante o ensaio;
- Crescimento do nível de atenção auditiva e postural;
- Estímulo ao uso da memória auditiva e sensorial;

- Maior agilidade de adaptação e antecipação aos sons produzidos, sempre levando em conta a relação de escuta individual com o naipe, e do naipe com o todo;
- Estímulo à conscientização harmônica e não só melódica de uma única linha;
- Maior equilíbrio de dinâmicas, dado o fato de serem, a todo tempo, provocados a ouvirem o conjunto;
- Maior interação com o discurso musical e com a regência. Notei um aumento considerável da atenção dos coralistas ao meu gestual;
- Diminuição da racionalização teórica-visual, abrindo espaço para o desenvolvimento afetivo e sensorial, tão presente na prática musical dos que não têm leitura e “cantam de ouvido”, às vezes deixada de lado por conta do apoio visual da partitura;

É importante destacar que, dada a complexidade dos elementos musicais do arranjo e a gerência do tempo por ensaio que possuía para trabalhá-lo, foi necessário refletir sobre quais trechos seriam ensinados sem a utilização da partitura, e em quais trechos esse procedimento não seria adequado. Proporcionalmente, metade do arranjo fora trabalhado sem o apoio visual da partitura, numa costura de trechos aprendidos de maneira não linear em relação à ordem que aparecem na partitura.

Posteriormente, ao serem apresentados à partitura, por já cantarem boa parte do que ali estava escrito, constatamos um maior desprendimento daquele apoio de memória, mesmo para o aprendizado dos novos trechos. Consequentemente, com o passar dos ensaios, a performance se apresentava musicalmente mais consistente, interiorizada e segura.

Os momentos em que utilizamos a partitura como referência de aprendizado foram sempre estimulados na direção de um olhar sobre os trechos melódicos e contrapontísticos com intuito de reduzi-los. Encontrados os acordes, trabalhamos na direção de conseguirmos ouvi-los internamente. Contudo, essa tarefa não é fácil mesmo para os regentes. Figueiredo (2003, p.18) diz que “é necessário que o regente solfeje a partitura tanto horizontalmente quanto verticalmente”. Arelada à escuta, a síntese harmônica é fundamental para compreensão da obra em si e para a escolha dos caminhos para ensiná-la ao coro.

4.1.2 Explicitação analítica do arranjo

4.1.2.1 Visão geral

Quanto à concepção estrutural de sua ideia composicional, trata-se de um uso incomum de escrita de um arranjo coral para uma canção. Numa inversão de papéis, as vozes realizam toda a base harmônica sem pronunciar as palavras do texto, enquanto a melodia principal da canção é feita de maneira intercalada por instrumentistas de dentro do próprio coro. Esse fato cria uma surpresa ao ouvinte a cada aparição. O único momento em que as vozes falam o texto é nos últimos quatro compassos, repetindo a frase “*Por causa do amor*”.

Para a realização da harmonia vocal utilizamos vogais e fonemas distintos para cada seção da obra, como “pa”, “ra”, “du”, “ru”, “ah”, “uh” e “oh”. Além do caráter de imitação das figuras rítmicas próprias do estilo e da sua linguagem instrumental, os fonemas foram escolhidos de maneira a facilitar a execução da performance musical. Por exemplo, usamos consoantes com maior poder de “explosão”, como “p” e “d”, para auxílio na precisão rítmica, seguindo um caráter de imitação percussiva. O uso dos fonemas “ah”, “oh” e “uh” possui o intuito de condução do fraseado, de acordo com as nuances harmônicas, variando as “cores” do timbre vocal e das dinâmicas. A imagem do trecho a seguir (Fig. 33), da linha do soprano, ilustra bem o uso dos fonemas em função do que se pretende musicalmente: a escolha do fonema “uh” para um som mais suave e legato; o uso rearticulado das consoantes em “du” e “ru”, para um som ainda suave, porém ritmicamente mais preciso e *marcato*; em seguida, os fonemas “pa” e “ra” como recurso direcional de crescimento de intensidade em relação ao fonema anterior.

Fig. 33: Exemplo do uso de diferentes fonemas como recurso estético e de performance.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

O uso adequado dos diferentes fonemas, aliado à condução das frases harmônicas remete-nos a um “jogo de texturas”, em que temos a percepção da presença de um

acompanhamento de instrumentos durante o arranjo todo, mesmo sem tê-lo (aqui, tal papel é exercido exclusivamente pelo trabalho vocal).

Quanto aos aspectos rítmicos, escolhemos essencialmente como material o uso de tercinas e síncopas na parte B, funcionando como tramas de contraponto, de pergunta e resposta, de reforço dos motivos etc. A indicação de andamento é “Moderado” (Bossa Nova) e o uso de um ou mais instrumentos percussivos é livre, ficando a critério do regente. Em nosso caso, ao inserirmos apenas um tamborim, já notamos uma forte contribuição na execução rítmica do coro diante da melhora dos seguintes pontos: maior noção do caráter rítmico da bossa; manutenção do pulso e do andamento; maior precisão da execução nos momentos de alternância de notas longas e ligadas para as curtas (subdividas).

A estrutura formal da canção é estrófica, e o arranjo a segue. É entremeado por um *chorus* para improviso e, por fim, uma passagem modulatória para a seção final (*coda*). Na tabela abaixo, segue uma divisão clara das partes do arranjo e seus respectivos compassos:

Tab. 12 - Divisão da estrutura formal do arranjo de *Garota de Ipanema*.

PARTES	COMPASSOS
Introdução	1-8
Parte A	9-24
Parte B	25-41
Parte A'	42-47
Ponte	48-55
<i>Chorus</i> p/ improviso	56-71
Parte B	72-88
Acorde modulatório	88
<i>Coda</i>	89-98

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

4.1.2.2 Da construção harmônica

Quanto à direcionalidade harmônica do arranjo, são bem definidos os pontos de chegada; as suas polarizações harmônicas são claras, assim como as transições entre as seções. O arranjo apresenta, de modo geral, diversos momentos de grande densidade e instabilidade harmônica, gerando um renovar da escuta e da atenção dos ouvintes e, também, um desafio de execução para o coro.

A tonalidade do arranjo é Fá Maior, assim como a da obra original de Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Nela, a presença de notas dissonantes e de acordes de empréstimo modal nos afastam da tonalidade e trazem de volta por caminhos harmônicos interessantes, os quais possuem forte relação com o texto e o sentimento daquele que está a observar a garota passar.

Exemplificando essa relação da temática textual com o comportamento harmônico da canção, há um interessante contraste na estrofe inicial entre as vozes em legato e o ritmo da melodia realizada pelo instrumento. Esses acordes iniciais nos remetem ao cenário imagético do caminhar de uma garota na praia de Ipanema, com toda a sua beleza e movimento poéticos; *“Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça; é ela, menina, que vem e que passa, num doce balanço, caminho do mar. Moça do corpo dourado, do sol de Ipanema; o seu balançado é mais que um poema, é coisa mais linda que eu já vi passar”*.

Já na parte B, ao ver-se resignado diante de tão grande beleza e conformado com a própria postura restringida à observação, ele lamenta sua condição solitária de tristeza sob acordes menores com 6ª e 7ª. Observemos as interjeições usadas como um suspiro a cada frase: *“Ah, por que estou tão sozinho? Ah, por que tudo é tão triste? Ah, a beleza que existe (...)”*

Na parte A', o encadeamento harmônico é bastante semelhante ao da parte A, em que o observador reconhece que o amor é transformador; é a causa da beleza que se vê, que se sente e, musicalmente, que se ouve; *“Ah se ela soubesse que quando ela passa, o mundo inteirinho se enche de graça e fica mais lindo por causa do amor”*.

A partir dessa ligação harmônico-poética, inicialmente destaco dois trechos importantes de inspiração para a escrita do arranjo: a introdução (início) e a *coda* (fim).

A inspiração poética para a ideia da criação da introdução (c.1-8), posteriormente repetida como ponte (c.48-55) com alteração somente na distribuição das notas dos acordes,

surgiu nesse contexto de busca por retratar musicalmente a imagem de outros observadores também comentando o passar da garota. O contraponto rítmico presente na relação do baixo com as demais vozes nos remete a esse diálogo entre observadores.

Tecnicamente, num caráter imitativo da linguagem violonística (instrumento central da Bossa Nova – fazendo referência ao principal precursor do movimento no Brasil, João Gilberto), o gesto rítmico das vozes (Barítono, Tenor, Contralto e Soprano) e o seu contraponto com a linha mais grave (Baixo) nos remete a essa “batida do violão”. Típico da Bossa Nova, o diálogo sincopado entre o bordão e as cordas primas está sempre a pulsar em todas as obras do estilo. A utilização dos fonemas “pa” e “ra” contribui para a imitação vocal do caráter percussivo do violão, conforme podemos observar:

Fig. 34: Trecho de escrita vocal inspirada na rítmica violonística da Bossa Nova.

The musical score is written for five voices: Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), Baritone (Bar), and Bass (B). The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The melody for all voices is based on a rhythmic pattern of eighth and quarter notes. The lyrics 'pa ra pa' are repeated across the staves, with the Bass part having a more complex rhythmic arrangement including eighth and quarter notes.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Harmonicamente, no primeiro encadeamento, as notas do acorde de F7+ e F#7+ são distribuídos entre as vozes na posição fechada, na ordem de fundamental (Barítono), 3ª (Tenor), 5ª (Contralto) e 7ª (Soprano); no segundo, como consequência do treino de escuta do campo harmônico e de busca pela consciência da função de cada nota dentro dos seus acordes, as notas de F7+(9) e F#7+(9) estão distribuídas na posição fechada, agora na ordem de 3ª (Barítono), 5ª (Tenor), 7ª (Contralto) e 9ª (Soprano), conforme a imagem a seguir:

Fig. 35: Comparação entre a distribuição das notas e suas funções no trecho de introdução/ponte.

The image shows two musical staves side-by-side, comparing the distribution of notes and their functions in an introduction/bridge section. The left staff is for the F7+ and F#7+ chords, and the right staff is for the F7+(9) and F#7+(9) chords. The left staff includes parts for Soprano, Alto, Tenor, Baritone, and Bass. The right staff includes parts for Soprano, Alto, Tenor, Baritone, and Bass. The lyrics 'pa ra pa' are written below the notes.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

No processo de aprendizado desse trecho de introdução, sem que ainda tivessem contato com a partitura, a linha do baixo foi ensinada após as outras. Conforme ilustra a imagem anterior (Fig. 35), além da função no contexto imagético, ela também possui o caráter de imitação instrumental do contrabaixo ou do bordão do violão (linguagem típica do gestual da bossa nova). Seu papel nesse trecho é de extrema importância, não só estética, mas de alicerce para a compreensão e execução melódica e harmônica.

Já no trecho de *coda* (c.89-98) aparecem diversos elementos harmônicos importantes, tanto na percepção quanto na relação com o texto. Em termos melódicos, há uma referência indireta da melodia principal da canção realizada pelo soprano.

Como já dissemos, é na *coda* que estão presentes as únicas palavras pronunciadas pelo coro no arranjo inteiro. O pensamento que está por trás desse fato é, antes de tudo, poético, mostrando que o Amor é o que move a música dentro de nós. A sua explicitação verbal somente

no fim revela que ele é a causa de todo o entrelaçamento anterior das consonâncias e dissonâncias inerentes a quem o sente.

Destacamos, no exemplo a seguir (Fig. 36), a importância do uníssono como poderoso recurso de demonstração de unidade e força do coro. Logo em seguida, a harmonia caminha para um encadeamento distante da tonalidade inicial (Fá Maior) e em relação de medianta com a nova tonalidade modulada (Sol Maior). Aqui, o uso do uníssono é um ponto de grande contraste com a toda densidade harmônica anterior e também com a dos próximos dois compassos.

Fig. 36: Trecho da *coda* com destaque para o contraste entre o uníssono e a polifonia sob a mesma frase.

93

S. ah por cau-sa do_a - mor por cau-sa do_a - mor

A. ah por cau-sa do_a - mor por cau-sa do_a - mor

T. ah por cau-sa do_a - mor por cau-sa do_a - mor

Bar. ah por cau-sa do_a - mor por cau-sa do_a - mor

B. ah por cau-sa do_a - mor por cau-sa do_a - mor

*Uso do uníssono

Melodia principal

Acorde final distante da tonalidade original

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Os quatro primeiros compassos da nova tonalidade, Sol Maior, (c.89-92), possuem um recurso denominado “*chord melody*”. Utilizado em arranjos instrumentais de Jazz solo, esse recurso consiste na harmonização de cada nota da melodia por outras notas que preenchem uma estrutura de acorde. Aqui, adaptado à linguagem coral, o soprano contém a linha melódica principal na parte mais aguda, enquanto as demais vozes realizam as outras notas dos acordes.

Dedicamos uma atenção especial para suprir os fatores de dificuldade de execução desse trecho, os quais pudemos desenvolvê-los, dentre eles, a posição fechada dos acordes, proporcionando intervalos de 2ªM, e a nota pedal no baixo, harmonicamente exercendo as funções de fundamental (c.89-90) e 7ªm (c.91-92), numa distância maior de 8ª em relação ao barítono, conforme a figura 37:

Fig. 37: Trecho da *coda* com destaque para uso do recurso de “*chord melody*” e para a posição dos acordes em relação a nota pedal.

The musical score is for a vocal quartet in G major, consisting of Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), Baritone (Bar.), and Bass (B.) parts. The Soprano part features a melodic line with chords G7+(9), G6, G7+(9), A7(9)/G, A6/G, A7(9)(11)/G, and A7(9)/G indicated above it. The Bass part has a yellow oval highlighting the pedal point notes. A red bracket labeled '10ª' indicates the interval between the Baritone and Bass parts.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Quanto às demais partes do arranjo, é importante destacar a seção do *chorus* para improviso instrumental (c.56-71):

Fig. 38: Seção de chorus para improviso instrumental com as cifras dos acordes.

The musical score for Figure 38 consists of two systems of music, each with five staves: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), Baritone (Bar.), and Bass (B.).

System 1 (Measures 56-63):

- Chords: **F7+(9)**, **G7(9)(13)**, **Gm7(9)**, **C7**, **Cm7**, **F(13b)/B**
- Vocal parts (S., A., T.) and Baritone part (Bar.) have the lyrics "oh" written below them.

System 2 (Measures 64-71):

- Chords: **Bb7+(13)**, **Eb7(9)(11#)**, **Am7**, **D7(9b)**, **Gm**, **F#7+**, **F7+**
- Vocal parts (S., A., T.) and Baritone part (Bar.) have the lyrics "oh" written below them.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Sobre a prática do improviso instrumental, o Prof. Dr. Antonio Carrasqueira escreve:

O exercício da imaginação e da criatividade estimulará o desenvolvimento de uma identidade e de uma personalidade artística própria. Além disso, a improvisação será uma ferramenta valiosa no sentido de proporcionar ao estudante a observação, a compreensão e a conquista das entidades da linguagem musical, a exemplo da dimensão vertical contida nas frases melódicas; os acordes, base do sistema tonal. (CARRASQUEIRA, 2011, p.28).

Carrasqueira (2011) complementa fazendo uma crítica aos métodos de ensino musical que, sob o contexto histórico da revolução industrial e da concepção do trabalho em série, conduzem o aprendiz a uma especialização técnico-visual de virtuosidade em detrimento do desenvolvimento da escuta e da capacidade de harmonizar uma melodia, por mais simples que ela seja:

Dessa forma, foram sendo elaborados métodos de ensino para instrumentos musicais visando principalmente à formação de músicos de orquestra ou, quando muito, cameristas ou solistas, funções para as quais não era mais necessário improvisar ou compor (...). Os ideais do instrumentista dessa geração podem ser associados aos objetivos de um esportista: rapidez e controle. (CARRASQUEIRA, 2011, p.26).

A fim de alcançarmos improvisações que fossem alicerçadas nessa escuta consciente dos acordes realizados pelas vozes e não só de suas próprias frases melódicas, fizemos dois ensaios extras com os instrumentistas, nos quais pudemos trocar experiências, ouvir uns aos outros e organizar a sequência de improvisações dos diversos instrumentos. Certamente todo esse processo de construção enriqueceu musicalmente a todos os envolvidos, tanto no âmbito do aprendizado quanto no crescimento da performance individual e do grupo.

Quanto à aprendizagem das vozes da seção do *chorus*, a dinâmica de ensino se mostrou facilitada pela escolha das estratégias que adotamos. Nesse trecho, assim como na maior parte do arranjo, evitamos ensinar as vozes separadamente, destacando a linha melódica de um determinado naipe e repetindo isoladamente aquela melodia com o apoio somente melódico do piano.

No processo de desenvolvimento do ouvido harmônico do coro, a partir da aprendizagem dos conceitos harmônicos também com foco performático, buscamos dirigir toda a montagem da obra focando a relação da linha de um naipe com as demais, numa construção conjunta de escuta e execução, caminhando para uma compreensão interdependente das vozes.

Ainda nesse mesmo trecho, trabalhamos a questão técnica denominada respiração coral ou respiração alternada. Com explicações prévias e gestuais de regência simultâneos à execução, conduzi-os a não respirar entre os acordes, a fim de que não fossem interrompidas as frases harmônicas e melódicas contidas nas tramas internas dos acordes, e também proporcionar ao ouvinte uma sensação de fluxo constante e estável do som.

4.1.2.3 Outros elementos harmônicos desenvolvidos no arranjo

Além de todos os já descritos anteriormente, como parte do processo de construção harmônica do arranjo, destacamos, a seguir, outros elementos cujo desenvolvimento fora de grande relevância para a aprendizagem e performance do arranjo.

a) Cromatismo

Numa perspectiva de percepção mais ampla do seu conceito, trabalhamos na busca pelo desenvolvimento da escuta de cromatismos melódicos em função do encadeamento harmônico dos acordes. Exercendo um papel fundamental para a compreensão harmônica, eles aparecem em diversos trechos de forma mais rarefeita e, também, de maneira mais intensa, contribuindo para maior ou menor densidade harmônica das seções.

Como estratégia de aprendizagem, durante o processo de ensino, através dos meus gestos de regência, o naipe que possuísse passagens cromáticas era apontado a fim de que fosse direcionada a escuta consciente da referida linha em comparação com as demais e, consequentemente, uma melhor compreensão do todo. Outro recurso também utilizado foi pedir aos coralistas que levantassem a mão enquanto cantavam no momento em que a própria linha contivesse uma passagem cromática. Com isso, o naipe percebia a necessidade de enfatizar a referida passagem e os demais, de direcionarem a escuta para tal.

No exemplo a seguir (Fig. 39), temos um recorte da parte B em que ocorre o uso intenso de cromatismos com influência preponderante na harmonia:

Fig. 39: Destaques em amarelo do uso intenso de cromatismos na trama harmônica desse trecho.

The image displays a musical score for five voices: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), Baritone (Bar.), and Bass (B.). The score is written in a key with one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The lyrics are: "uh du ru pa pa pa ra pa pa pa". The Soprano part features two yellow highlights: one over a triplet of eighth notes (pa pa pa) and another over a triplet of eighth notes (pa pa pa). The Alto part has a yellow highlight over a triplet of eighth notes (uh du ru). The Tenor part has a yellow highlight over a triplet of eighth notes (pa pa pa). The Baritone part has a yellow highlight over a triplet of eighth notes (pa pa pa). The Bass part has a yellow highlight over a triplet of eighth notes (uh du ru). The score includes various musical notations such as treble and bass clefs, key signatures, time signatures, and lyrics.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

b) Percepção de acordes da linguagem do Jazz e da Bossa Nova

Assim como na canção original de Jobim, o material harmônico predominante no arranjo são os acordes com notas dissonantes, típicos da linguagem harmônica e estética da Bossa Nova, por sua vez, influenciada pelo Jazz.

O processo de desenvolvimento da percepção desses acordes utilizados no arranjo se deu a partir de alguns pontos importantes: em primeiro lugar, na percepção intrínseca dos seus intervalos internos e suas inter-relações individuais e com as progressões; em segundo, na relação com a escuta do piano, utilizado como apoio para afinação ou como complemento harmônico dos acordes; em terceiro, na relação com a escuta das outras vozes, proporcionando os ajustes de timbre, afinação, equilíbrio e noção da própria função harmônica em relação ao todo.

Buscamos, portanto, explorar ao máximo a utilização desses acordes, dentre eles, com 5^aaum, 6^a, 7^aM e 7^am, 9^a e 9^am, 11^a e 11^aaum, e 13^a, conforme as tabelas a seguir (Tab. 13 e 14):

Tab. 13 - Relação dos acordes maiores com notas dissonantes e as partes em que aparecem no arranjo.

QUALIDADE	ACORDES	PARTES	COMPASSOS
Maior com 6^a	F#6 G6	B, <i>Coda</i>	74; 89; 91
Maior com 6^a e 9^a	B6(9)	<i>Coda</i>	98 (último)
Maior com 7^aM	F7+ F#7+ C7+	A, B, <i>Chorus</i> , <i>Coda</i>	1-10; 17-18; 23-24; 26; 42-43; 48-57; 70- 71; 73; 89-90; 97
Maior com 7^aM e 9^a	F7+(9) F#7+(9) G7+(9)	A', Ponte, <i>Coda</i>	42-43; 48-57; 89-90
Maior com 7^aM e 11^aaum	F7+(11#)	A	11-12
Maior com 7^a	G7 C7	A', <i>Chorus</i>	44-45; 61
Maior com 7^a e 5^aaum	D7(5#)	<i>Coda</i>	94-95
Maior com 7^a e 9^a	C7(9) Eb7(9) D7(9) A7(9)/G	A, A', <i>Coda</i>	22; 39; 41; 91-92
Maior com 7^a e 9^am	D7(9b) C7(9b)	A, <i>Chorus</i>	15-16; 67
Maior com 7^a, 9^a e 11^a	D7(9)(11)	Modulação	88
Maior com 7^a, 11^aaum	Eb7(11#)	B	36-37
Maior com 7^a, 9^a e 11^aaum	Eb7(9)(11#) D7(9)(11#) C7(9)(11#)	B	36; 39; 41; 65; 86; 88
Maior com 7^a e 13^a	Bb7(13)	<i>Chorus</i>	64
Maior com 7^a, 9^a e 13^a	G7(9)(13) A7(9)(13)	A, B, <i>Chorus</i>	18-20; 32-33; 58-59

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

c) Diferentes aberturas de acordes com a mesma função harmônica

Utilizamos esse recurso para alcançarmos uma melhor escuta harmônica das notas de um acorde e as suas funções dentro dele e na relação com contexto harmônico a qual está inserido. Como já pudemos observar na figura 35, trabalhamos sempre buscando explorar a percepção consciente de um determinado acorde através da mudança na distribuição das suas notas entre os naipes, numa alternância constante de papéis e aberturas na progressão harmônica.

A utilização desse recurso, além da função didática, possui também uma função estética, à medida que a distribuição diferente das notas do mesmo acorde nos naipes gera influência direta no resultado harmônico e na sua relação com a tessitura da melodia.

No exemplo comparativo a seguir (Fig. 41), vemos as diferentes aberturas da mesma progressão de acordes contidos nas partes A e A'. Em azul, os respectivos graus dos acordes

distribuídos em cada voz; em amarelo, destaque para a relação intervalar de tessitura da nota mais aguda do acorde com a primeira da melodia instrumental:

Fig. 41: Ilustração comparativa quanto à abertura e distribuição das notas dos acordes nas partes A e A'.

The figure displays two musical systems, labeled 9 and 42, comparing the distribution of notes in parts A and A'. Each system includes an instrumental staff (Instr.) and five vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Baritone, Bass).

System 9:

- Instrumental:** Features a melodic line with a yellow box highlighting the first note. Chord symbols above are F7+, G7(9)(13)/F, Gm7(9)/F, and C7(9)/E. A triplet of eighth notes appears at the end.
- Vocal Parts:**
 - Soprano (S.):** Notes are marked with intervals 7^a, 13^a, 5^a, and 9^a. A yellow box highlights the first note.
 - Alto (A.):** Notes are marked with intervals 5^a, 3^a, 3^a, and 7^a.
 - Tenor (T.):** Notes are marked with intervals 3^a, 9^a, 9^a, and 5^a.
 - Baritone (Bar.):** Notes are marked with intervals Fund., 7^a, 7^a, and 3^a.
 - Bass (B.):** Notes are marked with intervals Fund., 7^a, 7^a, and 3^a.

System 42:

- Instrumental:** Features a melodic line with a yellow box highlighting the first note. Chord symbols above are F7+(9), G7/F, Gm7(9), and C(5#)(7)(9)/E. A triplet of eighth notes appears at the end.
- Vocal Parts:**
 - Soprano (S.):** Notes are marked with intervals 9^a, Fund., 9^a, and 5^a. A yellow box highlights the first note.
 - Alto (A.):** Notes are marked with intervals 7^a, 7^a, 7^a, and 3^a.
 - Tenor (T.):** Notes are marked with intervals 5^a, 5^a, 5^a, and 9^a.
 - Baritone (Bar.):** Notes are marked with intervals 3^a, 3^a, 3^a, and 7^a.
 - Bass (B.):** Notes are marked with intervals Fund., 7^a, Fund., and 3^a. A yellow box highlights the first note, which is labeled "Nota de passagem" (passing note).

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

d) Modulação por acorde pivô

O caminho escolhido para a modulação de Fá Maior para Sol Maior foi a utilização de um acorde pivô (com função de acorde dominante da nova tonalidade). A sua aparição repentina eleva a atenção dos ouvintes para o clímax do arranjo.

No processo de aprendizagem, a fim de obtermos total assimilação dessa passagem modulatória, trabalhamos o conceito de antecipação não só da **leitura** do próximo compasso, mas, principalmente, da **escuta** da próxima tonalidade. Para sanar a dificuldade de execução do acorde de estrutura quartal formado nas vozes masculinas, busquei estimulá-los a pensar nos saltos intervalares para o acorde pivô já sob o contexto de Sol Maior.

Usando o recurso da repetição como parâmetro de aperfeiçoamento, começamos em um andamento lento, acelerando pouco a pouco até chegarmos no andamento desejado. Aqui, o auxílio alternado do piano serviu como apoio para percepção do acorde pivô e da nova tonalidade modulada. Somados esses fatores, pudemos chegar a uma execução consistente e mais afinada desse trecho (Fig. 42):

Fig. 42: Trecho de modulação com destaque para o acorde pivô.

87

Gm7 C7(9)(11#) Dsus7(9)(11)

S. pa pa pa pa ra pa pa ra ra pa

A. pa pa pa pa ra pa pa ra ra pa

T. pa pa pa pa ra pa pa ra ra pa

Bar. pa pa pa pa ra pa pa ra ra pa

B. pa pa pa pa ra pa

Acorde Pivô - Modulação para Sol Maior

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Garota de Ipanema

4.1.3 Partitura

Vinícius de Moraes

Tom Jobim

Arr. Walter Rodrigues

Moderado (Bossa Nova)

Instrumento Solo

Soprano

Alto

Tenor

Barítono

Bass

pa ra pa pa ra pa pa ra pa pa ra pa pa ra pa

9 Instrumentos apenas na segunda vez

Instr.

S.

A.

T.

Bar.

B.

oh oh oh oh oh oh

Garota de Ipanema - Arr.: Walter Rodrigues

15

Instr.

S.

A.

T.

Bar.

B.

oh ah pa pa pa pa pa pa ra

21

Instr.

S.

A.

T.

Bar.

B.

pa ra pa pa ra pa pa ra pa ah oh oh

Garota de Ipanema - Arr.: Walter Rodrigues

28

Instr.

S.
pa ra pa ra

A.
pa ra pa ra

T.
pa ra pa ra

Bar.
pa ra pa pa ah

B.
pa ra pa pa ah

34

Instr.

S.
uh du ru pa pa pa ra pa pa pa ra

A.
uh du ru pa pa pa pa pa pa pa

T.
uh pa pa pa pa pa pa pa

Bar.
uh pa pa pa pa pa pa pa

B.
uh pa pa pa pa pa pa pa

Garota de Ipanema - Arr.: Walter Rodrigues

56 Repetir *ad libitum* (improviso instrumental)

56 Repetir *ad libitum* (improviso instrumental)

S. oh

A. oh

T. oh

Bar. oh

B. oh

64

S. oh papa ra pa

A. oh papa ra pa ah

T. oh oh oh

Bar. oh oh oh

B. oh oh oh

Garota de Ipanema - Arr.: Walter Rodrigues

75

S. pa ra pa ra

A. pa ra pa ra

T. pa ra pa ra

Bar. pa ra pa pa ah ah

B. pa ra pa pa pa ra ah

81

S. uh du ru pa pa pa ra

A. uh du ru pa pa pa

T. uh pa pa pa

Bar. uh pa pa pa

B. uh pa pa

Garota de Ipanema - Arr.: Walter Rodrigues

87

S. *3*
pa — pa pa pa ra — pa pa ra ra ra pa — pa pa ra ra ra pa —

A. *3*
pa — pa pa pa ra — pa pa ra ra ra pa — pa pa ra ra ra pa —

T. *3*
pa — pa pa pa ra — pa pa ra ra ra pa — pa pa ra ra ra pa —

Bar. *3*
pa — pa pa pa ra — pa pa ra ra ra pa — pa pa ra ra ra pa —

B. *3*
pa — pa pa pa ra — pa — pa —

93

S. *3* *rall.* *3*
ah — por cau - sa do_a - mor por cau - sa do_a - mor

A. *3* *rall.* *3*
ah — por cau - sa do_a - mor por cau - sa do_a - mor

T. *3* *rall.* *3*
ah — por cau - sa do_a - mor por cau - sa do_a - mor

Bar. *3* *rall.* *3*
ah — por cau - sa do_a - mor por cau - sa do_a - mor

B. *3* *rall.* *3*
ah — por cau - sa do_a - mor por cau - sa do_a - mor

4.2 Beatriz

A escolha de *Beatriz* para a criação do arranjo, além de atender aos quatro pontos discutidos no início deste capítulo, foi inspirada por uma admiração pessoal quanto à beleza da obra em si e pela forma intrínseca que os elementos musicais se relacionam com a poesia.

A ideia composicional deste arranjo, enquanto ferramenta facilitadora de aprendizagem harmônica, diferentemente do arranjo de *Garota de Ipanema*, não nasceu de um exercício, mas da densidade e profundidade dos elementos harmônicos que a compõem, e os seus consequentes desafios de compreensão perceptiva, analítica e performática para os alunos do Coral da ECA.

A canção *Beatriz* (1982), composta por Edu Lobo e Chico Buarque, faz parte da Ópera *O Grande Circo Místico*, estreada no ano seguinte, e relata a história de um amor impossível de um estudante de medicina por uma atriz. O texto de Chico Buarque faz alusão à *Divina Comédia* de Dante Alighieri, em que Beatrice Portinari (Beatriz) é a sua musa inspiradora, sua paixão platônica; ela é o símbolo do amor divino e é a responsável por guiar o poeta pelos níveis do paraíso. Nos seguintes versos podemos observar exemplos de referências diretas feitas por Chico Buarque à obra de Dante Alighieri: *Se ela dança no sétimo céu; será que é comédia, será que é divina a vida da atriz.*

Para melhor compreensão do texto, segue abaixo na íntegra:

Olha

Será que ela é moça

Será que ela é triste

Será que é o contrário

Será que é pintura

O rosto da atriz

Se ela dança no sétimo céu

Se ela acredita que é outro país

E se ela só decora o seu papel

E se eu pudesse entrar na sua vida

Olha

Será que é de louça

Será que é de éter

Será que é loucura

Será que é cenário

A casa da atriz

Se ela mora num arranha-céu

E se as paredes são feitas de giz

E se ela chora num quarto de hotel

E se eu pudesse entrar na sua vida

Sim, me leva para sempre, Beatriz

Me ensina a não andar com os pés no chão

Para sempre é sempre por um triz

Ai, diz quantos desastres tem na minha mão

Diz se é perigoso a gente ser feliz

Olha

Será que é uma estrela

Será que é mentira

Será que é comédia

Será que é divina

A vida da atriz

Se ela um dia despencar do céu

E se os pagantes exigirem bis

E se um arcanjo passar o chapéu

E se eu pudesse entrar na sua vida

Como pudemos observar, a estrutura é composta por três blocos de dez versos cada. Entre o segundo e o terceiro blocos existe uma estrofe com cinco versos que foge ao padrão apresentado anteriormente em termos melódicos, harmônicos e textuais.

Cada um dos blocos é introduzido pela expressão “Olha”, seguida por uma sequência de inquietações marcadas pela repetição da partícula “Será”, referente ao rosto, à casa e à vida da atriz, respectivamente. Na segunda metade dos versos de cada bloco surgem suposições assinaladas pela expressão “E se?” que se encerram sempre do mesmo modo: “E se eu pudesse entrar na sua vida”.

Veremos no item a seguir, como trabalhamos as questões harmônicas na construção do arranjo de maneira a não conflitar com o estilo e significado da obra e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento da percepção dos conteúdos nos âmbitos do aprendizado e da performance.

4.2.1 Explicitação analítica do arranjo

4.2.1.1 Visão geral

O arranjo foi concebido para a formação vocal a 5 vozes (SATBB) e voz solista de *mezzo-soprano*. Essa formação é alternada no decorrer do arranjo conforme ocorrem momentos de ausência da linha solista. Nesses trechos há um *divise* na voz do soprano (soprano 1 e 2), o que na prática resulta na formação SSATBB. Essa alternância é mais pontual na parte inicial e torna-se mais frequente na parte final do arranjo.

A escrita é predominantemente polifônica, entremeada por trechos homofônicos e em uníssono. Esse “jogo de texturas” do trabalho vocal remete-nos à percepção da presença de um acompanhamento instrumental durante o arranjo todo, cuja característica alterna momentos de caráter orquestral, pianístico e violonístico, conforme analisaremos mais à frente.

No processo de construção da harmonia vocal utilizamos vogais e fonemas distintos para cada seção da obra, como “tum”, “dum”, “du”, “ah”, “oh”, “uh” e *boca chiusa*. Além do caráter de imitação das figuras rítmicas da linguagem instrumental, os fonemas foram escolhidos de maneira a facilitar a execução das nuances de dinâmica, enfatizando ou atenuando as relações de tensão, relaxamento, dissonâncias, notas sensíveis, cadências e influenciando a

compreensão da relação interpretativa de alternância dos papéis de protagonismo e coadjuvância no discurso musical.

Por exemplo, usamos consoantes com maior poder de “explosão”, como “t” e “d”, para auxílio na precisão rítmica e como efeito percussivo. Já a escolha de fonemas sem consoantes buscou auxiliar o intérprete na construção do fraseado melódico de acordo com as nuances do fraseado harmônico, variando as “cores” do timbre vocal e a intensidade das dinâmicas.

O recorte do trecho a seguir (Fig. 43), ilustra o que acabamos de dizer - a escolha dos fonemas em função da condução do fraseado musical:

Fig. 43: Fonemas como ferramentas de auxílio ao fraseado musical.

The figure shows a musical score for four vocal parts: Soprano (Sop.), Contralto (C.), Tenor (Ten.), and Baritone (Bax.). The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. It starts at measure 69. The Soprano part has two measures with the phoneme 'Uh' written below the notes. The Contralto part has two measures with the phoneme 'dum' written below the notes. The Tenor part has two measures with the phoneme 'dum' written below the notes. The Baritone part has two measures with the phoneme 'Tum' written below the notes. The notes are as follows: Soprano (G4, A4, B4, C5), Contralto (G3, A3, B3, C4), Tenor (G3, A3, B3, C4), and Baritone (G2, A2, B2, C3).

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Na figura acima, a escolha do fonema “uh” para a linha do soprano tem o intuito de indução a uma execução mais doce, suave e ligada da frase; o uso rearticulado dos fonemas “dum” no contralto, tenor e barítono é uma ferramenta para facilitar que a execução seja também suave, porém, ritmicamente precisa. Além disso, a ressonância do “m” ajuda o timbre vocal a se misturar ao efeito do conjunto harmônico. Já a escolha do fonema “tum” para a linha dos baixos, além da precisão rítmica e efeito percussivo, destaca as notas que funcionam como referência rítmica e harmônica para os todos os naipes.

A estrutura formal da canção é estrófica e o arranjo a segue. A grande forma do nosso arranjo é AABA, entreposta por uma introdução e uma *coda*. Na tabela abaixo, temos uma divisão clara das partes do arranjo e seus respectivos compassos:

Tab. 15 - Divisão da estrutura formal do arranjo de *Beatriz*.

PARTES	COMPASSOS
Introdução	1-7
Parte A	8-31
Parte B	32-48
Parte A'	49-68
<i>Coda</i>	69-76

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Como pudemos observar, após a parte B, designamos com A' a volta do tema inicial da canção. Nessa seção, acrescentamos um ostinato rítmico e melódico, inicialmente na linha de sopranos e, posteriormente, também na linha de contraltos, cujo texto funciona como um jogo de palavras-chave que se remetem a todos os versos da poesia. O ostinato aliado ao texto contribui para o adensamento harmônico do trecho em direção ao ápice dramático-musical da canção. Vejamos os versos acrescentados ao texto e, em seguida, a sua colocação rítmica e melódica na partitura (Fig. 44):

Moça louça triste

Rosto giz contrário

Triz papel cenário

Chora estrela vida sem bis

Pés no céu sem chão, loucura!

Comédia de éter, divina pintura, Ah!

Fig. 44: Ostinato rítmico e melódico dos versos acrescentados à parte A'.

mo-ça lou-ça tris - te____ ros-to giz con - trá - rio____

triz pa-pelce - ná - rio____ cho-ra_es-tre-la vi-da sem bis pés no céu sem chão lou - cu - ra

co - mé - dia de é - ter di - vi - na pin - tu - ra Ah

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Falando sobre os aspectos melódicos do arranjo, dada a grande densidade e instabilidade harmônica em todas as seções da peça, as melodias são caracterizadas por certo grau de sinuosidade. As suas tramas colocam a percepção de coralistas, solista e regente à prova a cada compasso. Além disso, fatores como grandes saltos melódicos, ampla tessitura da escrita, trechos cromáticos, acordes com notas alteradas e imprevisibilidade dos caminhos da harmonia dificultam a sua compreensão e execução melódica.

Semelhantemente à composição de Rutter (analisada no capítulo I), Edu Lobo e Chico Buarque utilizaram o recurso denominado “word painting” de forma bastante interessante. A nota mais grave da melodia da canção está sobre a palavra “chão”, e a mais aguda sobre a palavra “céu”. Sem que se perdesse esse efeito sonoro-textual, optamos por distribuir essas notas entre os naipes, a fim de que fosse proporcionada a sua execução na região tessitural mais adequada para os coralistas e a solista.

Os aspectos rítmicos em nosso arranjo sofreram consideráveis alterações em relação à obra original. A principal delas foi a mudança e alternância da fórmula de compasso na introdução e na parte inicial das seções A e A'. Optei por mudar a fórmula de compasso ternária para quaternária, deixando cada compasso maior e, conseqüentemente, um pouco mais lento. Essa alternância rítmica, aliada ao contexto harmônico, trouxe uma carga dramática à declamação do texto. Além disso, ao alongar a métrica de cada compasso, a solista ganha mais

liberdade na construção do seu fraseado sobre o tempo, conforme vemos na comparação das duas figuras abaixo:

Fig. 45: Recorte do tema principal da parte A, sob a fórmula de compasso ternária.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Fig. 46: Recorte do mesmo trecho em nosso arranjo, cuja fórmula de compasso foi alterada de ternária para quaternária.

Solo

MzS. O - lha se - rá que_e-la_é mo - ça se - rá que_e-la_é

MzS. tris - te se - rá que_é_o con - trá - rio se - rá que_é pin - tu - ra

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Como uma escolha didática, optamos por não inserir as indicações de dinâmica no arranjo visando estimular os seguintes fatores:

- Escolha das dinâmicas pela priorização sensorial da escuta harmônica e não pelo aspecto apenas visual de suas indicações na partitura;
- Estímulo à escuta consciente das progressões e funções harmônicas como base para a compreensão e execução do fraseado melódico;
- Compreensão da variação das dinâmicas conforme a função harmônica das notas dentro de cada acorde e contexto;
- Construção das dinâmicas através do domínio da relação de tensão e relaxamento gerada pela trama das vozes no conjunto;
- Dinâmica do fraseado melódico (individual e do naipe) construída sobre o fraseado harmônico (todas as vozes do coro).

4.2.1.2 Da construção harmônica

Todas as inquietações, incertezas e angústias retratadas no texto são intensificadas pelo caráter denso e instável da condução harmônica das vozes em grande parte da escrita do arranjo. Já nos sete primeiros compassos, correspondentes à introdução do arranjo, o caráter orquestral da trama melódico-harmônica das vozes contribui para essa percepção de instabilidade do comportamento harmônico. A textura homofônica dos compassos 1 e 3 é intercalada pela polifonia das passagens cromáticas, notas suspensas e bordaduras presentes no referido trecho:

Fig. 47: Recorte do trecho da introdução do arranjo *Beatriz*.

The musical score for the introduction of the arrangement *Beatriz* is presented in four staves: Soprano, Contralto, Tenor, and Baixo. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is common time (C). The score includes various musical notations and annotations:

- Chord Progression:** Bm7(9), Em7(9)/B, Bm7(9), C7+, C6, C#7, F#7, Bm, Bm7+, C7(11#).
- Annotations:**
 - passagem cromática:** Indicated in the Contralto and Baixo staves.
 - Acorde suspenso:** Indicated in the Baixo staff.
 - B. dupla:** Indicated in the Soprano staff.
 - 3:** A triplet marking in the Soprano staff.
- Notes:** The Soprano staff features a triplet of eighth notes. The Contralto staff has a chromatic passage. The Tenor staff has a chromatic passage. The Baixo staff has a chromatic passage and a suspended chord.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Na parte A da composição original, a melodia principal está apoiada sobre a tonalidade de um acorde maior. Em nosso arranjo, toda essa seção foi polarizada para a região harmônica da relativa menor, o que agregou ao contorno melódico da voz solista maior carga de dramaticidade à declamação musical do texto. O encadeamento harmônico escolhido para as vozes do coro, bem como a disposição das notas nos tempos, a tessitura mais próxima entre os naipes e a escolha dos fonemas são partes de uma concepção vocal escrita sob o caráter imitativo de um acompanhamento de instrumento de cordas dedilhadas.

Harmonicamente, o intervalo de 2ªm entre barítonos e tenores proporciona uma textura mais rugosa e a perda da sensação harmônica de afirmação do intervalo de 5ªJ. A distribuição das notas, ordem de entrada e a dissonância inserida no meio do acorde foram pensadas a partir do posicionamento geográfico de tais acordes no violão.

Fig. 48: Imitação do caráter violonístico nas vozes do coro.

MzS. 8 Solo

Sop. Bm6 (7) C6 (7+) O - lha se - rá que_e-la_é se - rá que_é de

C. 3ª dum dum dum dum

Ten. 6ª dum dum dum dum

Bax. 5ª Fund. Tum dum Tum dum Tum dum Tum dum

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Exemplificando a forte relação entre os aspectos textuais e o comportamento harmônico do arranjo, nas estrofes que terminam com a pergunta: - *E se eu pudesse entrar na sua vida?* - a palavra “vida” foi harmonizada por três progressões de acordes diferentes. As nuances da sensação de tensão e relaxamento proporcionadas por essas progressões são analisadas sob dois pontos de vista: poético e musical. A instabilidade do contexto harmônico, quando é citada a palavra “vida”, retrata poeticamente as diversas faces da atriz e o caráter enigmático de suas emoções. O rapaz apaixonado não sabe quantas são as “vidas” da atriz e quem realmente ela é. Cada vez que ele cogita entrar na sua vida, depara-se com uma sensação (harmônica) nova. Musicalmente, os diferentes encadeamentos indicam a direcionalidade da condução harmônica para outra seção e/ou região tonal, conforme veremos a seguir:

Fig. 49: Diferentes encadeamentos cadenciais sob as nuances poéticas referentes à “vida da atriz”.

PARTE A

Dominante **tônica**

Gm7 F#7 (10b) Bm

Sop. vi - da dum.

C. vi - da dum

Ten. vi - da dum

Bax. vi - da Tum dum

PARTE B

Modulação cromática

Bb7(11#)(13) A7(13b) Bb7+(13)

Sop. vi - da Sim, me le - va

C. vi - da Sim, me le - va

Ten. vi - da Sim

Bax. vi - da Sim

CODA

Dominante da Subdominante **IV grau de Ré Maior**

Eb7+ Dsus7(9) G7+(9)

Sop. vi - da Uh

C. vi - da dum

Ten. vi - da dum

Bax. vi - da Tum

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Quanto à direcionalidade harmônica da obra, os pontos de chegada, as polarizações e os acordes de transição entre cada seção são bem claros e definidos. Há dois momentos contrastantes que alternam grande densidade harmônica e uma súbita passagem melódica homofônica em uníssono (compassos 26-27 e 65-66).

A parte B é o momento de maior instabilidade melódico-harmônica do arranjo. Fatores como grandes saltos melódicos, aberturas de acordes e ampla tessitura vocal tornam o aprendizado e a performance dessa seção um desafio de percepção musical. Há também diversas passagens cromáticas melódicas e harmônicas que se relacionam entre si e com o sentido poético do texto. Observamos na figura, a seguir, que a percepção da escala descendente cromática está diretamente ligada à representação das palavras “desastre” e “perigoso” no sentido do texto. Da mesma forma, é utilizado o efeito cromático na frase “é sempre por um triz”. Em todos esses os trechos, os acordes também realizam progressões cromáticas descendentes.

Fig. 50: Recorte da parte B com destaque para o uso cromático melódico (em amarelo) e harmônico.

The figure shows a musical score excerpt for four voices: Soprano (Sop.), Contralto (C.), Tenor (Ten.), and Bass (Bax.). The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The measure number 36 is indicated at the start of the Soprano staff. The lyrics are: Sop. "de - sas-tres tem na mi-nha mão"; C. "diz quan-tos-de - sas-tres tem na mi-nha mão"; Ten. "diz quan-tos-de - sas - tres"; Bax. "diz".

Yellow boxes highlight specific chromatic passages:

- Cromatismo melódico:** This label points to the Soprano and Contralto staves. In the Soprano staff, the notes G4, F#4, E4, D4 are boxed. In the Contralto staff, the notes G4, F#4, E4, D4 and the notes C4, B3, A3, G3 are boxed.
- Cromatismo harmônico:** This label points to the Bass staff, which shows a descending chromatic line of whole notes: G3, F#3, E3, D3.

Cromatismo melódico

Sop. diz se_é pe - ri - go - so_a gen - te ser fe - liz Ah

C. diz se_é pe - ri - go - so_a gen - te ser fe - liz Ah

Ten. diz se_é pe - ri - go so Ah

Bax. diz Ah

Cromatismo harmônico

Acorde
Quartal

36 Bb7+ Gm7 Gm/F# Gm/F E7(9) Eb7+

Sop. chão pa-ra sem-pre_é sem - pre por um triz. Ai,

C. chão pa-ra sem-pre_é sem - pre por um triz. Ai,

Ten. chão pa-ra sem-pre_é sem - pre por um triz. Ai,

Bax. chão pa-ra sem-pre_é sem - pre por um triz. Ai,

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Diferentemente da região tonal da seção A (Si menor), a seção A' vai para a tonalidade de Ré Maior. Logo no primeiro compasso dessa seção (comp. 49), os acordes formados pela sobreposição e contraponto das vozes femininas são de estrutura quartal, cujo efeito sonoro gera uma sensação de suspensão harmônica. Essa textura de caráter rarefeito é interrompida no

compasso 55 por um adensamento harmônico e rítmico em direção ao ápice da canção (principal ponto de chegada – compasso 63). A frase harmônica nesse trecho é conduzida pela linha melódica cromática realizada pelos baixos. A sua escuta consciente é fundamental para o entendimento da função harmônica e direção do fluxo harmônico de todas as vozes. Outro detalhe importante dessa passagem é o caráter da escrita vocal nos compassos 60-63 imitar algumas características da escrita instrumental pianística.

Fig. 51: Trecho de maior densidade melódica, harmônica e textual do arranjo.

C#7(11#)/G# **D/A**

Sop. 57 vi - na da a - triz se_e - la_um
co - mé - dia de é - ter di - vi - na pin - tu - ra Ah se_e - la_um

C. 3^a 11^a co - mé - dia de é - ter di - vi - na pin - tu - ra Ah se_e - la_um

Ten. Fund. 7^a vi - na da a - triz se_e - la_um

Bax. 3^a 5^a na_a vi da se_e - la_um

Bb# **Bm7(9)** **C#** **F#7(9b)/C#** **Bm7+**

Sop. 60 di - a des - pen - car do céu e se_os pa - gan - tes e - xi - gi - rem bis Ponto de chegada

C. di - a des - pen - car do céu e se_os pa gan - tes e - xi - gi - rem bis

Ten. di - a Oh e se_um ar -

Bax. di - a des - pen - car do céu Oh ar -

Caminho da melodia principal

Ponto de chegada

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

A *coda* apresenta uma série de elementos musicais já apresentados e desenvolvidos durante todo o arranjo: a escrita de caráter polifônico, a escolha de fonemas pelo aspecto da condução do fraseado e das dinâmicas, o gesto rítmico das colcheias e o encaminhamento cadencial da progressão harmônica. Por fim, o último acorde – D7+(11#) – remete-nos à impressão sonora-poética de que o mistério da vida da atriz ainda permanece indecifrável.

Fig. 52: Recorte do último compasso da *coda* com destaque para o motivo melódico na voz solista e o acorde final.

MzS. D7+ (11#)
O - lha
Principal motivo melódico da canção

Sop. 9ª 7ªM
dum dum

C. 13ª 11ª#
dum dum

Ten. 5ª
dum

Bax. Fund.
Tum

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

4.2.1.3 Outros elementos harmônicos desenvolvidos no arranjo

Percepção de acordes com notas dissonantes

Assim como no arranjo de *Garota de Ipanema*, o material harmônico predominante neste arranjo é formado por acordes com notas dissonantes, típicos da linguagem harmônica e estética das composições de Edu Lobo.

As tabelas, a seguir, apresentam todos os acordes (tétrades ou mais notas) utilizados na construção harmônica do arranjo, bem como a seção e o compasso em que aparecem. A primeira tabela contém todos os acordes maiores e a segunda, todos os menores, diminutos e meio-diminutos.

Tab. 16 - Relação dos acordes maiores com notas dissonantes e as respectivas partes em que aparecem no arranjo de *Beatriz*.

QUALIDADE	ACORDES	PARTES	COMPASSOS
Maior com 6^a	C6	Intro	4;
Maior com 6^a e 7^aM	C7+(add 6) G7+(add 6)	A, A'	9; 11; 55-56
Maior com 6^a e 9^a	D6(9)/F# D6(9)	<i>Coda</i>	70; 76 (último)
Maior com 7^aM	Eb7+ Bb7+ Db7+ D7+	B, A', <i>Coda</i>	34; 36; 39; 41-42; 67; 72;
Maior com 7^aM e 9^a	C7+(9) G7+(9) Eb7+(9) D7+(9)/F#	Intro, A, B, <i>Coda</i>	4; 16-17; 35; 69; 70; 73; 74;
Maior com 7^aM, 9^a e 11^aaum	C7+(9)(11#) G7+(9)(11#)	Intro, A	4; 16;
Maior com 7^aM e 11^aaum	G7+(11#) D7+(11#)	A', <i>Coda</i>	55-56; 76 (último)
Maior com 7^aM e 5^aaum	D7+(add 5#)	<i>Coda</i>	72;
Maior com 7^a	D7/C	A	23;
Maior com 7^a e 5^aaum	A7(add 5#)	A	31;
Maior com 7^a e 9^a	E7(9)	B	38;
Maior com 7^a e 9^am	F7(9b) A7(9b) F#7(9b)/C#	B, A'	44; 48; 62;
Maior com 7^a, 9^am e 11^a	A7(9b)11	<i>Coda</i>	71;
Maior com 7^a, 9^a e 11^a	A7(9)11 C7(9)11 D7(9)11	A, B, A'	26; 43; 47; 65; 68;
Maior com 7^a, 11^aaum	F#7(11#) C7(11#) C#7(11#)/G#	Intro, A'	5; 7 (enarmonia); 57- 58;

Maior com 7ª, 11ªaum e 13ª	Bb7(11#)13	A	30;
Maior com 9ª e 13ª	D9(13)/A D9(13)	A'	49-50; 51-52
Maior com 9ª e 13ªbemol	D9(13b)/A D9(13b)	A'	49; 51
Maior-menor com 7ª	F#7(10b)	A	29;
Quartal	Sobre a nota Mi bemol	B	40;

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Tab. 17: Relação dos acordes menores, diminutos e meio-diminutos com as partes em que aparecem no arranjo de *Beatriz*.

QUALIDADE	ACORDES	PARTES	COMPASSOS
Menor com 5ªaum e 7ª	Bm7 add(5#) F#m7 add(5#)	A	8; 10; 14-15;
Menor com 5ªaum, 7ª e 9ª	Bm7(9) add(5#)	A	12;
Menor com 7ª	Bm7 Em7 F#m7/C# Gm7	Intro, A, B	1; 3; 13; 24; 28; 37
Menor com 7ª e 9ª	Bm7(9) Em7(9)/B Gm7(9) Em7(9)	Intro, A, B, A', <i>Coda</i>	1; 2; 3; 22; 33; 61; 71;
Menor com 7ª e 11ª	F#m7(11)/C#	A'	53-54;
Menor com 7ªM	Bm7+ Gm7+	Intro, B, A'	6; 37; 63;
Menor com 7ªM e 9ª	Bm7+(9)	Intro	6
Meio-diminuto	C#m(5b)(7) G#m(5b)(7)	Intro, A, A'	5; 18; 62;
Diminuto	F°7 C#°7 Bb°7	A, A'	19; 21; 60;

Fonte: Tabela elaborada pelo próprio autor.

Beatriz

4.2.2 Partitura

Chico Buarque

Edu Lobo

Arr.: Walter Rodrigues

Mezzo Solo

Soprano

Contralto

Tenor

Baixo

Ah Ah Ah Ah

Ah Ah Ah Ah

Ah Ah Ah Ah

Ah Ah Ah Ah

Ah Ah Ah Ah

MzS.

Sop.

C.

Ten.

Bax.

Solo

O - lha se - rá que_e-la_é

O - lha se - rá que_é de

dum_ dum_ dum_ dum_

dum dum dum dum

dum dum dum dum

Tum dum Tum dum Tum dum Tum dum

Beatriz - Chico Buarque/Edu Lobo

12

MzS.

Sop.

C.

Ten.

Bax.

16

MzS.

Sop.

C.

Ten.

Bax.

Beatriz - Chico Buarque/Edu Lobo

21

MzS. dan - ça no sé - ti - mo céu se_e-la_a - cre - di - ta que_é ou - tro pa - ís
mo - ra num ar - ra - nha céu e se_as pa - re - des são fei - tas de giz

Sop. dan - ça no sé - ti - mo céu uh
mo - ra num ar - ra - nha céu uh

C. dan - ça no sé - ti - mo céu uh
mo - ra num ar - ra - nha céu uh

Ten. dan - ça no sé - ti - mo céu uh e se_e-la
mo - ra num ar - ra - nha céu uh e se_e-la

Bax. dan - ça no sé - ti - mo céu uh la
mo - ra num ar - ra - nha céu uh là

25

Sop. ra_o seu pa - pel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da
quar - to de_ho - tel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da

C. de - co - ra_o seu pa - pel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da
ra num quar - to de_ho - tel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da

Ten. só de - co - ra_o seu pa - pel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da
cho - ra num quar - to de_ho - tel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da

Bax. só de - co - ra_o seu pa - pel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da
cho - ra num quar - to de_ho - tel e se_eu pu - des-se_en-trar na su - a vi - da

Beatriz - Chico Buarque/Edu Lobo

30

Sop.

vi - da Sim, me le - va pa - ra sem - pre Be - a - triz me_en - si_____

C.

vi - da Sim, me le - va pa - ra sem - pre Be - a - triz me_en - si - na_a não an__

Ten.

vi - da Sim pa - ra sem - pre Be - a - triz_____ dar com_os pés

Bax.

vi - da Sim pa - ra sem - pre Be - a - triz_____ no

36

Sop.

chão pa - ra sem - pre_é sem - pre por um triz. Ai, de - sas - tres tem na mi - nha mão

C.

chão pa - ra sem - pre_é sem - pre por um triz. Ai, diz quan - tos - de - sas - tres tem na mi - nha mão

Ten.

chão pa - ra sem - pre_é sem - pre por um triz. Ai, diz quan - tos - de - sas - tres

Bax.

chão pa - ra sem - pre_é sem - pre por um triz. Ai, diz

Beatriz - Chico Buarque/Edu Lobo

44

Sop. Ai, diz se_é pe - ri - go - so_a gen - te ser fe - liz Ah

C. Ai, diz se_é pe - ri - go - so_a gen - te ser fe - liz Ah

Ten. Ai, diz se_é pe - ri - go so Ah

Bax. Ai, diz Ah

49

Sop. mo-ça lou-ça tris - te ros-to giz con - trá - rio

C. b.c. b.c.

Ten. O - lha tre - la

Bax. O - lha se - rá que_é u-ma es - tre - la se - rá que_é men -

Beatriz - Chico Buarque/Edu Lobo

53

Sop. *b.c.* *Uh*
 triz pa-pelce - ná-rio_ cho-ra_es-tre-la vi-da sem bis pés no céu sem chão lou - cu - ra

C. *b.c.*
 cho-ra_es-tre-la vi-da sem bis pés no céu sem chão lou - cu - ra

Ten. *3*
 ti - ra se-rá que_é co - mé - dia se - rá que_é di -
 mé - dia se - rá que_é di -

Bax. *3*
 ti - ra se-rá que_é co - mé - dia

57

Sop. *se_e - la_um*
 co - mé - dia de é - ter di - vi - na pin - tu - ra Ah se_e - la_um

C. *se_e - la_um*
 co - mé - dia de é - ter di - vi - na pin - tu - ra Ah se_e - la_um

Ten. *se_e - la_um*
 vi - na da a - triz se_e - la_um

Bax. *se_e - la_um*
 vi - na_a vi - da a - triz se_e - la_um

Beatriz - Chico Buarque/Edu Lobo

60

Sop. di - a des - pen - car do céu
di - a e se os pa - gan - tes e - xi - gi - rem bis

C. di - a des - pen - car do céu e se os pa gan - tes e - xi - gi - rem bis

Ten. di - a Oh e se um ar -
di - a

Bax. di - a des - pen - car do céu Oh ar -

64

Sop. sar o cha - péu e se eu pu - des-se en - trar na su - a vi - da

C. jo pas - sar o cha - péu e se eu pu - des-se en - trar na su - a vi - da

Ten. can - jo pas - sar o cha - péu e se eu pu - des-se en - trar na su - a vi - da

Bax. can - jo pas - sar o cha - péu e se eu pu - des-se en - trar na su - a vi - da

Beatriz - Chico Buarque/Edu Lobo

69

Sop. Uh Uh dum dum dum dum dum dum du

C. dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum du dum dum dum

Ten. dum dum dum dum dum dum dum du dum dum

Bax. dum dum dum dum dum tum tum Tum Tum tum tum tum tum tum

75

MzS. O - lha

Sop. *rall.* b.c. dum dum

C. *rall.* b.c. dum dum

Ten. s. dum

Bax. Tum

5. CAPÍTULO IV: EXERCÍCIOS HARMÔNICOS

Os exercícios foram elaborados durante o período deste mestrado e aplicados ao Coral da ECA-USP, cujo perfil já foi traçado anteriormente. Numa perspectiva mais ampla do processo de ensino-aprendizagem harmônica, propõem uma forma de estudo baseada na criação e nova abordagem dos conteúdos harmônicos e não na repetição de padrões preestabelecidos. Vale ressaltar que não temos a pretensão de oferecer uma proposta fechada ou um modelo a ser aplicado a qualquer grupo coral como uma “fórmula infalível” de desenvolvimento do ouvido harmônico.

Através de uma estratégia de aplicação prática como ponto de contato entre o conceitual e a performance, buscamos contribuir para o desenvolvimento da escuta dos coralistas em questões harmônicas gerais e específicas relacionadas ao repertório do coro.

Todos os exercícios apresentados aqui estão comentados e analisados quanto ao seu funcionamento e aplicabilidade. Antes, porém, é necessário esclarecermos os seguintes pontos:

- Alguns exercícios contêm a indicação de texto - vogais, consoantes e suas combinações - como ferramenta para melhor execução vocal do coralista em função da percepção auditiva da própria voz em relação ao seu naipe, ao coro e ao piano. As sugestões de texto a serem utilizadas, bem como a ausência delas, não são o foco principal a ser abordado aqui, por isso não vamos nos ater às suas justificativas no âmbito técnico-vocal;
- Os exercícios, a seguir, estão agrupados por conteúdos e não apresentam uma ordem sequencial ou de dificuldade gradativa. Adequamos a ordem de aplicação dos exercícios de acordo com a análise comparativa das dificuldades de compreensão harmônica no decorrer do processo de ensaio e ensino e os objetivos musicais de cada obra do repertório. O planejamento de aplicação dos exercícios no Coral da ECA-USP também levou em conta a constante renovação de seus integrantes a cada semestre, dada a sua condição de disciplina de graduação;
- Os comentários de cada exercício estão divididos em 3 tópicos: **descrição** (o que é o exercício), **objetivo** (quais aspectos da percepção harmônica pretende desenvolver) e **aplicação** (relato sobre a interação com o coro, dificuldades encontradas e possíveis variações);

- Na maioria dos exercícios inserimos as “cifras” que representam os acordes resultantes da distribuição harmônica das vozes e/ou da realização pianística. Presentes na notação do Jazz e da música popular brasileira, elas explicam a formação dos acordes, sendo uma ferramenta útil e de fácil entendimento para a prática musical cotidiana.

5.1 Exercício 1 – “Cenários harmônicos”

Exercício 1: “Cenários harmônicos”

The musical score for Exercise 1, "Cenários harmônicos", is presented in three systems. Each system features a vocal line (Voz/Vo.) and a piano line (Piano/Pno.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The first system (measures 1-6) shows a sequence of chords: C, C(#5), C, C#, F#/C#, and C#. The second system (measures 7-12) shows: D, E, D, Eb, Fm7, and Eb. The third system (measures 13-18) shows: E, F#ø, E, A, Am, and E. Breath marks (b.c.) are indicated in the vocal lines at measures 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, and 18.

19

Vo.

b.c.

Pno

G7 Gm7 F G7 Gø F

25

Vo.

b.c.

Pno

Dm7 G7(9/11) C Dm7 G7(9/11) Fm C

32

Vo.

b.c.

Pno

Dm7 G7(9/11) D♭maj7 C Dm7 G7(9/11) Am

39

Vo.

b.c.

Pno

Am Fmaj7 C

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Exercício de melodia escalar em contextos harmônicos diferentes. As cinco primeiras progressões utilizam a seguinte sequência harmônica: 1) acorde maior; 2) acorde variável (tríade ou téttrade na posição fundamental ou invertida); 3) o mesmo acorde maior inicial. A partir da sexta progressão (compasso 16) não há repetição de acordes e são formadas sequências cadenciais a partir de acordes do campo harmônico maior.

- Objetivo: Foco da escuta voltado para a percepção da harmonia que está sempre variando sob a mesma melodia escalar. Melodicamente, esse exercício é comumente repetido sobre a mesma base harmônica de acordes maiores, onde as suas três notas são, respectivamente, 1º, 2º e 3º graus da escala maior da referida tonalidade. Ao alterarmos os acordes da base harmônica, buscamos estimular a escuta consciente de tais progressões através da relação de cada nota da melodia e sua função harmônica dentro dos novos acordes. Outros objetivos harmônicos desse exercício são a percepção de cadências, de notas acrescentadas à Dominante, de noção dos graus do campo harmônico maior e o desenvolvimento da relação de percepção consciente do piano.

- Aplicação: Cada progressão foi modulada, repetida e alternada de maneira sequencial ou aleatória. Optei por um andamento lento e a utilização de *boca chiusa* na execução vocal tendo em vista o perfil sinfônico do coro e a necessidade de escuta do piano como ponto fundamental para compreensão dos “cenários harmônicos”. A cada progressão harmônica realizei constante interação com coro sobre o que tinham acabado de cantar e ouvir. Essas perguntas eram feitas para naipes específicos ou para o coro em geral, sempre com intuito da conscientização da percepção e do estímulo ao pensamento harmônico.

5.2 Exercício 2 - “Cânone da escala pentatônica”

Exercício 2: “Cânone da escala pentatônica” (Parte1)

Cânone a 2 vozes:

Cânone a 4 vozes:

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Cânone a 2 e 4 vozes sobre a escala pentatônica.

- Objetivo: Estimular a percepção do aspecto harmônico da escala pentatônica realizada em cânone. A defasagem das entradas da mesma escala pentatônica, conforme a disposição proposta na figura anterior, forma intervalos harmônicos de 4ªJ e 5ªJ, e acordes maiores em posição fundamental e invertida. Outro objetivo desse exercício foi o treino do recurso de respiração alternada entre os coralistas.

- Aplicação: Todo o coro cantou a escala pentatônica, repetindo-a numa espécie de “*looping*”. Durante a execução vocal realizei ao piano algumas inserções de improviso harmônico com acordes formados pelas notas da referida escala. Para a realização do cânone, o coro foi dividido em dois grupos mistos (naipes misturados) e depois em quatro. Como ferramenta para maior exploração desse conteúdo, trabalhamos a variação do cânone a partir da execução melódica da escala no movimento inverso (ordem descendente das notas) e, posteriormente, alternando os movimentos (direto e contrário). Vejamos as ilustrações a seguir:

Exercício 2: “Cânone da escala pentatônica” (Parte 2)

Movimento inverso:

2

S.
C.
T.
B.

3

S.
C.

4

S.
C.
T.
B.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Exercício de percepção das nuances melódico-harmônicas das escalas menor natural e menor harmônica em uma sequência melódica descendente. É desenvolvido no formato de cânone e na sobreposição de linhas melódicas que partem de diferentes pontos da escala, formando uma sequência de intervalos (compassos 2 e 3) e acordes (compasso 4) que constituem o campo harmônico da referida tonalidade.

- Objetivo: Estimular a percepção das funções harmônicas proporcionadas pela diferença cromática da 7ª nota dessas escalas (menor melódica – lá bemol; menor harmônica – lá natural). No compasso 4, a sobreposição das linhas de soprano, contralto e tenor, somada à defasagem de entrada do baixo, resultou em tríades maiores e menores, na posição fundamental e invertida. Trabalhamos, portanto, a compreensão do papel da nota sensível na frase melódica e harmônica, da formação dos acordes pela sobreposição dos intervalos e das resoluções cadenciais como pontos-chave para melhora da afinação individual e conjunta.

- Aplicação: O passo a passo da construção desse exercício buscou proporcionar o desenvolvimento da consciência auditiva na execução melódica de cada nota da sequência a partir da compreensão de suas funções no contexto da frase harmônica. Como variação, após perceber a conquista de certa autonomia perceptiva dos coralistas em relação às duas escalas, alterei a sequência proposta utilizando as notas da escala menor melódica, do modo dórico e da escala maior. Não utilizei o apoio referencial do piano em nenhuma fase do processo de ensino-aprendizagem desse exercício.

5.4 Exercício 4 - “Memória harmônica”

Exercício 4: “Memória harmônica” (Parte 1)

Cluster indefinido

The musical score is presented in two systems. The first system includes staves for Soprano, Contralto, Tenor, and Baixo. The Soprano and Contralto parts feature a cluster of notes in the first measure, while the Tenor and Baixo parts have notes in the first measure, with the Baixo part starting later. The second system continues the sequence with similar note patterns and labels ('ó' and 'i') for each voice part.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Exercício de modulação consciente pelo uso da memória harmônica. Propõe um treino perceptivo de tétrades maiores com 7ªM e sua modulação intercalada por acordes de proximidade cromática e por acordes de distâncias maiores e indefinidas.

- Objetivo: Testar a memória harmônica do coralista entremeando acordes de mesma natureza (iguais ou cromaticamente modulados) por grandes *clusters*²⁰. Dois fatores são fundamentais para a aprendizagem desse exercício: uma boa e concentrada recepção auditiva do acorde, e o uso consciente de todos os aspectos que compõem a memória harmônica já discutidos no capítulo II. Esse exercício foi criado em função da constante presença de obras do século XX no repertório do Coral da ECA-USP, nas quais é recorrente o uso de efeitos sonoros provenientes da alternância de acordes com alturas definidas e indefinidas (*clusters*).

- Aplicação: A alternância textual sugerida contribuiu para melhor caracterizar a distância das notas que compõem os acordes maiores com 7ªM e os clusters. Uma questão fundamental para o ajuste de execução vocal dos coralistas foi o trabalho de precisão rítmica em relação às trocas dos acordes. Como variação desse exercício, substituí o acorde maior com 7ªM por outras tétrades, sempre trabalhando a sua percepção baseada na conscientização do papel harmônico de cada naipe dentro do referido acorde. Segue um exemplo abaixo do recurso de memória harmônica aplicado para a percepção de tétrades diminutas:

Exercício 4 - “Memória harmônica” (Parte 2)

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

²⁰ Cluster (Ing., “agrupamento”) Grupo de notas adjacentes que soam simultaneamente. Os instrumentos de teclado adequam-se particularmente a sua execução, uma vez que podem ser prontamente tocados com o punho, a palma ou o antebraço. (Dicionário Groove de Música).

5.5 Exercício 5 - “Acorde Dominante”

Exercício 5: “Acorde Dominante”

Acorde referência

C7(sus4)(9)(13)

C7(sus4)(9b)(13)

Soprano
Contralto

Tenor
Baixo

Piano

Fundamental

5

C7(sus4)(9)(13)

C7(9)(11#)(13)

S.
C.

T.
B.

Pno.

9

C7(sus4)(9)(13)

C7(9)(13b)

S.
C.

T.
B.

Pno.

13

S. C. T. B. Pno.

C7(sus4)(9)(13)

C7(9b)(13)

17

S. C. T. B. Pno.

C7(b9)(13)

F

3ª Fund.

5ª 3ª

Fund.

19

S. C. T. B. Pno.

C7(b9)(13)

Fmaj7(9)

9ª 7ªM

5ª 3ª

Fund.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Exercício de sobreposição de 7ª, 9ª, 11ª e 13ª em acordes Dominantes. A nota fundamental desses acordes é realizada pelo piano. A partir dela, as notas dos acordes são realizadas pelas vozes e sobrepostas numa espécie de arpejo sustentado. O acorde C^{sus4} 7 (9) (13) - compassos 2, 6, 10 e 14 - funciona como uma referência de memória tonal. Nos compassos 17-20, temos os acordes Dominantes e a sua resolução na Tônica, ambos dispostos em blocos.

- Objetivo: Compreensão da função do acorde Dominante e as suas notas acrescentadas e alteradas cromaticamente (9ª, 11ª e 13ª). Buscamos desenvolver a relação de escuta consciente do piano e a percepção da nota fundamental do acorde realizada por ele como base para a sobreposição dos intervalos (arpejada e em bloco harmônico). Outro objetivo importante desse exercício é a percepção e boa execução das alterações cromáticas presentes nos naipes de tenor, contralto e soprano como chave para as mudanças dos acordes. O uso desses acordes e suas variações é recorrente nos arranjos de *Garota de Ipanema* e de *Beatriz*, conforme demonstrado nas tabelas 13, 14, 16 e 17, e no *Glória* da obra *A Little Jazz Mass*.

- Aplicação: Antes de ensinar o exercício como está escrito, trabalhamos repetidamente a percepção do acorde-base dessa progressão: $C^{sus4} 7^{(9)} (13)$. Trabalhando para estimular a sua conscientização e assimilação na memória harmônica, alteramos a ordem da sobreposição dos seus intervalos, a dinâmica (aumentando ou diminuindo a intensidade de determinado naipe, destacando-o na escuta) e as vogais (mudando timbres). Quanto à aplicação do exercício propriamente dito, combinamos gestos que indicavam as alterações cromáticas e o retorno ao acorde-base. Durante o seu processo de ensino-aprendizagem deparamo-nos com um desafio: a manutenção da afinação, do timbre e da colocação vocal do naipe dos baixos ao cantarem a mesma nota (7ª do acorde) durante o todo o exercício. Para alcançarmos tal objetivo, além das nossas intervenções verbais e gestuais, mudamos a posição do naipe dos baixos, misturando-os entre as demais vozes. Com isso, adquirimos um nível maior de concentração atitudinal e técnica de todos os coralistas, e a ampliação da referência harmônica da 7ª do acorde dentro do coro.

5.6 Exercício 6 - “Cromatismo e intervalos”

Exercício 6: “Cromatismo e intervalos”

The musical score for Exercise 6 is written for four voices: Soprano, Contralto, Tenor, and Baixo. It consists of five measures. The first measure is highlighted with a yellow box, showing the following notes: Soprano (D4, 'mi'), Contralto (D4, 'mi'), Tenor (B3, 'mi'), and Baixo (B3, 'mi'). The second measure shows Soprano and Contralto on E4 ('ne'), Tenor on D4 ('mi'), and Baixo on E3 ('ne'). The third measure shows Soprano and Contralto on D4 ('mi'), Tenor on B3 ('mi'), and Baixo on D3 ('mi'). The fourth measure shows Soprano and Contralto on E4 ('ne'), Tenor on D4 ('ne'), and Baixo on E3 ('ne'). The fifth measure shows all four voices on D4 ('mi'), which is labeled 'Uníssono'.

The image displays two musical staves, each with four parts: Soprano (S.), Contralto (C.), Tenor (T.), and Bass (B.). The first staff is marked with a '2' and the second with a '3'. Both staves show a sequence of notes: S. (mi, ne, mi, ne, mi), C. (mi, ne, mi, ne, mi), T. (mi, ne, mi, ne, mi), and B. (mi, ne, mi, ne, mi). A bracket indicates a 2nd interval (2ªm) between the Soprano and Bass parts in the first staff, and a 2nd interval (2ªM) in the second staff.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Exercício de percepção do contraponto entre duas escalas cromáticas (ascendente - nas vozes masculinas; descendente - nas vozes femininas) e de seus intervalos harmônicos resultantes. Em cada um dos compassos, as vozes masculinas partem de um ponto diferente da escala, fator que resulta em sequências de intervalos harmônicos sempre diferentes.

- Objetivo: Desenvolver a acuidade quanto à execução melódica dos cromatismos a partir da compreensão do resultado harmônico dos intervalos formados entre as duas linhas. A escrita harmônico-vocal do *Glória - A Little Jazz Mass* é predominantemente formada por acordes na posição fechada sem fundamental e, como característica da escrita jazzística, complementados pela linha do baixo realizado pelo piano. Essa proximidade da tessitura vocal gera intervalos de 2ªM e 2ªm entre as vozes, o que torna a sua execução um desafio de percepção e de ajuste do timbre vocal. A escolha da tessitura desse exercício e da divisão em vozes masculinas e femininas na região de aproximação do som uníssono buscou contribuir para a solução de tais dificuldades mencionadas.

- Aplicação: A escolha do andamento *lento*, a utilização de consoantes de ressonância como “m” e “n”, a proximidade de execução técnica das vogais linguodentais “i” e “e”, e a alternância sugerida no texto contribuíram para melhor compreensão e distinção de cada semitom. Como parte do processo de assimilação do conteúdo, realizamos o exercício em *stacatto*, *non legato*, *legato* e com variações de dinâmicas. Também o executamos na ordem

inversa: do menor para o maior intervalo. Não utilizamos o piano como referência melódico-harmônica de afinação.

5.7 Exercício 7 - “Nota pedal”

Exercício 7: “Nota pedal” (Parte 1)

The musical score for Exercise 7: “Nota pedal” (Parte 1) is presented in 4/4 time. It consists of three staves: Soprano/Contralto, Tenor/Baixo, and Piano. The Soprano/Contralto staff features a melodic line with four measures, each containing a half note. The Tenor/Baixo staff has a similar melodic line. The Piano staff provides harmonic accompaniment with chords. The first measure is a whole rest for all parts. The second measure has a C major chord (C4, E4, G4) in the vocal staves and a C major triad in the piano. The third measure has a C#5 major chord (C4, E4, G#4) in the vocal staves and a C#5 major triad in the piano. The fourth measure has an A minor chord (A2, C3, E3) in the vocal staves and an A minor triad in the piano. The fifth measure has an A major chord (A2, C3, E3) in the vocal staves and an A major triad in the piano. The sixth measure has a Gdim chord (G2, Bb2, Db3) in the vocal staves and a Gdim triad in the piano. The seventh measure has an F#m7 chord (F#2, A2, C#3, E3) in the vocal staves and an F#m7 triad in the piano. The eighth measure has an Fmaj7 chord (F2, A2, C#3, E3) in the vocal staves and an Fmaj7 triad in the piano. The ninth measure has an Esus chord (E2, G2, B2, D3) in the vocal staves and an Esus triad in the piano. The tenth measure has an E major chord (E2, G2, B2, D3) in the vocal staves and an E major triad in the piano. The score is annotated with labels for the notes and chords in each measure, with arrows indicating the progression from one measure to the next.

Measures 2-5:

- Measure 2: 3ªM do Acorde Maior (C4) → 3ªM do Acorde Aumentado (C#5) → 5ªJ do Acorde menor (E4) → 5ªJ do Acorde Maior (G4)
- Measure 3: C
- Measure 4: C(#5)
- Measure 5: Am
- Measure 6: A

Measures 6-10:

- Measure 6: 7ª diminuta do Acorde diminuto (G2) → 7ªm do Acorde menor (Bb2) → 7ªM do Acorde Maior (Db3) → Fund. do Acorde Maior sus4 (E3)
- Measure 7: Gdim
- Measure 8: F#m7
- Measure 9: Fmaj7
- Measure 10: Esus
- Measure 11: E

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Exercício de percepção e análise da nota pedal e o seu papel harmônico na progressão dos acordes. No primeiro exemplo, a nota pedal está inserida em um contexto harmônico de tríades (maiores, menores e aumentadas). No segundo, o contexto harmônico é acrescido de tétrades.

- Objetivo: Direcionamento da escuta para a percepção e compreensão das mudanças harmônicas no piano sob a execução vocal da mesma nota, estimulando a escuta consciente de tais progressões através da relação da nota pedal e sua função harmônica dentro de cada acorde. Outros objetivos harmônicos inerentes são a percepção de passagens cromáticas, das tramas internas dos acordes, de cadências e o desenvolvimento da relação de percepção do papel harmônico do piano.

- Aplicação: Durante todo o processo de ensino-aprendizagem desse exercício, realizamos constantes perguntas ao coro com o intuito de estimularmos os coralistas à conscientização da percepção e do pensamento harmônico. O coro apresentou maior dificuldade na percepção das tétrades, principalmente quando a nota pedal era a dissonância do acorde. Para ajudar a sanar tal questão, inspirado na progressão dos acordes finais da canção *Samba de uma nota só* – de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, criei a seguinte variação para o exercício de pedal harmônico:

Exercício 7: “Nota pedal” (Parte 2)

The musical score for Exercise 7: "Nota pedal" (Parte 2) is presented for four voices: Soprano (S.), Contralto (C.), Tenor (T.), and Baritone (B.). The score is organized into four measures, each corresponding to a specific chord: Eb6, D7, Dbmaj7, and C. The Soprano and Contralto parts are written in the treble clef, while the Tenor and Baritone parts are written in the bass clef. The notes are arranged to show the harmonic function of the pedal note across the different chords.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Trabalhamos esse exercício variando fonemas, ritmo, andamento, dinâmicas, ordem dos acordes e percussão corporal.

Falando sobre o processo de ensino e ensaio do *Glória - A Little Jazz Mass*, identificamos uma dificuldade de compreensão harmônica do trecho que contém a seguinte progressão de acordes:

Fig. 53: Recorte dos compassos 101-103 da parte B do *Glória*.

101

S. A.

tol - lis pec - ca - ta mun - di, mi - se - re - re, mi - se -

T. B.

Cm7

Db7(9)(11#)

Dm7(9)(11)

Fonte: Chilcott (2006).

Nessa passagem harmônica de caráter cromático, a nota sol é comum aos três acordes. Analisando-a como uma nota pedal, criamos um exercício para trabalhar a percepção de sua função harmônica dentro de cada acorde e da progressão como um todo:

Exercício 7: “Nota pedal” (Parte 3)

Soprano

Contralto

Tenor

Baixo

Cm7(9)

Db7(9)(#11)

Dm7(9)(11)

Eb7(9)

5

S.

C.

T.

B.

Eb7(9)

Dm7(9)(11)

Db7(9)(#11)

Cm7(9)

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

Em relação à nota pedal, é interessante destacarmos a diferença entre a sua percepção estritamente melódica e a que envolve o aspecto harmônico. Se melodicamente a nota sol está estática, a percepção do movimento harmônico ascendente (compassos 1-4), por exemplo, faz com que essa nota ganhe uma nova função a cada compasso, primeiramente como 5ªJ, depois 4ªaum, 4ªJ e 3ªM. A sensação harmônica, portanto, indica que a nota pedal não está parada.

5.8 Exercício 8 - “Tons inteiros”

Exercício 8: “Tons inteiros”

The musical score for Exercise 8, "Tons inteiros", is presented in four systems. The first system shows a vocal line (Voz) and piano accompaniment (Pno.). The second system shows a vocal line (Vo.) and piano accompaniment (Pno.). The third system shows a string quartet (S., C., T., B.) and piano accompaniment (Pno.). The fourth system shows a string quartet (S., C., T., B.) and piano accompaniment (Pno.). The piano accompaniment features a sustained bass line (pedal point) on the note G, which changes function as the harmony moves from C7(9)(#11) to Db7(9)(#11) and back to Db7.

System 1: Voz (Vocal) and Pno. (Piano). The piano part features a sustained bass line (pedal point) on the note G, with the chord C7(9)(#11) indicated above it.

System 2: Vo. (Vocal) and Pno. (Piano). The piano part continues the sustained bass line on G, with the chord C7(9)(#11) indicated above it.

System 3: S. (Soprano), C. (Contralto), T. (Tenor), B. (Bass) and Pno. (Piano). The piano part continues the sustained bass line on G, with the chord C7(9)(#11) indicated above it.

System 4: S. (Soprano), C. (Contralto), T. (Tenor), B. (Bass) and Pno. (Piano). The piano part continues the sustained bass line on G, with the chords Db7, Db7(9)(#11), and Db7 indicated above it.

The musical score is divided into two systems. The first system (measures 4-6) features a Bbm7(9) chord and the vocalists holding a long 'Ah' note. The piano part plays a descending eighth-note line. The second system (measures 7-10) features a rhythmic exercise with 'Pa pa' syllables. The piano part changes to Am7(9) and then Bbm7(9) chords. A 'Estalo de dedo' (finger snap) part is also shown.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

- Descrição: Exercício de auxílio para o aprendizado e performance do *Glória* da obra *A Little Jazz Mass*. Consiste na repetição do caminho harmônico inicial da peça a partir da mesma distribuição das notas do acorde formado pelas vozes no primeiro compasso (Baixo – 7ª; Tenor – 3ª; Contralto – 5ª e Soprano – 9ª). Apresenta a relevância da linha do baixo exercida pelo piano e do aspecto percussivo corporal na concepção do estilo jazzístico.

- Objetivo: Buscamos construir os aspectos musicais da performance e compreensão do estilo a partir de uma aproximação real dos elementos característicos da escrita pianística e do gesto rítmico das vozes e dos estalos de dedo (compassos 7-10). Como característica da escrita do Jazz, a nota fundamental do acorde não é realizada pelo coro, mas sim pelo piano. A relação de percepção consciente do piano é o ponto chave para a compreensão harmônica dos acordes.

- Aplicação: O primeiro passo foi a realização dos compassos 1 e 4 com o piano apoiando harmonicamente as notas do acorde. Após a conquista da autonomia auditiva do coro em relação à formação dos acordes e à modulação dos mesmos, comecei a inserir, inicialmente em andamento lento, a linha pianística (compassos 2-3 e 5-6). Posteriormente, já em um andamento mais próximo da característica do Jazz, inserimos os estalos de dedo juntamente à execução dos acordes do coro. Finalmente, aplicamos o que está escrito nos compassos 7-10, acelerando pouco a pouco até chegarmos na indicação sugerida na partitura. As indicações de notas em *stacatto* e de sugestão textual contribuem para o entendimento da linguagem musical da obra.

5.10 Exercício 10 - “Inversão de papéis”

Fig. 54: Recorte do trecho do arranjo de Michelle que originou a criação do exercício.

(rubato)

Mi - chelle, ma belle, sont les mots qui vont très bien ensemble, très bien ensemble.

Mi - chelle, ma bel - le, mots qui vont très bien, bien en - semble.

Michelle, ma bel - le, mots qui vont très bien, bien en - semble. I will

Mi - chelle, sont mots qui vont très bien, bien en - semble. I will

Fonte: LENNON; MCCARTNEY / Arranjador: K. F. Jehrlander. Meu acervo pessoal.

- Descrição: Exercício de auxílio para o aprendizado e performance do arranjo de K. F. Jehrlander da canção *Michelle* – de John Lennon e Paul McCartney. Cada fase desse exercício demonstrada, a seguir, trabalha a conscientização dos papéis harmônicos exercidos por cada uma das notas em relação ao acorde e progressão em que estão inseridas.

- Objetivo: Estimular a compreensão harmônica da referida progressão através da alternância das posições funcionais de cada naipe dentro dos acordes. Também proporcionar a escuta consciente de notas acrescentadas – 9ª e 11ª, de inversões e da formação de acordes quartais.

- Aplicação: Realizados os ajustes de tessitura, os compassos 1-20 consistem na execução das linhas melódicas geradas pela sequência de todas as notas dos acordes da progressão – fundamentais, quintas, terças e sétimas. Nessa fase, toquei os acordes ao piano simultaneamente à execução vocal como auxílio para a percepção do contexto harmônico.

Exercício 10: “Inversão de papéis”

Todos nas fundamentais:

Todos nas quintas:

Todos nas terças:

Todos nas sétimas:

Em seguida, com apoio harmônico do piano em caráter mais pontual, trabalhamos as diferentes formações dos acordes e a inversão de papéis entre os naipes (compassos 21-35):

21 Em7 Am7 D7 Gmaj7 C#ø F#7 B7

S. 7^a
C. 3^a

T. 5^a
B. Fund.

26 Em7 Am7 D7 Gmaj7 C#ø F#7 B7

S. 5^a
C. 3^a

T. 7^a
B. Fund.

31 Em7/D Am7/G D7/C Gmaj7/F# C#ø/B F#7/E B7/A

S. 5^a
C. 3^a

T. Fund.
B. 7^a

Com nonas acrescentadas (compassos 36-45):

36 Em7(9) Am7(9) D7(9) Gmaj7(9) C#ø(add9) F#7(b9) B7(b9)

S. 9^a
C. 5^a
3^a

T. 7^a
B. Fund.

41 Em7(9)/D Am7(9)/G D7(9)/C Gmaj7(9)/F# C#ø(add9)/B F#7(b9)/E B7(b9)/A

S. 9^a
C. 5^a
3^a

T. Fund.
B. 7^a

Na aplicação desses dois últimos passos, alternamos momentos de presença e ausência da linha pianística.

Acordes com nonas e décimas primeiras acrescentadas (compassos 46-50):

46

S.
C.
T.
B.
Pno

Em7(9)(11) Am7(9)(11) D7(9)(11) Gmaj7(9)(11) C#ø(add9)(11) F#7(b9)(11) B7(b9)(11)

11^a
Fund.
7^a

5^a
9^a

Fund.

Acordes quartais:

51

S.
C.
T.
B.
Pno

7^a
11^a
Fund.

5^a
9^a

Fund.

Fonte: Editoração elaborada pelo autor especialmente para esta dissertação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escrita desta dissertação foi concebido à semelhança de uma grande progressão harmônica. Os momentos de resoluções parciais ao término de cada capítulo, entremeados pela atratividade harmônico-reflexiva entre exercícios e texto, são partes desta construção de caráter teórico e prático que agora se encaminha para a sua cadência final. Antes do último acorde, porém, faz-se necessária a retomada e o apontamento de seus pontos cruciais.

O pensamento sobre regência que norteou este trabalho é o de complementaridade e indissociabilidade de suas funções educativa e performática na prática coral. Independentemente do perfil e nível de conhecimento musical do coro, o papel do regente é colocar-se constantemente no lugar de seus alunos/coralistas para tentar compreender como esses recebem e se relacionam com os conteúdos musicais que lhes são apresentados a cada ensaio.

Uma importante chave para o desenvolvimento do coralista enquanto aluno e artista é o ato de envolver-se no processo de ensino-aprendizagem com seu professor/regente nesse longo caminho da percepção harmônica, até que conquiste o domínio perceptivo e a capacidade cognitiva necessários para abstrair os conteúdos e transferi-los para a sua prática performática dentro e fora do coro. Cabe ao professor selecionar rotas que lhe pareçam melhores para cada grupo e também a adequação da ordem e da velocidade com que as apresenta, conforme os objetivos educativos e performáticos preestabelecidos em seu planejamento. Em arte, a metodologia se estabelece para a concepção do projeto e para a construção da performance.

Dessa forma, o conceito de inteligência auditiva - proposto por Edgar Willems e adaptado aqui para o contexto da escuta coral - e o processo de diagnose coral de Paulo Rubens Moraes Costa, aliados à concepção pedagógica construtivista e ao desenvolvimento psicológico-cognitivo de Piaget permitiram uma compreensão mais aprofundada acerca do processo de ensino-aprendizagem e sobre o papel do regente-educador em nosso trabalho.

A análise de cada etapa do processo de aprendizagem matemática de Zoltan Dienes comparada ao processo de desenvolvimento do ouvido harmônico em nosso trabalho mostrou-nos um caminho gradual e consistente em direção à compreensão harmônica no nível da abstração dos conceitos. Além disso existe uma forte ligação de funcionalidade didática entre a aplicação dos jogos matemáticos de Dienes e o passo a passo da aplicação dos nossos próprios

exercícios harmônicos: interação, identificação, análise, invenção, representação, descrição e demonstração dos conteúdos até a chegada à construção de um pensamento formal.

Música e Matemática são linguagens de alta abstração, cujos métodos de aprendizagem se renovam constantemente. Cada etapa descrita por Dienes não deve ser aplicada ao contexto da aprendizagem harmônica uma única vez como solução definitiva para a abstração de todos os conteúdos, mas sim a cada nova composição de caminho harmônico ainda não descoberto. Os caminhos da Harmonia e sua compreensão não param, e os seus caminhos mais interessantes são os mais inesperados.

É importante reafirmar que o nosso trabalho não pretendeu ser a prescrição de um caminho, mas sim uma reflexão sobre os caminhos que levam à abstração dos conceitos harmônicos e suas implicações performáticas.

Refletindo sobre a comparação dos processos com cada coro e as principais estratégias adotadas, atuamos no Coral Escola Comunicantus de maneira a aproximar os conteúdos harmônicos trabalhados ao nível conceitual através do estímulo a uma realização consciente dos exercícios (inteligência auditiva como soma da escuta sensorial e sensível). No Coral da ECA-USP, buscamos interligar os conhecimentos teórico-visuais dos alunos à aplicação prática na performance coral. Para tal, além da proposição de exercícios harmônicos gerais e específicos aos problemas de compreensão harmônica identificados durante o processo, usamos uma ferramenta que trata a relação entre aprendizagem harmônica e performance sob uma perspectiva mais ampla e aproximada do fazer musical dos alunos em dois aspectos: 1) a concepção e aplicação de arranjos corais baseados estruturalmente em densas questões harmônicas; 2) a resignificação da construção performática - o exercício que se transforma em arranjo - e educativa - o arranjo que também funciona como exercício harmônico.

Considerando a interface entre o conceitual e a performance como a base de todo o nosso trabalho, atuamos de maneira a estabelecer, pouco a pouco, as ligações entre os conteúdos harmônicos e as obras do repertório, numa perspectiva mais ampla de crescimento da percepção e acuidade auditiva entre os naipes, na relação do coro com o piano, na adequação do gestual e resposta do grupo à regência, quanto à compreensão das funções harmônicas e, consequentemente, do papel individual perante o coletivo. No mesmo foco, buscamos melhor qualidade de afinação na performance individual e coletiva do coro, tanto no dia a dia dos ensaios quanto nas apresentações públicas.

Mantido constante diálogo com meu orientador, pudemos aplicar todos os exercícios harmônicos formulados neste trabalho no processo de preparação auditiva do Coral da ECA-USP. Trabalhamos o arranjo de *Garota de Ipanema*, conforme já descrito no capítulo III, e o apresentamos por duas vezes durante o período deste mestrado. Não tivemos a oportunidade de realizar o processo de aprendizagem e performance do arranjo de *Beatriz* por conta da pandemia do Covid-19 e consequente cancelamento das atividades presenciais no ano de 2020, conforme também já explicado na introdução desta dissertação. Enquanto regente-assistente do coro, atuamos na leitura e preparação de diversas outras obras do repertório, sempre com um olhar importante para as questões de relevância harmônica, identificando os motivos de dificuldade e buscando saná-los através do embasamento teórico discutido.

Todos os procedimentos adotados buscaram despertar em cada coralista-aluno do Coral da ECA-USP a perspectiva de escuta harmônica do conjunto como parâmetro de melhora da afinação e timbre, para compreensão das funções harmônicas e os seus jogos de tensão e relaxamento, e para a escuta consciente do seu lugar no acorde, no modo, no fluxo e discurso harmônicos como elementos fundamentais para o processo de aprendizado em si e para a performance coral.

Durante todo o trabalho viemos afirmando que se trata de um processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, da função de assistente e preparador do ouvido harmônico, este trabalho contribuiu sobremaneira para minha própria transformação e conscientização do diálogo com minha regência e minha didática que foi se estabelecendo: 1) a compreensão da importância da análise e síntese harmônicas das obras, buscando solucionar os seus pontos cruciais, seja por meio de exercícios e arranjos, como aqui realizados ou outras ferramentas; 2) a concepção e adequação do gestual da regência de maneira a contemplar o fraseado harmônico; 3) capacidade de abstração dos conceitos harmônicos de cada obra e a criação de uma narrativa harmônico-musical que conecta os seus aspectos às demais questões interpretativas.

Entendemos, portanto, que desenvolver o ouvido harmônico é uma questão fundamental para a prática coral – para quem ensina, aprende, toca, rege, arranja, compõe, analisa, canta, interpreta e ouve. Teoria e prática coexistem em função do fazer musical.

Enfim chegamos ao acorde final desta progressão. Um belo acorde de tônica com fermata. Repouso? Só até o próximo compasso!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²¹

- BANKS-LEITE, Luci. Piaget: O autor e os educadores do Século XXI. In: Teresa Cristina Rego. (Org.). *Jean Piaget - Os caminhos do conhecimento*. 1. ed. São Paulo: Segmento, 2018, v. 01, p. 71-83.
- BARENBOIM, Daniel. *A música desperta o tempo*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.
- CARRASQUEIRA, A. C. M. D. *Estudos Criativos para o Desenvolvimento Harmônico do Instrumentista Melódico: Uma contribuição para a formação do músico*. 2011. 194 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CARVALHO, José Fonseca de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHUEKE, Zelia (Org.). *Leitura, Escuta e Interpretação*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- COLL, César, et al. *O Construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CONE, Edward T. *Musical Form and Musical Performance*. New York: W.W. Norton & Company, 1968.
- COSTA, Paulo Rubens Moraes. *Diagnose em Canto Coral: parâmetros para análise e ferramentas para avaliação*. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CROWTHER, Duane S. *Teaching Choral Concepts: Simple lesson plans and teaching aids for in-rehearsal choir instruction*. Bountiful: Horizon Publishers, 1981.
- DIENES, Zoltan Paul. *As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática*. São Paulo: Ed. Herder, 1972.
- DÓRIA, C. S. *Psicologia Científica Geral: um estudo analítico do adulto normal*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1976. 284p.
- DRAHAN, Snizhana. *Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo Regente Coral*. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

²¹ De acordo com NBR-6023:2018.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2003, p.3-27

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

GABORIM-MOREIRA, A.L.I. *Regência Coral infanto-juvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU*. 2015. 574 p. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GOODMAN, Elaine. Performance em conjunto. In: CHUEKE, Zelia. (Org.). *Leitura, Escuta e Interpretação*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

KERR, Samuel. Carta Canto Coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2003, p.118-143.

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. *Educação sonora e ensino musical: uma proposta de repertório para crianças*. 1997. 227 p. Dissertação (Mestrado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? In: _____. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. *Canto Coral: do repertório temático à construção do programa*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. *O Ensino da Regência Coral*. Tese (Livre Docência em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Ver sem olhar, cantar com o fluxo. In: ALBANO, Ana Angélica Medeiros.; HERNÁNDEZ, Márcia Strazzacappa. *Entrelugares do corpo e da arte*. Campinas: FE/UNICAMP, 2011. p.65-80.

RINK, John. (Ed.) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RINK, John. Análise e (ou?) Performance. In: CHUEKE, Zelia. (Org). *Leitura, Escuta e Interpretação*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

ROBINSON, Ray; WINOLD, Allen. *The Choral Experience: Literature, Materials, and Methods*. New York: Harper & Row, Publishers, 1976.

RODRIGUES, Walter Pellici. *Processos de desenvolvimento do ouvido harmônico: estratégias pedagógicas, identificação de noções e conceitos no âmbito do Coral Escola Comunicantus, um estudo de caso*. (Graduação em Música) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROTHSTEIN, William. Análise e o ato da performance. In: CHUEKE, Zelia. (Org). *Leitura, Escuta e Interpretação*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

WHITTALL, Arnold. Analysis as Performance. In: BEARD, David.; GLOAG, Kenneth. *Musicology: The key concepts*. London and New York: Routledge Taylor & Francis e-Library, 2005.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Afinação e desafinação: parâmetros para a avaliação vocal*. Rio de Janeiro: Revista Augustus. v.7 n.2, p.58-72, jan/jun 2002.

VILELA, Ivan. Ouvir a música como uma experiência imprescindível para se fazer musicologia. *Música em perspectiva*. v.7 n.2, p. 101-131, dez 2014. Disponível em: revistas.ufpr.br/musica/article/download/41506/25458. Acesso em 08 out. 2016

WALLS, Peter. Historical performance and the modern performer. In: RINK, John. (Ed.) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Pro-Musica, 1970 [1956]. Original Suíço.

WILLEMS, Edgar. *As diferentes consciências na educação musical*. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM, 1990, n.66, p.22-27. Disponível em: https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/EdgarWillems_Boletim_66_1990.PDF

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ZAVADSKA, Galina. *The comparative analysis of harmonic hearing development conceptions by diferente authors*. In: Proceeding of the International Scientifical Conference, [s.n.], v. 1, 2011, p. 320-344.

ZAVADSKA, Galina; DAVIDOVA, Jelena. *The analysis of music teachers' questionnaire survey on issues of developing harmonic hearing*. In: 4th International Conference on Nez Horizons in Education, 2013, Turkey: Procedia Social and Behavioral Sciences 106, 2013. p. 2602-2613.

Partituras:

CHILCOTT, Bob. *A Little Jazz Mass*. England: Oxford University Press, 2006. 1 partitura. Coral (SATB) e piano.

LENNON, John; MCCARTNEY, Paul / Arranjador: K. F. Jehrlander. *Michelle*. Meu acervo pessoal. 1 partitura. Coral (SAATB).

LOBO, Edu; BUARQUE, Chico / Arranjador: Walter Rodrigues. *Beatriz*. São Paulo: Editora Comunicação CMU ECA USP, 2020. 1 Partitura. Coral (SATBB) e voz solista.

JOBIM, Tom; MORAES, Vinícius de / Arranjador: Walter Rodrigues. *Garota de Ipanema*. São Paulo: Fórum de editoração de partituras corais CMU ECA USP, 2017. 1 Partitura. Coral (SATBB).

QUINTANA, H. L.; COSENTINO, I. R. / Arranjador: F. Gorgas. *Juanito Laguna remonta un barrilete*. Meu acervo pessoal. 1 partitura. Coral (SATB).

RUTTER, John. *O how amiable are thy dwellings*. England: Oxford University Press, 1996. 1 partitura. Coral (SATB) e órgão/piano.

ANEXO A – Partitura: *O how amiable are thy dwellings* (John Rutter)

for Carlyle Weiss

O HOW AMIABLE ARE THY DWELLINGS

Psalm 84

Con moto tranquillo (♩. = 56)

JOHN RUTTER

PIANO

p dolce *mf* *p*

6

SOPRANOS
and ALTOS *unis. mp dolce*

O how a - mia - ble are - thy dwell - ings, thou

10

Lord of hosts!

TENORS
and BASSES *unis. mp dolce*

O how a - mia - ble are - thy dwell - ings, thou

14 *unis.* *mp* **A** *più ardente*
 My soul hath a de - sire_ and
 Lord_ of_ hosts!

17
 long - ing,
unis. *mp*
 my soul hath a de - sire_ and long - ing_ to

20 *2*
 to en - ter in-to the courts of the
 en - ter in-to the courts of the Lord,

23

Lord: my heart and my flesh, my heart and my flesh re -

cresc. *mf* *cresc.* *f*

mp *cresc.* *mf* *cresc.* *f*

cresc. *mf* *cresc.*

26

-joice, re - joice in the liv - ing God.

f *dim.*

29

B *p semplice*

Yea, the spar-row hath found her an house, and the swal-low a

p semplice

B *p*

33

nest where she may lay her young:— ev-en thy al - tars, O Lord of

mp cresc.

cresc.

37

hosts, ev-en thy al - tars, O Lord of hosts, my

mf

f

40

King and my God, my King and my

mf

f

43 C ALTOS *mp*

God. Bless - ed ² are they — that dwell in thy

46 *dim.* *mp* *mf* thee,

house: they will be al - - - way prais - ing thee, they will be

they will be al - - - way

mf they will be

49

al - - - way prais - ing thee. Bless - ed ² is the ²

prais - ing thee, *mp* ² ²

al - - - way prais - ing thee.

dim. *mp*

52

man—— whose strength is in thee: in whose heart are thy

mf

55

ways,—— in whose heart are thy ways.——

dim. *p*

dim. *p*

59

O Lord God of hosts, hear my prayer:——

pp

pp

dim. *pp* *poco cresc.*

63 *p* *mf*

heark - en, O God of Ja - cob, heark - en, O God of Ja - cob. Be-

67 *mf*

-hold, O God our de - fend - er: and look up - on the face of thine An-
Be - hold,

70 *p* *mp* *elato ma tranquillo sempre*

-oint - ed. For one day in thy courts is bet-ter than a

p *mp* *dim.* *mp* *sim.*

Red. *

[E] Poco più mosso (♩ = c. 66)

74

thou-sand... I had ra - ther be a door - keep - er in the

mp dolce sempre

78

house of my God:— than to dwell in the tents of un - god - li - ness.

mp *mf*

82

For the Lord God is a light and de - fence, — the

mp *mf*

86 *cresc.* *f* *mf*

Lord God is a light and de - fence: the

cresc. *f*

cresc. *f*

89 *poco a poco rallentando*

Lord — will give grace and wor - ship,

mp

poco a poco rallentando

mf *mp*

92 *mp* **G** *Tempo I* (♩. = c.56)

wor - ship, — and no — good thing — shall he with -

mp **G** *Tempo I* (♩. = c.56)

95 *cresc.* 2 2 *mf dolce*

- hold from them that live a god

cresc. 2 2 *mf dolce*

98 *p*

ly life.

p

dim. *p*

101 *mp dolce*

O Lord God of hosts,

mp

104

H *mf* *poco rit. al fine* *p*

2 2

mp *p*

2 2

mf *mp* *p*

H *mf* *dim.* *mp* *poco rit. al fine*

108

thee.

p

Ped. *

ANEXO B – Partitura: *Glória – A little jazz mass* (Bob Chilcott)

2. Gloria

50 Quick 4 with swing ♩ = c.208

54 *f*

S.
A.

Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o, glo - ri - a!

T.
B.

58

Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o, glo - ri - a!

62 Et in ter - ra pax ho - mi - ni - bus

oo bo - nae vo - lun - ta - tis, —

66 Glo - ri - a, glo - ri - a!

71 S. & A. *unis.* *f*
ah

T. & B. *unis.* *f*
Lau - da - mus_ te, be - ne - di - ci - mus te, a - do -

76

- ra - mus_ te, glo - ri - fi - ca - mus_ te.

80 Gra - ti - as a - gi - mus ti - bi

oo prop - ter magn - am glo - ri - am

84 tu - am. Glo - ri - a!

Slow feel ♩ = c.76

ff

ff

mp

89 *mp espress.*

S. *mp* Do - mi - ne De - us, Rex cae - le - stis, De - us Pa - ter om - ni - po -

A. *p* Do - mi - ne De - us, *mp* De - us Pa - ter om - ni - po -

T. *p* Do - mi - ne De - us, *mp* De - us Pa - ter om - ni - po -

B. *p* Do - mi - ne De - us, *mp* De - us Pa - ter om - ni - po -

92

- tens. Do - mi - ne Fi - li u - ni - ge - ni - te. Je - su

- tens. *p* Do - mi - ne Fi - li, *mp* Je - su

- tens. *p* Do - mi - ne Fi - li, Fi - li, *mp* Je - su

- tens. *p* Do - mi - ne Fi - li, Fi - li, *mp* Je - su

95

Chri - ste, Je - su Chri - ste. Do - mi - ne De - us, A - gnus

Chri - ste, Je - su Chri - ste. *mf* oo

Chri - ste, Je - su Chri - ste. oo

Chri - ste, Je - su Chri - ste. oo

The piano accompaniment features a series of chords and melodic lines in both hands, with a prominent bass line in the lower register.

98

De - i, Fi - li - us Pa - tris. Qui

Qui

Qui

Qui

Qui

The piano accompaniment continues with complex chordal textures and melodic fragments, maintaining the *mf* dynamic.

101

S. A.

tol - lis pec - ca - ta mun - di, _____ mi - se - re - re, mi - se -

T. B.

The musical score for measures 101-103 features a Soprano Alto (S. A.) and Tenor Bass (T. B.) vocal line and a piano accompaniment. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The vocal line begins with a melodic phrase on 'tol - lis pec - ca - ta mun - di,' followed by a long note on 'mi - se - re - re,' and then 'mi - se -'. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines in both hands.

104

- re - re _____ no - bis. Qui tol - lis pec - ca - ta mun - di, _____

The musical score for measures 104-106 continues the vocal and piano parts. The lyrics are '- re - re _____ no - bis. Qui tol - lis pec - ca - ta mun - di, _____'. The vocal line has a melodic phrase on '- re - re' followed by 'no - bis.' and then 'Qui tol - lis pec - ca - ta mun - di,'. The piano accompaniment continues with harmonic support, including some arpeggiated figures in the right hand.

107 *cresc.* *f*

sus - ci - pe de - pre - ca - ti - o - nem no - stram. Qui se - des ad dex - te - ram Pa -

cresc. *f*

cresc. *f*

110 *ff*

- tris, mi - se - re - re, mi - se - re - re no - bis.

ff

ff *sub. f*

(pick up in new tempo)

114 **Tempo I** ♩ = c.208 **Tempo I** ♩ = c.208 118 *f*

122

Quo - ni - am Tu so - lus san - ctus, quo - ni - am.

Tu so - lus, so - lus Do - mi - nus,

126

oo Tu so - lus al - tis - si - mus,

130

ff

Je - su Chri - ste, Je - su Chri - ste.

ff

134

Cum San - cto, San - cto Spi - ri - tu in

Je - su Chri - ste. oo

138

glo - ri - a De - i Pa - tris. A - men, a - men.

ff

ff

ff

8. *ff*