UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA MARIS GOULART SILVA

O sujeito cantante:
Reflexões sobre o canto coral

São Paulo
2014

ANA MARIS GOULART SILVA

**O sujeito cantante:
Reflexões sobre o canto coral**

Versão revisada

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo, para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech.

São Paulo

2014

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
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.75
S586s

Silva, Ana Maris Goulart.

O sujeito cantante : reflexões sobre o canto coral / Ana Maris Goulart Silva; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo: s.n., 2014.
191 p. il., tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

1. Canto 2. Coral (Música) 3. Educação musical 4. Psicanálise I. Mrech, Leny Magalhães, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVA, Ana Maris Goulart. **O sujeito cantante: Reflexões sobre o canto coral.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Ana Virgínia,
de quem herdei o nome e uma vontade imensa de aprender.

Ao meu pai, Adil,
que me ensinou que a vida merece ser celebrada com quem amamos, todos os dias.

Às minhas irmãs, Adilana e Abimara,
referências essenciais na construção permanente de quem quero me tornar.

À Regina Kinjo,
com quem aprendi que o canto coral é um pedaço de mim.

A todos os que dedicam parte de suas vidas
a cantar e encantar alunos, plateias e espíritos!

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível graças à colaboração direta e indireta de inúmeras pessoas, com as quais aprendi a cada nova experiência. Há tanta gente a quem gostaria de expressar minha admiração e gratidão, que não há palavras que possam traduzir – afinal, a linguagem nunca é suficiente mesmo! Mas se é preciso dizer com palavras, aqui seguem algumas tentativas:

A Deus, que me concedeu tantas oportunidades na vida impossíveis de mensurar! Agradeço por minha saúde, por me apoiar em todos os percalços durante a elaboração desta dissertação e por colocar inúmeras pessoas talentosas, admiráveis e queridas em minha vida, principalmente, minha família.

À minha cara orientadora, Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech, que me fascinou com sua leitura de educação desde a graduação, mostrando que a música deveria ser parte da formação de quaisquer educadores e educandos; pelas aulas na pós-graduação, pela supervisão de meus estágios em docência em suas turmas na FEUSP e pela orientação de minhas incursões psicanalíticas. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Neide Esperidião, em quem me espelhei para fazer um trabalho de educação musical na área de Psicologia e Educação, que sempre colaborou com suas ideias nas discussões em grupo de estudos e colóquios, autora de uma tese de Doutorado que é a principal referência para esta pesquisa e que fez uma leitura muito carinhosa de meu trabalho para o meu exame de qualificação, acrescentando reflexões de demasiada importância. Obrigada!

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pelas contribuições em Psicanálise e Educação, principalmente, pela leitura atenta e crítica deste trabalho, suscitando reformulações e reflexões fundamentais. Obrigada!

Ao CoralUSP, principalmente, ao seus diretores artísticos na época da pesquisa de campo deste trabalho pela atenção, disposição, colaboração e sempre boas conversas. A todos os regentes dos grupos do CoralUSP, os quais tive o prazer de conhecer, agradeço também pela oportunidade de abrirem um espaço de seus grupos para minhas observações e de seu tempo

para minhas entrevistas. Aos coralistas de todos os grupos, em especial àqueles com quem tive contato nos ensaios observados e, particularmente, aos que participaram das entrevistas desta pesquisa. Todos foram fundamentais para que este trabalho se realizasse.

À Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, de quem tive todo o suporte necessário durante a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação da FEUSP (NUPPE), com quem tenho aprendido muito nos últimos três anos de pesquisa, por suas constantes colaborações diretas e indiretas em minhas reflexões.

Aos meus amigos do Madrigal Sempre em Canto, grupo vocal a capella do qual faço parte há treze anos – especialmente à nossa regente, Regina Kinjo – que é minha base musical desde sempre, pelo crescimento, pela pesquisa e, principalmente, pelo amor à música vocal que tão alegremente compartilhamos.

A tantos professores que contribuem para minha formação em educação musical dentro e fora da FEUSP, como Teca Alencar de Brito, Enny Parejo, Mara Campos, Júlio Figueiredo, Melina Sanchez, entre outros. Agradeço as valiosas vivências musicais e contribuições para minhas reflexões e práticas.

Aos colegas do Allegro Coral e Orquestra e do Groove Allegro – Renato Misiuk, Vanessa Misiuk, Regina Andreola e Cláudio Ramiro – que acreditaram em meu trabalho e me deram a oportunidade de estar à frente de três corais tão queridos, dando-me apoio e liberdade de atuação.

Aos colegas e mantenedores do Centro Educacional Objetivo Mauá, onde tive minhas primeiras experiências no ensino de Canto Coral. Obrigada pelas oportunidades e pela compreensão em meu período de afastamento para a realização desta pesquisa, principalmente, em sua finalização.

Aos meus alunos e ex-alunos do CORALOB Mauá, Instituto Educacional Carvalho, Projeto Estaleiro Musical Guarujá e Allegro Coral Infantojuvenil, com os quais aprendo a cada ensaio e para quem sempre busco me aperfeiçoar, obrigada pela companhia nesta trajetória!

Aos inúmeros amigos com quem discuto sobre Educação, Música e Psicanálise, pessoas com as quais tive a adorável oportunidade de cruzar nos caminhos da vida. São tantos os nomes que seria impossível mencioná-los todos! Mas a gratidão é presente.

Aos meus admiráveis pais, Adil e Ana, pelo apoio em quaisquer fases e circunstâncias da vida! Pela força familiar neste período marcado por enfermidades – hoje felizmente superadas – pelo incentivo, valorização e carinho em toda minha trajetória acadêmica, principalmente, durante esta dissertação e pelas inúmeras demonstrações de amor, apoio e dedicação que eu tenho a sorte de ter em casa, muito obrigada!

Às minhas queridas irmãs, Adilana e Abimara, pela companhia nos caminhos da vida que vou traçando, pelo carinho, respeito, admiração, amor, parceria, incentivo, apoio e companheirismo: gratidão sem tamanho!

Aos meus cunhados, Altivo e Márcio, pela colaboração na constituição desta família tão admirável e com os quais sempre tenho algo a aprender.

Aos meus amados sobrinhos, Ana Catharina, Raul e Alejandro, pela alegria que trazem à minha vida e pela oportunidade de me lembrarem sempre como é bom ver o mundo como uma criança! Por toda a luz que carregam em si e espalham ao mundo, obrigada!

Ao meu noivo, Leonardo Esteves, pela companhia, atenção, carinho e compreensão durante toda a pesquisa e, especialmente, pela admirável dedicação a mim no período final desta dissertação, agradeço imensamente!

À Dalila Lemos e Alice B. I. Bastos, pelas revisões atentas e contributivas, compartilhando comigo um pouco desta trajetória de escrita, obrigada!

E à CAPES, pela bolsa de mestrado que muito me auxiliou para a dedicação e desenvolvimento desta pesquisa.

*Seria preciso, alguma vez – não sei se jamais terei
tempo –, falar da música, nas margens.*

Jacques Lacan. *O seminário, Livro 20: Mais, ainda*, 1985, p. 158.

RESUMO

SILVA, Ana Maris Goulart. **O sujeito cantante: Reflexões sobre o canto coral.** 2014, 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa busca investigar o *sujeito cantante*, tecendo reflexões sobre o canto coral em uma abordagem psicanalítica. Para tanto, foram estudados alguns aspectos da música, da educação musical, do canto coral e da Psicanálise, relacionando as áreas e suas possíveis articulações. Após um breve levantamento conceitual e bibliográfico, foi escolhido o Coral Universidade de São Paulo (CoralUSP) para a pesquisa de campo, do qual, foram entrevistados cinco de seus regentes e três cantores. Essa pesquisa abriu reflexões sobre o canto coral por um viés psicanalítico, depois de acompanhar ensaios de dois dos doze grupos que constituem o CoralUSP e de abrir a discussão sobre a educação musical atual, mediante entrevista com uma educadora musical que atua pela via do canto coral. Os motivos que originaram o projeto desta dissertação remetem à promulgação da Lei Federal nº 11.769/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, embora não em caráter exclusivo. Essa nova legislação reacendeu algumas reflexões: por que a música é importante para a formação do sujeito? De que maneira ela pode ser trabalhada? Como o canto coral pode se articular às novas práticas? De que forma o canto se inscreve no sujeito? E, por fim, quem é o sujeito que canta? A discussão deste estudo é voltada tanto para *coralistas ou ex-coralistas* que compreendem a importância do canto coral em sua formação, mas que gostariam de se aprofundar nessa investigação sob um enfoque psicanalítico, quanto para *educadores* (formais, informais, polivalentes ou de formação musical específica), a fim de que percebam o impacto das influências musicais – e, mais precisamente, corais – no campo da educação e da constituição do sujeito. Pedagoga, coralista de longa data e atual professora de canto coral, motivada pela musicalização da escola e seus impactos, esta autora estabeleceu o compromisso com sua dissertação e com a pesquisa educacional, aceitando o desafio de uma leitura psicanalítica da educação musical por meio do canto coral. Em suma, o que se pretende com esse estudo é investigar as “marcas” deixadas pela voz, pelo canto coral, na formação do *sujeito cantante*, o que está menos ligado a métodos do que às paixões que movem o desejo e que constitui um novo *semblante* para o sujeito psicanalítico.

Palavras-chave: Canto coral; Educação Musical; Psicanálise.

ABSTRACT

SILVA, Ana Maris Goulart. **The singing subject: Reflections on choral singing**. 2014, 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This research aims to investigate the *singing subject*, weaving thoughts on choral singing in a psychoanalytic approach. For this, some aspects of music, musical education, choral singing and psychoanalysis were studied by relating the areas and their possible connections. After a brief conceptual and bibliographical survey, the University of São Paulo Choir (CoralUSP) was chosen for the field research, from which five of its regents and three singers were interviewed. This research opened reflections on choral singing by a psychoanalytical view, after accompanying rehearsals from two of the twelve groups that constitute the CoralUSP and opening discussion about the current musical education, during an interview with a music educator who operates by means of choral singing. The reasons that led to the project of this dissertation refer to the enactment of Federal Law No. 11,769/08, establishing the compulsory teaching of music in schools, although not on an exclusive basis. This new legislation has rekindled some thoughts: why music is important to the formation of the subject? How can it be worked on? How the choir can be linked to new practices? How the song fits the subject? And finally, who is the subject who sings? The discussion of this study is turned for both *choristers or former choristers* who understand the importance of choral singing in their training, but would like to go deeper in this research under a psychoanalytic approach, as for *educators* (formal, informal, polyvalent or from specific musical training) in order to realize the impact of musical influences - and, more precisely, choral - in the field of education and formation of the subject. Pedagogue, longtime choir member and current teacher of choral singing, motivated by school musicalization and its impacts, this author established the commitment to her dissertation and to educational research, accepting the challenge of a psychoanalytic reading of musical education through choral singing. In short, the intention with this study is to investigate the "marks" left by voice, by choral singing, in the formation of the *singing subject*, which is less connected to methods than to passions that move the desire and which constitutes a new *semblant* to the psychoanalytic subject.

Keywords: Choral singing; musical education; psychoanalysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Intersecção das áreas em que se baseia esta pesquisa	23
Figura 2	Tira de Quino, com sua personagem Mafalda	82
Figura 3	Os três registros do inconsciente lacaniano e o <i>sinthoma</i>	84
Figura 4	Esquema lacaniano de operação da fala	96
Figura 5	Formação do grupo <i>Alfa</i> nos ensaios	120
Figura 6	Formação do grupo <i>Beta</i> nos ensaios	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de corais existentes em todas as unidades da USP na capital e no interior (Exceto grupos do CoralUSP)	101
Quadro 2	Análise dos questionários dos coraíistas interessados em participar da pesquisa	114

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ALI – Association Lacanienne Internationale
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBN – Central Brasileira de Notícias
CEBIMar – Centro de Biologia Marinha
CENA – Centro de Energia Nuclear na Agricultura
CORALUSP – Coral Universidade de São Paulo
EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ECA – Escola de Comunicação e Artes
EE – Escola de Enfermagem
EEFE – Escola de Educação Física e Esporte
EEFERP – Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto
EEL – Escola de Engenharia de Lorena
EERP – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
EESC – Escola de Engenharia de São Carlos
EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo
ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FCF – Faculdade de Ciências Farmacêuticas
FCFRP – Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto
FD – Faculdade de Direito
FDRP – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto
FE – Faculdade de Educação
FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FEARP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FM – Faculdade de Medicina
FMRP – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto

FMVZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia
FO – Faculdade de Odontologia
FOB – Faculdade de Odontologia de Bauru
FORP – Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto
FSP – Faculdade de Saúde Pública
FZEA – Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos
IAG – Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas
IAU – Instituto de Arquitetura e Urbanismo
IB – Instituto de Biociências
ICB – Instituto de Ciências Biomédicas
ICMC – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
IEE – Instituto de Energia e Ambiente
IEA – Instituto de Estudos Avançados
IEB – Instituto de Estudos Brasileiros
IF – Instituto de Física
IFSC – Instituto de Física de São Carlos
IGC – Instituto de Geociências
IME – Instituto de Matemática e Estatística
IMT – Instituto de Medicina Tropical de São Paulo
IO – Instituto Oceanográfico
IP – Instituto de Psicologia
IQ – Instituto de Química
IQSC – Instituto de Química de São Carlos
IRI – Instituto de Relações Internacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUPE – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação
OSUSP – Orquestra Sinfônica da Universidade de São Paulo
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
POLI – Escola Politécnica
RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil
SEMA – Serviço de Educação Musical e Artística
ULM – Universidade Livre de Música
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 – A Música	28
1.1 O que é a música?	28
1.2 Origens e usos pela humanidade	31
1.3 Música no século XXI	35
CAPÍTULO 2 – A Educação Musical	39
2.1 O que é a Educação Musical?	40
2.2 Origens e atuações	42
2.3 Alguns métodos e teorias	44
2.4 Cenário atual da Educação Musical no Brasil	51
2.4.1 Legislação	53
2.4.2 Formação do educador musical	54
2.4.3 Os desafios da educação musical atual: uma discussão aberta	58
CAPÍTULO 3 – O Canto Coral	64
3.1 Definições e origens	64
3.2 Histórico do canto coral na educação brasileira	67
3.3 Canto coral na educação musical	70
CAPÍTULO 4 – A Psicanálise	75
4.1 Psicanálise e Educação	77
4.1.1 Algumas reflexões sobre Psicanálise e Educação	77
4.1.2 Lacan e algumas reflexões sobre a Educação	79
4.2 Psicanálise e Música	85
4.3 Psicanálise e Voz	89
4.3.1 O objeto <i>a</i> voz	93

CAPÍTULO 5 – A USP e o canto coral	100
5.1 Breve histórico do canto coral na USP	100
5.2 Coral Universidade de São Paulo	104
5.2.1 História do CoralUSP	104
5.2.2 Caracterização dos grupos	106
5.2.3 A Oficina Coral	108
CAPÍTULO 6 – Abordagem metodológica	110
6.1 Metodologia utilizada na pesquisa	110
CAPÍTULO 7 – Apresentação e análise dos dados	114
7.1 Pesquisa pré-campo: Questionários aos coralistas	114
7.2 Observação de ensaios	119
7.3 Entrevistas com regentes	123
7.3.1 Caracterização dos regentes	123
7.3.2 A voz que ressoa: trechos destacados	124
7.3.2.1 A escolha profissional pela música	125
7.3.2.2 A escolha pelo canto coral	132
7.3.2.3 Aspectos relevantes no trabalho com o canto coral	137
7.4 Entrevistas com coralistas	143
7.4.1 Caracterização dos coralistas	143
7.4.2 A voz que ressoa: trechos destacados	144
7.4.2.1 O cenário musical e o canto	145
7.4.2.2 A relação com a música	148
7.4.2.3 A relação com o canto coral	151
7.4.2.4 Aspectos relevantes no trabalho com o canto coral	157
7.5 Co-oral: Uma breve análise das entrevistas	159
REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
ANEXOS	182

ANEXO A – Lei Federal 11.769/08	183
ANEXO B – Veto sobre o artigo 2º da Lei Federal 11.769/08	184
ANEXO C – Aprovação pela Comissão de Ética em Pesquisa	185
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	186
ANEXO E – Questionário para sondagem de interesse dos cantores do CoralUSP para participação na pesquisa (Pré-campo)	187
ANEXO F – Roteiro de entrevista com educadora musical	188
ANEXO G – Roteiro de entrevista com regentes: pesquisa sobre aspectos dos grupos	189
ANEXO H - Roteiro de entrevista com regentes: pesquisa sobre aspectos pessoais	190
ANEXO I – Roteiro de entrevista com coralistas do CoralUSP	191

APRESENTAÇÃO

A temática central desta pesquisa – *O sujeito cantante* – tem sido uma de minhas reflexões pessoais e profissionais nos últimos seis anos. Uma história da tentativa de articulação entre várias formações, muitas reflexões e inúmeras pesquisas. A música e a Educação – que sempre foram mobilizadoras – começaram a ter novas perspectivas, impulsionadas por leituras psicanalíticas. Iniciaram-se, pois, novas reflexões sobre uma educação musical que desencadeasse algo no sujeito. A Psicanálise deixou de ser uma disciplina do currículo obrigatório na graduação para ser um estudo, sobretudo, de vida. Coralista de longa data, graduada em Pedagogia e pós-graduanda em Educação Musical (além desta a qual me arrisco a mestre em Educação), sempre me interessei por reflexões a respeito do canto coral na educação e formação das pessoas, inclusive da minha.

Meu primeiro contato com coral foi aos cinco anos de idade, na igreja que frequentava e, aos seis, fiz minhas primeiras aulas de piano. A relação com a teoria musical iniciou-se três anos mais tarde, ao me transferir da escola regular em que estudava e passar a ter Educação Musical como disciplina obrigatória no currículo escolar. Mesmo tendo um pouco de dificuldade com os novos conteúdos didáticos, visto que a turma já os cursava desde o ingresso no ensino fundamental, o assunto era de grande interesse e, logo, passou a ser uma das disciplinas mais prazerosas e de melhor desempenho. Concomitantemente, ingressei no coral da escola, onde passei cinco anos da minha vida, muitas músicas e incontáveis aprendizados.

O interesse pela música aumentou e, aos doze anos, ingressei na Universidade Livre de Música (ULM), atual Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP), local onde prossegui por seis anos os estudos formais em teoria musical, história da música, canto coral e técnica vocal e onde, ainda hoje, ensaio e pesquiso em um madrigal de música vocal *a capella*, participante há treze anos. Após muitas apresentações corais em grandes casas de concertos e eventos em São Paulo, tais como: Sala São Paulo, Theatro São Pedro, Memorial da América Latina, Credicard Hall etc., comecei a auxiliar a maestrina e professora de coral em alguns outros grupos, chegando a assumir – juntamente com a docente musical com quem partilho dezoito anos de convivência – o coral de um projeto social, aos dezessete anos de idade, no fim do Ensino Médio.

Nesse momento de escolha profissional, havia uma grande questão: que área seguir? O curso de música parecia bastante interessante, mas não havia o desejo por profundas regras de harmonia e contraponto. O que mais me encantava era exatamente a parte educacional, a musicalização, o canto coral como formação inicial. Na mesma medida, a Educação em si sempre foi uma área que me despertava muito interesse. Liderança, bom desempenho e mediação de problemas acompanharam minha trajetória escolar, quando passei a gostar de questões educacionais e a ansiar por colaborar com o aprendizado dos colegas e com melhorias na escola. Surgiu, então, a opção pela Pedagogia, como um curso que abordaria várias áreas de interesse e, independentemente do que me tornaria no fim do curso, contemplaria muitas de minhas expectativas.

Desde o ingresso na graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), trabalhei em uma escola de Ensino Fundamental II e Médio da rede privada e, paralelamente ao trabalho na área de Orientação Educacional, comecei a organizar eventos e iniciativas culturais, bem como, fundei o coral daquela unidade escolar. Fui professora de coral em tal instituição por cinco anos consecutivos, fazendo também um trabalho de musicalização, tendo em vista que a maior parte dos alunos coralistas não tinha conhecimentos musicais prévios.

Nessa mesma época, ministrei aulas de canto coral por dois anos em um projeto social de Mauá, formando dois grupos corais: um infanto-juvenil e um adulto, esse último a pedido dos próprios pais e parentes dos alunos coralistas inicialmente convidados para o curso. Foi uma fase de grande desenvolvimento para todos os participantes do trabalho.

No fim da graduação, a disciplina “Música e Formação de Professores”, ministrada pela professora Dra. Leny Magalhães Mrech, na FEUSP, surgiu para corroborar ainda mais minhas reflexões sobre uma Educação Musical para todos: alunos, professores, gestores. A música como parte da formação educacional do sujeito, como um novo contato com a cultura e com o legado da humanidade.

Ainda em dúvida quanto a quais rumos profissionais seguir após a conclusão da graduação e tendo grande interesse pela área de Psicologia da Educação, procurei uma especialização em Psicopedagogia, na ânsia por aprofundar mais alguns temas a respeito do cotidiano da coordenação escolar, da qual agora eu fazia parte no colégio em que trabalhava. O propósito de um mestrado já existia, mas buscava embasamento teórico e preparação acadêmica para a elaboração do projeto e a realização do exame.

Enfim, no ingresso ao mestrado, surgiu a oportunidade de retomar todas as áreas que, de certa forma, marcaram minha trajetória pessoal, profissional e educacional. A formação e a atuação na área musical foram destacadas pela banca na fase da entrevista, ressaltando-se a perspectiva de uma pedagoga sobre o tema, comumente explorado por músicos. Nesse contexto, as leituras psicanalíticas vieram a contribuir para novas reflexões e proposições acerca das possibilidades de articulação. Já nas pesquisas iniciais, ficou evidente que há pouquíssimo material sobre Educação Musical e Psicanálise, tornando-se praticamente inexistente quando o foco é o canto coral. Assim, dediquei-me integralmente às pesquisas, prosseguindo nas atividades de coralista em dois grupos diferentes, realizando trabalhos em projetos, escolas e eventos diversos.

Em 2008, a Lei Federal 11.769, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica levantou a questão: a música é considerada importante na formação dos alunos? Como e quando isso será realizado? E iniciou-se um longo processo, ainda em implantação, por diversos motivos políticos e pedagógicos. Assim que tal lei começou a ser discutida, várias reflexões começaram a surgir em minha mente: meu processo de formação, a nova realidade das escolas, a formação dos professores, a infraestrutura etc. Paralelamente, ao me aproximar mais da Psicanálise, comecei a ter novas perspectivas de música, canto, educação, alunos... e a vontade de me enveredar pela pesquisa foi então aguçada: quem é o sujeito que canta? O que o atrai para o canto coral? De que forma o canto se inscreve no sujeito? O que essa atividade influencia na educação desse sujeito?

Essas e muitas outras questões surgiram antes e durante a pesquisa, tanto que, ainda como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), comecei a realizar mais atividades na área de canto coral, inclusive em projetos sociais no Guarujá e na Praia Grande. Nas disciplinas escolhidas por mim durante a pós-graduação, tentei traçar um trajeto que me permitisse uma formação como acadêmica, educadora musical e eterna aprendiz de Psicanálise.

Do ponto de vista de formação acadêmica, a disciplina “Professor Universitário: Vida, Perfil e Formação”, ministrada pela Profa. Dra. Helena C. Chamliam, na FEUSP, tratou de discussões acerca da identidade do docente acadêmico e suas (im)possibilidades de transformação pessoal e profissional. As aulas transcorreram graças a um procedimento de ateliê, com produções de um processo de autoformação baseadas em narrativas de natureza autobiográfica, além das pesquisas e discussões bibliográficas. Nesse processo de formação docente acadêmica, também incluo meus dois semestres como estagiária do Programa de

Aperfeiçoamento do Ensino, realizados nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Psicologia I e II, sob a supervisão da profa. Dra. Leny Magalhães Mrech, na FEUSP, além de ter cursado a disciplina necessária para a preparação a esses estágios.

Na disciplina intitulada “Vygotsky, Wallon e Lacan – O Processo de Constituição do Sujeito”, ministrada pela profa. Dra. Leny Magalhães Mrech na FEUSP, foram abordadas as teorias dos três grandes expoentes intelectuais supracitados, aprofundando os conhecimentos sobre a gênese e o desenvolvimento de suas obras. Embora Vygotsky, Wallon e Lacan tenham teorias bastante distintas, há eixos comuns entre suas ideias, como a questão da linguagem, da fala, da cultura e da maneira como se lida com elas.

A teoria de Lev Vygotsky foi apresentada graças à importância da linguagem e da fala; e a de Henri Wallon, por causa da emoção, do pensamento, da linguagem e do conhecimento, além do desenvolvimento da criança e da construção da inteligência. Em seguida, introduziu-se a Psicanálise com a clínica freudiana, passando para o pensamento lacaniano e a construção de sua obra. Foram desdobradas as características das duas clínicas e dos três ensinamentos de Lacan. Finalmente, o curso problematizou os novos usos da Psicanálise na Educação e na Cultura: a *alíngua* e os novos efeitos transferenciais, o gozo, os Nomes do Pai, o fora de sentido, o real. Tais debates tiveram grande influência nas discussões acerca do objeto de pesquisa presente nesta pesquisa e continuam em constantes reflexões, principalmente, devido aos três anos em que participo do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NUPPE) da FEUSP, coordenado pela mesma docente, com a qual sempre adquiro novos aprendizados.

A disciplina cursada no Departamento de Música da Escola de Educação e Artes (ECA), chamada “A criança, o sonoro e o musical: Reinventando a música” foi uma experiência muito importante para a vivência musical e acadêmica, promovendo discussões acerca da educação musical em geral, com abordagens filosóficas, políticas, psicológicas e fenomenológicas da questão, além de criar um espaço para o fazer musical e o compartilhamento de histórias e práticas musicais. A docente responsável pelo curso, profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito (Teca), mostrou-se acessível e reflexiva em todas as aulas, trabalhando a música inclusive na esfera pessoal dos alunos, por meio de atividades desenvolvidas ao longo das aulas.

Esse curso baseou-se, sobretudo, nas ideias de Hans-Joachim Koellreutter, o qual foi, inclusive, mentor da própria docente da disciplina. A discussão a respeito de uma educação musical em “modo menor” – resistente, pensante e singular – encontrou subsídios na teoria de Deleuze (rizomas, multiplicidade de acontecimentos) e nas preocupações com o fazer criativo,

indiferentemente dos resultados, expressas constantemente pela pesquisadora e professora ministrante do curso, Teca Brito. Em artigo apresentado à docente no fim do curso, relacionei o conceito de Consciência, de Hans J. Koellreutter e a Constituição do Sujeito, de Jacques Lacan, em uma abordagem educativo-musical.

No período posterior às disciplinas cursadas na USP, procurei também mais respaldo acadêmico na área musical em uma pós-graduação *lato sensu* de Educação Musical na Faculdade Cantareira, onde tenho tido a oportunidade de aprender e trabalhar com professores reconhecidos no meio educativo-musical – como a questionadora profa. Dra. Enny Parejo, a mestre em Dança na Educação Musical, profa. Melina Sanchez, uma das mais conhecidas regentes corais de São Paulo, profa. Mara Campos, e o arranjador vocal, prof. Júlio Figueiredo – lidando com questões de didática da iniciação musical, expressão pelo movimento corporal, regência e arranjo coral. Muitas das discussões e leituras realizadas nesse curso – que ainda se encontra em andamento – convergem em direção às minhas incursões bibliográficas da presente dissertação.

Esta dissertação busca relacionar Canto Coral e Psicanálise, em uma perspectiva da formação do sujeito que passou pela experiência do canto coral. Como coralista de longa data, pedagoga e educadora de canto coral, após muitas inquietações, formulações reflexivas e pesquisas bibliográficas, eu me coloco, também, como um objeto de investigação do trabalho.

Assim, a presente dissertação encontra-se no entremeio do encontro enigmático com o saber: o saber não totalizado, o desejo de saber e de não saber, a escuta de cada sujeito em sua história de vida, construções de histórias embrulhadas no real e marcadas pelo canto coral, em uma leitura psicanalítica dessas relações na formação e educação do sujeito cantante.

INTRODUÇÃO

Falar da música, nas margens... o que Lacan pretendia, e não teve tempo?

A música, via arte, pode ser considerada uma das manifestações do inconsciente. Sendo inconsciente, ela faz parte do não sentido, de algo que escapa, da ordem do real. É nas margens que os significantes perdem todo o poder do sentido, toda a arbitrariedade. É o momento em que o sujeito se liberta de si mesmo e, quando o significante se desapropria da representação, resta sua materialidade, a voz, o som que se faz carne.

Pois bem, nesse contexto musical do não sentido, onde se encontra a voz musicada, o canto e o sujeito cantante?

Para iniciar esta incursão, partiremos da premissa de que o sujeito cantante, aqui em foco, é o que passou pela atividade de canto coletivo que, estruturado pedagógica e musicalmente, concebe-se como canto coral. O canto coral, por sua vez, é uma prática importante de Educação Musical, a qual pertence ao campo das Ciências da Educação. Paralelamente, a Psicanálise possibilita leituras das Ciências da Educação e das Artes, constituindo reflexões a respeito da música e da Educação. Nessa complexa rede de relações, esta pesquisa busca subsídios da Educação, da Música, da Psicanálise e, por conseguinte, da Educação Musical para discutir o canto coral sob um enfoque psicanalítico, como a Figura 1, a seguir ilustra.

Figura 1 – Intersecção das áreas em que se baseia esta pesquisa.

Passemos, então, aos aspectos musicais da questão. Segundo Fonterrada (2005, p. 18), a busca de valorização da música e da educação musical inicia-se na Antiguidade grega, forte referência para o Ocidente, contexto sócio-histórico em que também já era possível observar a música como parte da educação da infância e da juventude, mais especificamente, sob a forma de canto. Na concepção de Platão, como na filosofia grega em geral, a música assume liderança em relação às outras artes, posição fundamentada na possibilidade de estabelecer analogias entre os movimentos da alma e as progressões musicais. Também Aristóteles se posiciona a respeito do poder e da necessidade da música em programas educacionais, embora compreenda essa manifestação artística como imitação das paixões e dos estados da alma (LANG, 1941, *apud* FONTERRADA, 2005, p. 20).¹

Sobre o canto coral, Bellochio (1994) afirma que o termo original de *coro* vem do grego *chóros* e que as indicações teóricas remetem a origem do *chóros* à Grécia Antiga (ZANDER, 1985, *apud* BELLOCHIO, 1994, p. 10),² primeira datação documentada do canto coletivo de cunho educativo-musical.

No Brasil, o grande representante da atividade coral foi Heitor Villa-Lobos, graças a seu projeto de canto orfeônico nas escolas, de 1931, e à criação do Serviço de Educação Musical e Artística (SEMA), de 1932. De fato, há um consenso acerca da importância da música na educação desde a Antiguidade grega e romana e da atividade coral como um instrumento efetivo de musicalização e formação do indivíduo, o que não impediu que a educação musical ficasse vulnerável a aspectos políticos, educacionais, sociais e culturais de cada momento histórico mundial e nacional.

O canto coral tem sido pesquisado sob diversos enfoques. Segundo Carvalho (2007), destacam-se: Gonzo (1973); Hylton (1983); Anderson (1990); Grant e Norris (1998) e Turcott (2002), os quais fizeram relevantes revisões das pesquisas realizadas na área.

A revisão de Gonzo (1973) foi sobre as pesquisas em canto coral até 1972 e, após este autor, cada um dos pesquisadores citados analisou o período seguinte, partindo da revisão anteriormente realizada. Em cada época, foram observados os aspectos mais estudados do momento e as necessidades de pesquisa na área.

¹ LANG, H. *Music in Western civilization*. London: J. M. Dent, 1941. In: FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

² ZANDER, Oscar. *Regência coral* (2nd ed.). Porto Alegre: Editora Movimento, 1985. In: BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. *O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar*. Santa Maria, 1994. 260 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Maria.

A revisão mais recente, de 1996 a 2002, realizada por Turcott (2002, p. 4), observa que as pesquisas em canto coral “[...] estão mais organizadas e sistematizadas do que no passado, porém muitas áreas estão ainda inexploradas e muitas questões permanecem não respondidas”, enfatizando a necessidade de “[...] uma maior variedade de métodos de pesquisa, especialmente estudos longitudinais e qualitativos”.

Dentre essas revisões, Silvey (2002, p. 21) considera que as principais pesquisas realizadas sobre o canto coral podem ser categorizadas em sete grupos:

- 1) Estudos históricos da música coral dentro da escola; 2) aspectos psicológicos do canto em coral, técnica vocal e pedagogia; 3) comportamento do professor/regente, técnicas de ensaio coral; 4) habilidades musicais do regente coral e do aluno (incluindo leitura musical); 5) preparação do professor e educação; 6) currículo e materiais didáticos; 7) miscelânea.

Essas categorias demonstram que as pesquisas em canto coral têm se concentrado nas habilidades musicais específicas, na didática do regente, bem como, na discussão de repertório coral. Contudo há poucos estudos voltados para a interação do educando com a obra musical (SILVEY, 2002). Silvey aponta para o fato de que apenas na última categoria – miscelânea – encontram-se alguns estudos preocupados com o significado das experiências vividas por meio do canto coral que tenham como objeto de estudo o sujeito cantante. É nessa área específica que o presente trabalho se encontra, tentando traçar intersecções do Canto Coral com a Psicanálise.

Partindo-se de uma perspectiva macro, a do Canto Coral como um instrumento de Educação Musical, a qual se insere principalmente na Educação, observa-se que, nas tentativas de aproximação entre Psicanálise e Educação, há sempre uma lacuna. Considerando-se um modelo educacional normativo e prescritivo, Mrech (2005, p. 16) aponta que, nesse sentido, pode-se afirmar que Freud e Lacan demonstram que Psicanálise e Educação apresentavam caminhos inteiramente opostos, embora a autora, corroborada por Forbes, Charlot et al,³ investigue e apresente os impactos da Psicanálise na Educação, os quais são perceptíveis nos questionamentos atuais dos professores.

³ MRECH, Leny Magalhães (org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

Nessa mesma abordagem, Kupfer (2000, p. 19) afirma que, do ponto de vista teórico-metodológico, sabe-se que a Pedagogia e a Psicanálise são duas disciplinas estruturalmente opostas, remetendo-se a Lajonquière (LAJONQUIÈRE, 1995, *apud* KUPFER, 2000),⁴ o qual defende que o trabalho em torno da conexão Educação e Psicanálise deve ser feito deixando de fora a Pedagogia, que não deve ser confundida com a própria Educação. Desde o início de suas pesquisas, Kupfer pressentiu que o conceito psicanalítico de sujeito do inconsciente tinha grande relação com o trabalho educativo e que a Educação não tem sido pensada para sujeitos, mas sim, para objetos (PATTO, 2005, p. 158). A interlocução realizada por Kupfer (2000, p. 144) também compara o mal-estar na cultura, conceito desenvolvido por Freud (1930),⁵ com o mal-estar na Educação, *sentimento de culpa* inescapável diante de uma “frustração cultural”, relacionada à “educação como impossível”, reflexão de Freud, discutida e problematizada por Mrech (2005).

Se existe uma hiância entre Psicanálise e Educação, a aproximação entre Psicanálise e Música também possui lacunas. Como uma linguagem artística não verbal, a música foi a forma de arte menos estudada por Freud. De acordo com Sekeff (2005, p. 1356), “Freud não se dedicou a investigações musicais. Aliás, ele considerava mesmo *não possuir gosto musical*, como dissera à Dra. Jeanne Lampl-de Groot, sua antiga discípula (abril de 1922)”. Por não se tratar da linguagem e produzir emoções incompreensíveis, Lopes (2005, p. 73) afirma que a música constitui-se em uma antítese ao temperamento reservado, metódico e racional de Freud.

Kauffman (1996) já havia discutido a incapacidade confessa de Freud para usufruir da música; o pai da Psicanálise parece lamentar que a intenção artística musical não possa ser traduzida em palavras, como as outras manifestações da vida psíquica. Mas não é porque não possa compreender a música que Freud renegue sua importância:

[...] embora sem se voltar especificamente para a investigação da *música*, ele [Freud] inferiu que movimentos constitutivos do discurso musical vão além do significante, possibilitando “marcas” particulares do sujeito, o que significa dizer que elas trazem alguma coisa do inconsciente que se presentifica na obra musical, constituindo o *estilo* próprio do compositor (e só nesse sentido). Não que a música fale alguma coisa. Não! Música só fala

⁴ LAJONQUIÈRE, Leandro de. Piaget e Freud: Uma aproximação possível? Anais da *I Jornada de Psicologia da Educação*, Pelotas, 1995.

⁵ FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. (1950 [1929]). op. cit., p. 54. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: Escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

de música, mas resulta, sim, de um ato criativo, impulsionado entre outros por pulsões (de auto-realização) e *desejo*. (SEKEFF, 2005, p. 1358)

Partindo-se desse pressuposto decorrente da teoria freudiana, investigando-se também a obra psicanalítica de Lacan e considerando-se o canto coral como uma forma musical apoiada, em parte, pela linguagem, pretende-se discutir a relação entre o canto coral e a formação do sujeito, sob um enfoque psicanalítico, buscando o sujeito cantante. Para tanto, adentrei ao universo do Coral da Universidade de São Paulo e conversei com alguns de seus regentes e cantores, trazendo reflexões acerca do canto coral por um viés psicanalítico.

A discussão desta pesquisa é voltada tanto para coralistas ou ex-coralistas, os quais compreendem a importância do canto coral em sua formação, mas que gostariam de se aprofundar nessa investigação sob um enfoque psicanalítico, quanto para educadores (formais, informais, polivalentes ou de formação musical específica), a fim de que percebam o impacto das influências musicais – e, mais precisamente, corais – no campo da educação e da constituição do sujeito.

Mesmo ainda buscando conhecimento técnico específico legitimado na área musical, mas motivada pela afirmação de Fonterrada (2005, p. 255) segundo a qual “[...] é preciso resgatar o professor que, mesmo não sendo músico, goste de música e a traga para dentro da escola”, estabeleci o compromisso nesta dissertação com a pesquisa educacional, aceitando o desafio de uma leitura psicanalítica do processo musical por intermédio do canto coral. Em suma, o que pretendo neste estudo é investigar as “marcas” deixadas pela voz, pelo canto coral, na formação do sujeito cantante, o que precisamente está menos ligado a métodos do que às paixões que movem o desejo.

As portas do coral estão abertas, aproveite!

CAPÍTULO 1 – A Música

Uma das grandes áreas de estudo desta pesquisa é a Música. Este capítulo tem a difícil tarefa de tentar caracterizá-la, o que, certamente, é um grande desafio. A música faz parte das linguagens artísticas, mas, sobretudo, remete às mais antigas manifestações da humanidade. Se considerarmos a música como um produto cultural humano (compreendendo que a “música da natureza” só é entendida como tal se a escuta cultural a concebe assim), provavelmente, não conseguiremos caracterizar sua origem antes das primeiras documentações nem das primeiras manifestações corporais e vocais dos seres humanos, ao que Martinho (2012, p. 9) assim aponta como “Outra maneira de colocar a questão é de perguntar o que aparece primeiro, o ovo ou a galinha, a música ou a palavra?”

Sendo assim, seguem algumas das concepções e reflexões sobre a música e seus significados.

1.1 O que é a música?

Ouvimos, fazemos e vivemos a música todos os dias: a voz que cantarola melodias simples ou elaboradas; os instrumentos musicais que vemos pelas ruas, na televisão ou que temos a possibilidade de tocar; o som dos rádios, *samplers* e outros aparelhos de reprodução fonográfica; shows, concertos, apresentações, saraus ou simplesmente o que chamamos de “música ambiente”, aquela que atua como plano de fundo para conversas, refeições, compras e outras atividades.

Se considerarmos ainda que a música pode ser manifestada de tantas formas quanto a criatividade do homem permitir, teremos então uma incontável lista de formas de expressão musicais – eruditas e populares –, como orquestras, quartetos, duetos, corais, bandas de rock, pop, reggae, MPB, jazz, sertanejo, grupos de samba, pagode, axé, ciranda, frevo... enfim, impossível mencionar todas as possibilidades de música(s)!

Essa é apenas uma reflexão para iniciarmos as discussões a respeito do que é a música, pois conhecemos suas formas e manifestações mas, afinal, o que a caracteriza? O que transforma ondas sonoras no que conhecemos por música? Como delimitar o seu conceito?

Esse assunto, aparentemente simples e comum à vida cotidiana, mostra-se cada vez mais complexo, se considerarmos suas abrangências culturais, sociais e até políticas.

Uma das tentativas de caracterização – problematizadora, não delimitadora – pode ser vista nas discussões de Penna (2008, p. 17):

Poderíamos tentar encerrar a discussão dizendo: a música é uma forma de arte que tem como material básico o som. Entretanto, na verdade, estaríamos apenas abrindo novas questões, pois não explicamos o que é arte e, portanto, só deslocamos o problema, que permanece em aberto: afinal, o que é arte? O fato é que a concepção de arte vem sendo discutida por filósofos, estetas e os mais estudiosos desde a Antiguidade clássica, variando conforme o momento histórico e a perspectiva de análise. Sendo assim, não vamos pretender resolver a questão, mas apenas tentar esclarecer alguns aspectos.

Se não conseguimos responder o que é arte, tampouco a música terá uma descrição fácil. Sabe-se que, para o senso comum, a música é formada por uma sequência de sons organizados e que fazem sentido. Sobre essa definição, cabe a pergunta: o que exatamente significam esses “sons organizados”? Para quem eles fazem sentido? O conceito “organizado” pode variar muito entre culturas e pessoas distintas e, então, o que é realmente algo “organizado”? Obviamente, na tradição de diversas culturas, a música segue um esquema formal que pode ser considerado um tipo de organização. Mas o que se pode dizer a respeito de obras musicais que não têm sua organização planejada e apresentam elementos aleatórios (vide diversas obras do compositor John Cage) ou obras que têm determinado tipo de organização que, muitas vezes, não conseguimos perceber (ou seja, soam “desorganizadas” para nós, ainda que tenham coerência formal interna), como a música de algumas tribos indígenas, em que a precisão da coordenação das vozes e instrumentos não faz parte dos requisitos da performance e que poderiam soar altamente “desorganizadas”?

Não pretendo aqui responder a essas perguntas, apenas corroborar com a problematização de uma ideia socialmente aceita pela grande massa. Organização musical, como se vê, refere-se a algo que, a princípio, não é fundamental para que a música seja possível, apesar de a maioria dos compositores ocidentais adotarem procedimentos formais que contribuem com a ideia de organização de sua música – o que só funciona de fato em uma experiência estética, se as pessoas percebem essa organização, ou seja, se for uma concepção culturalmente instaurada e aceita.

Portanto as discussões quanto ao que é música seguem em várias direções, objetivas e subjetivas, na tentativa de abranger diversas possibilidades de caracterização do conceito e podem ser analisadas dos pontos de vista acústico, estrutural, musical, cultural, social, psicológico, espiritual, entre tantos outros aspectos. E, nessa rede de definições tão complexas, o compositor Aaron Copland (1974, p. 23) parte para a aconceitualidade da música, admitindo o quão difícil é para as massas repensar a música como uma ideia aberta, não delimitada, abstrata:

A música tem um significado? Ao que minha resposta seria sim. E depois: você pode me dizer em um certo número de palavras que significado é esse? E aqui a minha resposta seria não. Aí é que está a dificuldade. As pessoas de natureza mais simples nunca se contentarão com essa resposta à segunda pergunta. Elas sempre desejam que a música tenha um significado, e quanto mais concreto, melhor.

De forma semelhante, um dos grandes pensadores europeus atuais, George Steiner (1990, p. 45), tece seus comentários sobre a música, suas possibilidades de concepção, reflexões e questões sem respostas:

É a melodia o ser da música, ou o tom, ou o timbre ou as relações dinâmicas entre o som e a pausa? Podemos dizer que o ser da música consiste nas vibrações transmitidas da corda vibrante ou flauta ao tímpano do ouvido? Deve a sua existência encontra-se nas notas, mesmo que nunca tocadas? A ciência acústica moderna e os seus sintetizadores eletrônicos são capazes de decifrar e depois reproduzir qualquer som, ou combinação de sons, com uma precisão total. Pode tal análise e reprodução equacionar, ou até exaurir, o ser da música? Onde é que, no fenómeno *música*, localizamos as energias que podem transmutar a estrutura da consciência humana em ouvinte e executante?

A resposta nos escapa. Normalmente, recorremos à descrição metafórica. Sempre que é possível, consignamos a resposta tanto às complexidades técnicas como ao limbo do que é óbvio. Contudo, *sabemos* que a música é.

Com essa premissa de que a música simplesmente *é*, com seus sons, silêncios, (des)organizações, dinâmicas, interpretações, intenções, sentimentos, pulsões, entre tantas outras características, passemos, então, à sua abordagem histórica e interpretativa.

1.2 Origens e usos pela humanidade

Explicar a origem da música é remeter ao eterno questionamento da criação: o que veio primeiro? O som, a voz, a palavra? Enfim, nenhum argumento dará conta de responder a essa questão. Pinturas rupestres, fragmentos históricos de egípcios, indígenas e tantos outros povos marcam a música como uma celebração de natureza humana, da cultura que se constitui ao longo do desenvolvimento da humanidade. E, embora não se consiga datar precisamente sua origem, podem-se buscar os primeiros relatos ocidentais – aos quais temos mais acesso – do que hoje conhecemos como o conceito de música.

A palavra música vem do grego *mousiké* e abrangia, também, a poesia e a dança, desde a Grécia antiga. Essas três artes eram pautadas pelo ritmo – seu denominador comum – e chamadas de “artes das musas”. Como em outras antigas civilizações, os gregos atribuíam a música aos deuses, definida como criação e expressão do espírito.

Para os gregos, a música era uma arte que envolvia maneiras de pensar e agir. O músico era considerado um guardião de uma ciência e uma técnica que colaboravam para a ideia de harmonia cósmica, particularmente defendida por Pitágoras e Platão, um ideal que corresponde ao equilíbrio do universo.

Para Platão, como na filosofia grega de modo geral, a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes. De acordo com esse grande filósofo, a música não continha só a *Harmonia*, mas também, o *Rhythmos* e o *Logos*. A *Harmonia* era o espaço organizado e regular entre os tons; o *Rhythmos* era o tempo musical, que compreendia o movimento (a animação pela emoção) e a dança; o *Logos* ligava o *melos* (palavra e tonalidade) ao sistema de anotações musicais gregas, segundo ensina Martinho (2012, p. 7).

Platão foi consideravelmente influenciado pelas ideias de Pitágoras (540 a.C.), que pesquisou também a relação matemática entre as notas de uma escala, utilizando-se da música para desenvolver o raciocínio matemático e ampliar as descobertas da acústica sonora.⁶ Para Pitágoras, a música e a matemática eram parte uma da outra e, nessa relação, o funcionamento de todo o universo estaria explicado, de modo que, aos poucos, a *mousiké* passasse a abranger também tudo o que concernia ao cultivo da inteligência.

⁶ A relação matemática entre as notas de uma escala musical funda-se no princípio da oitava (descoberto ao cortar ao meio a corda de um instrumento), que se expressa na razão 2:1. O intervalo de uma quinta (dó-sol no piano) expressava-se por 3:2; dando à escala a sua dominante, que foi o som predominante dos cantos gregorianos. A nota subdominante era a quarta (dó-fá no piano), expressa por 4:3.

Fonterrada (2005, p. 20) afirma que, entre os gregos, a música era vista, sobretudo, de duas maneiras: uma relacionada às leis matemáticas universais e a outra que acredita em seu poder de se ligar a sentimentos, o *éthos*. E, para buscar as origens da música, a autora recorre a Murray Schafer, compositor e educador musical canadense e seu livro *A afinação do mundo* (2001), quando lembra que há dois mitos gregos que explicam a origem da música, cada qual a seu modo:

Num deles, a música teria surgido quando Hermes, encontrando uma carapaça de tartaruga na praia, estendeu sobre ela cordas de tripa de carneiro, inventando a lira, que deu de presente a Apolo. Na verdade, Hermes descobrira que a carapaça da tartaruga, utilizada como corpo ressonante, podia produzir som. A outra lenda, contada por Píndaro, diz que o aulos foi criado por Palas Athena, quando, após a Medusa ser decapitada por Perseu, viu, comovida, suas irmãs lançarem gritos pungentes que carregavam consigo todo seu sentimento de pesar diante da morte. A partir desse sentimento de extrema dor, ela criou um *nomos* especial em sua honra; estava criada a música. O primeiro desses mitos a vê em seu aspecto objetivo, como resultado das propriedades sonoras dos materiais do universo; o segundo a considera resultado da emoção subjetiva.

(FONTERRADA, 2005, p. 20-21).

Tendo em vista essas duas abordagens da música, desenvolvidas desde suas concepções originárias – a sonora (objetiva) e a emocional (subjetiva) –, tomaremos alguns de seus usos pela humanidade, principalmente, em seus aspectos subjetivos.

Segundo Sekeff (2007, p. 99) as primeiras referências da ação da música no homem remontam aos papiros médicos egípcios datados de 1500 a.C., descobertos pelo antropólogo inglês Flandres Petrie, em Kahum, por volta de 1899, e citados por Frances Paperte, no livro *Music in Military Medicine, Mental Hygiene* (1946), onde há a referência da música como produtora de *encantamento* nas mulheres, estimulando sua fertilidade.

Igualmente, a Bíblia possui várias passagens que se referem à música, inclusive, com conotação de *aplicação terapêutica*, como no livro de Samuel 6,23: David tocava a sua harpa para afastar o espírito do mal que se apoderava de Saul que, então, se acalmava e melhorava. Para David, a música lhe propiciava certo relaxamento, apaziguando suas crises.

Da mesma forma, inúmeros povos e grupos sociais de todos os tempos e lugares da humanidade atribuíam à música um valor de relação direta com a natureza, com o sagrado e o divino. A música era utilizada para celebrar, pedir, agradecer, lamentar e se conectar com forças naturais e seus deuses.

Em uma abordagem menos “mágica” e religiosa, retornamos aos antigos gregos, que concebiam a música como parte do equilíbrio e da harmonia do universo, em todos os seus aspectos. Platão a recomendava para a saúde da mente e do corpo, para a cura de angústias e fobias, para o desenvolvimento do caráter e da sensibilidade. Pitágoras e seus seguidores também a concebiam como uma redução acústica da “música das esferas”, caracterizada pelo chamado som cósmico, o qual possibilitava ao indivíduo entrar em sintonia com o ritmo da vida e com a harmonia do macrocosmo. A ideia se expandiu tanto que Hipócrates chegou a levar alguns de seus doentes mentais ao *Templo de Esculápio*, para que ouvissem música “comovedora” e restabelecessem seu equilíbrio psíquico.

Mesmo com a queda do Império Romano e arruinados alguns de seus ideais assimilados dos gregos, a música como “terapia” passou por Alexandria e chegou aos árabes que, já no século XIII, faziam uso de salas de música em seus hospitais, a fim de promover a saúde de seus internos.

No período renascentista, as artes passaram a ser consideradas emoções dos homens desvinculadas das superstições medievais e concebida para recreação, desenvolvimento intelectual e cura e, também, considerada um recurso de saúde, expressão e comunicação. Daí em diante, há um crescente interesse pela música como artifício científico e, no século XVII, a filosofia mecanicista de Descartes (1596-1650) em conjunto com a “teoria dos afetos” desenvolvida no barroco, que relacionava a música à reprodução das emoções, fomentou as bases de uma nova ciência, a musicoterapia, cujos intervalos musicais “[...] podiam expandir ou contrair o *spiritus animale* do corpo e, portanto, influenciar de maneira direta o estado da mente.” (RUUD, 1990, p. 17).

Desde então, a musicoterapia desenvolveu-se e desdobrou-se em vários tratamentos terapêuticos com a música – Pinel (1792); Esquirol (1820); Chomet (1875); Pakman e Bender (1935); Seymour (1941); Wall e Liepmann (1942) etc. –, chegando a influenciar grandes educadores musicais, como o pedagogo Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que propunha o descobrimento e o contato direto com o ritmo do corpo humano e que, por conseguinte, os *cursos de rítmica* advindos de sua teoria foram realizados com crianças deficientes, como uma “terapia do ritmo”. Até hoje, há discussões da música com ações terapêuticas e a musicoterapia é pesquisada e desenvolvida, inclusive com formações específicas no Ensino Superior (SEKEFF, 2007).

Além dos aspectos terapêuticos da música, ela foi também muito utilizada politicamente. Na Grécia antiga, entre outros usos, a música era utilizada com função política,

como em Esparta, onde se acreditava que a prática da música provocava notável devoção aos deuses e os tornava obedientes às leis. Em Atenas, o valor da música era o de desenvolver a ética e a integração do jovem na sociedade, entretanto era vedada aos escravos e destinada apenas aos cidadãos livres: “[...] a intenção, nesse tipo de ação, era desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente, pela retórica, o corpo, pela ginástica e a alma, pelas artes.” (FONTERRADA, 2005, p. 19).

O aspecto político da música esteve presente na humanidade ao longo de todo seu desenvolvimento, remetendo-se a hinos e canções políticas de várias épocas e tempos históricos. No Brasil, especificamente, o período mais político da música pode ser observado entre a Era Vargas (1930-1945) e a Ditadura (1964-1985), quando há movimentos específicos da música brasileira de cunho político e suas censuras, como o Tropicalismo.

Além de aspectos terapêuticos e políticos – e, obviamente, dos sonoros – a música também se desenvolveu muito como linguagem e como forma de expressão do indivíduo. Desde a Antiguidade, a música estava relacionada à expressividade e aos sentimentos, com inúmeros compositores e intérpretes suscitando sensações das mais variáveis por intermédio de suas criações.

Werkminster, em sua obra *Harmonologia musica* (1702) explica os eventos musicais por sua relação com os sentimentos, a chamada Teoria dos Afetos, que caracteriza os movimentos sonoros para descrever cada sentimento. Embora essa teoria tenha florescido no barroco, muito se deve ao conceito de *éthos*, da antiga Grécia, com Aristóteles e Platão, continuando a florescer durante a Idade Média e a Renascença.

Também dessa época é a Doutrina das Figuras, relacionando a música à retórica, à arte do “bem falar”. A ideia era empregar movimentos musicais correspondentes às palavras do texto, como “onda” em movimentos sonoros ondulatórios e “céu” em um movimento musical ascendente.

Essa forma da música como expressão direta da linguagem – inclusive verbal – continua sendo empregada até os dias atuais, talvez, com outras características similares, como pode ser analisado na música “Beatriz”, de Chico Buarque e Edu Lobo, onde a nota mais aguda da música corresponde à palavra “céu” e a nota mais grave à palavra “chão”.

De fato, a música teve inúmeros usos ao longo da História: terapia, política, expressão de sentimentos, linguagem, bem como, o próprio desenvolvimento musical da humanidade como evolução da polifonia, dodecaфонia e inúmeros outros elementos da História da Música e seus períodos, como temos na música ocidental o Renascimento, Barroco, Clássico,

Romântico, Moderno e seus desdobramentos, como o Neoclássico, o Contemporâneo e a Vanguarda.⁷

Este trabalho não pretende dar conta de apresentar um levantamento historiográfico e técnico da música, mas se propõe a discutir sua subjetividade fora da notação musical e dos modelos tonais e atonais existentes, privilegiando os aspectos que, talvez, não possam ser facilmente explicados pela ciência objetiva.

1.3 Música no século XXI

O século XX foi um dos mais revolucionários da História da Música. A velocidade de criações artísticas, de invenções tecnológicas de uso fonográfico, da relação do homem com a cultura foi um marco na história da humanidade. À medida que o século XX avançou, surgiram propostas cada vez mais ousadas, ligadas à experimentação dos sons que, por sua vez, eram progressivamente tomados como objetos individuais, singularmente explorados, utilizados e analisados.

Durante o século XX, os Estados Unidos lideraram muitas das inovações musicais. Dois de seus grandes e criativos compositores têm influência no desenvolvimento da música atual: Charles Ives e John Cage. Indignado com a subserviência dos músicos eruditos americanos, Ives procurava no cotidiano americano ideias para suas composições, fazendo orquestras tocarem em afinações diferentes ou harmonizando cantos religiosos em tonalidades distintas. Em suas composições, Ives utilizou *clusters* (“cachos” sonoros sem sentido harmônico), músicas bitonais, atonais, polirrítmicas, dodecafônicas, metalinguagens, entre outros. Sua música só seria valorizada anos depois, quando o compositor já tinha mudado de carreira e se aposentado, embora seja uma referência para a música do século XXI e a outro grande artista, John Cage.

Desde os 26 anos de idade, Cage inovava em suas composições, colocando tachinhas, borrachas e pinos entre as cordas do piano para obter sonoridades diferentes. De certa forma, Cage tentava “desmusicalizar” a música, como em sua obra *Tacet*, em que o pianista permanece em silêncio, imóvel, por quatro minutos e 33 segundos, levando a plateia ao mal-estar e a diversas reações diferentes. Também em *For toy piano*, o compositor inova, escrevendo uma peça para ser tocada em um piano de brinquedo.

⁷ Segundo GAMA, Nelson. *Introdução às orquestras e seus instrumentos*. São Paulo: Britten, 2005.

Essas referências do século XX para a música erudita atual fizeram a chamada música contemporânea angariar cada vez mais interessados, principalmente, entre os estudantes de Música e outras áreas da arte. Certamente, há uma exploração da música como sonoridade e expressividade jamais vista anteriormente, concebendo uma nova concepção de artista e ouvinte.

Paralelamente, nos Estados Unidos – com o jazz – ou em vários outros lugares – como no Brasil –, a música popular se desenvolveu de forma imensurável. O que antes era colocado à margem do sistema musical, apenas apresentado informalmente, ganhou espaço e prestígio entre a população. Houve uma crescente criação de movimentos e estilos musicais – cada vez mais efêmeros – o que pode ser observado até e, sobretudo, hoje:

Estilos em outras épocas duravam centenas de anos. No século passado, não chegavam a ultrapassar uma década. O custo dessa “velocidade de criação” para a relação autor-ouvinte, porém, foi muito alto.

[...] Aqui, o “alto custo” foi para a qualidade musical. Quanto mais se desenvolveu essa “indústria de comunicação” e os milhares de equipamentos e meios de transmissão sonora, mais medíocre se tornou o conteúdo cultural por ela propagado e veiculado em todo o mundo. Tendo transformado cultura em mercadoria industrializada, a grande máquina produtiva não quer saber de objetos “eternos”, como sinfonias de Beethoven. Quer coisas descartáveis. Lamentavelmente, consoma e descarte é a filosofia moderna, também para a relação produção-consumo em música.

(MEDAGLIA, 2008, p. 143-144)

O compositor, maestro e arranjador Julio Medaglia ressalta a influência tecnológica na relação de industrialização e consumo da música, visto que, em grande parte, a disseminação e, por conseguinte, o descarte de criações musicais são influenciados diretamente pela rapidez das produções de aparelhos tecnológicos, como celulares e MP3s, dentre outros. Não é necessário ir a um concerto ou assistir a um show, tampouco adquirir um LP, fita, CD ou DVD: a música está disponível na TV, no rádio e na internet, essa última tem conquistado um espaço significativo no meio musical.

Concomitantemente, a criação de estilos musicais populares é crescente e passageira. No Brasil, por exemplo, o samba, sertanejo, xote, rock e pop viraram Bossa Nova, Jovem Guarda, MPB, forró, entre outros e hoje possuem uma infinidade de variações que, talvez, eu não consiga mensurar: sertanejo e forró universitário, pagode, funk, funk melody, rap, hip hop, tecno, house, tecnobrega... e se segue a lista infindável do meio musical.

Também Theodor Adorno, grande filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão, fala sobre a complexa questão da música na contemporaneidade: “(...) uma análise do status atual da música em si deveria ser tão produtivo para um *insight* filosófico como, inversamente, a reflexão filosófica é inseparável da situação contemporânea da música” (ADORNO, 2002, p. 14)

Essa questão converge para o conceito de Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman,⁸ sociólogo polonês que discute as grandes modificações da sociedade atual, como a globalização, as relações líquidas e a vida de consumo. O autor constatou que estamos em um momento da cultura pautado pela liquidificação de valores e ideais, a Civilização Líquida, onde tudo o que é sólido se desmancha no ar e não permanece por muito tempo na civilização atual. Nessa sociedade contemporânea, há grande impacto das mídias eletrônicas e televisivas, em uma sociedade do espetáculo com ênfase no imaginário, deslocando o poder da palavra e dando ênfase à cultura comercial.

Admitindo esse estado “líquido” da cultura na área musical, passamos, então, ao desafio: se a música encontra-se em meio a uma sociedade líquida, de valores dissolúveis e grande influência comercial da indústria de consumo, como resgatar o interesse em aprender sobre diversos estilos, períodos, compositores e obras, conhecer formas musicais diferentes, reconhecer grandes criações da História da Música e ter liberdade e autonomia para criticar, analisar e inovar?

Certamente, essa difícil tarefa vai colaborar, em grande parte, para a Educação Musical. O desafio de se tornar novo e transformar a cultura e a sociedade diferentes do modo como estão instauradas é um exercício árduo, constante e permanente que, ainda segundo Bauman, faz parte da “arte da vida”:

Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma “obra de arte”, significa, em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, autorredefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então. “Tornar-se outra pessoa” significa, contudo, deixar de ser quem se foi até agora, romper e remover a forma que se tinha, tal como uma cobra se livra de sua pele ou uma ostra de sua concha; rejeitar, uma a uma, as *personas* usadas – que o fluxo constante de “novas melhores” oportunidades disponíveis revela serem gastas, demasiado estreitas ou apenas não tão satisfatórias quanto foram no passado. Para apresentar em público um novo eu e admirá-lo no espelho e nos olhos dos outros, é preciso tirar o velho das

⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

vistas, nossas e de outras pessoas, e possivelmente também da memória, nossa e delas. Ocupados com a autodefinição e a autoafirmação, nós praticamos a destruição criativa diariamente (BAUMAN, 2009, p. 99-100).

Sair do sistema de “destruição criativa” e partir para um novo modelo de percepção do mundo, explorando a capacidade de criação através do engajamento e do *desejo* é proposta da Educação Musical que se pretende apresentar neste trabalho e que será discutida no próximo Capítulo.

CAPÍTULO 2 – A Educação Musical

A Música possui quatro principais áreas de estudo: Práticas Interpretativas (performance), Composição (criação), Musicologia (abordagem teórica, como História da Música etc.) e Educação Musical (questões sobre o ensino da música). Essa última é a de nosso interesse nesta dissertação, pois se trata da interface da Música com a Educação. Para iniciar a discussão a respeito da Educação Musical, é necessário responder a outras questões: de que serve a Educação Musical? Para que pensar acerca desse tema?

Tendo em vista essa premissa, utilizo-me das palavras de Aronoff (1974, p. 34): “[...] a música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim, da relação do homem com o som.”. Em outras palavras, a música, como som puro, não existe, é somente a partir das relações humanas com os sons que surge o que consideramos música, tornando-a essencial e exclusivamente humana.

Se, para transformar som em música, é preciso que haja uma relação humana, a qualidade dessa relação pode interferir diretamente nas concepções musicais. Por essa razão, estar exposto à música e se relacionar com ela é fundamental. Mas apenas a exposição à música – atividade comum da cultura atual – não é suficiente: é preciso que haja musicalização, ou seja, musicalizar(-se), tornando(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela (GAINZA, 1988, p. 101).

Nesse sentido, a Educação Musical atua na musicalização do indivíduo, tornando-o sensível à música e ao universo da cultura de qual faz parte. A musicalização não é exclusiva da Educação Musical, mas potencializa a possibilidade da pessoa compartilhar e usufruir de obras, conceitos e sentimentos musicais que ultrapassam a linha superficial da exposição à música, a qual pode passar despercebida por ele, quando posto em situação de consumo musical, e não, de prestígio, contemplação, atuação e reinvenção dos processos musicais.

Sabe-se que a música é uma linguagem socialmente construída e que sua construção depende da relação do indivíduo com ela, assim, a Educação Musical torna-se importante na musicalização e na consequente sensibilização da pessoa à cultura musical. Posto que a Educação Musical serve, sobretudo, para tais fins, tornam-se necessárias novas discussões em relação à Educação Musical atual, com suas práticas e práxis, a fim de que repensemos e replanejemos – se preciso – os caminhos a traçar nessa interseção da Música com a Educação.

Os principais referenciais teóricos nas discussões atuais quanto à Educação Musical remetem a Fonterrada (2005), Sekeff (2005, 2006, 2007), Esperidião (2011, 2012) e às referências que essas pesquisadoras utilizaram. Tendo em vista as concepções aprendidas nesses autores e respondidas, pois, as questões propostas no início deste Capítulo, apresentamos uma breve abordagem conceitual e histórica da Educação Musical no Brasil e no mundo.

2.1 O que é a Educação Musical?

A Educação Musical é o campo entre Música e Educação que versa sobre a formação musical do sujeito-aluno. A música, como exposto no capítulo anterior, engloba muitos aspectos técnicos e estéticos, mas também abrange características culturais, sociais, históricas, emocionais, cognitivas e, por conseguinte, educativas.

Circunscrita no campo das Ciências da Educação, a Educação Musical tem participado de diálogos com a Educação e com outras Ciências Humanas. Neide Esperidião, em sua tese *Educação musical e formação de professores – Suíte e variações sobre o tema*, publicada em 2012, realiza um levantamento bibliográfico a respeito das Ciências da Educação, comparando, sobretudo, o panorama educacional francês e o brasileiro, conforme estudos de Éric Plaisance e Gérard Vergnaud (2003). As questões trabalhadas no texto de Esperidião (2012) acompanham os percursos traçados desde as primeiras discussões em relação à instrução pública francesa (MARC-ANTOINE JULLIEN, 1812) e a Ciência da Educação (ALEXANDER BAIN, 1879) até os debates atuais.

Dentre as muitas interpretações quanto a Ciência da Educação, Ciências Pedagógicas e, por fim, Ciências da Educação, compreendidas, pois, como uma área complexa, diversificada e múltipla, a autora passa pelas discussões propostas por Gastón Mialaret (1976), Viviane Isambert-Jamati (1982), Louis Not (1984), Viviane de Landsheere (1992), José Carlos Libâneo (1996), Develay (2001), Selma Garrido Pimenta (2006) e se baseia, enfim, nas proposições de Mrech (2009): a Educação Musical é um campo intrínseco às chamadas Ciências da Educação, visto que a Educação Musical circunscreve-se ao campo da Educação. Assim, é necessário estabelecer laços e diálogos entre os pesquisadores das Ciências da Educação e da Educação Musical, para que, conforme Esperidião aponta, essa “[...] possa se consolidar como um campo científico” (2012, p. 75).

Desse modo, compreende-se a Educação Musical como um fenômeno complexo, plural, passível de diferentes olhares e estudos, sobretudo, daqueles advindos das Ciências da Educação e de seus diversos aspectos: filosóficos, psicológicos, didáticos e sociológicos, dentre outros. Em meio às várias abordagens possíveis da Educação Musical, encontram-se as ideias de Gainza (1977, p. 44), o qual afirma que essa “[...] consiste em colocar o homem em contato com seu ambiente musical e sonoro, descobrir e ampliar os meios de expressão musical, em suma, ‘musicalizá-lo’ de uma forma mais ampla”, o que remete a uma fase mais iniciante do processo educativo musical, um contato primordial.

Contudo, Penna (2008) alerta para o fato de que:

[...] musicalização e educação musical não se sobrepõem simplesmente, um termo pelo outro. Embora a musicalização seja uma forma de educação musical, entendemos que esta última é mais ampla, podendo atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam a musicalização.

(PENNA, 2008, p. 46).

A distinção apresentada por Penna corrobora para a interpretação da musicalização como princípio da educação musical, não sinônimo. Concebendo-se, pois, a Educação Musical como uma atividade mais abrangente que a musicalização.

Arroyo (2002, p. 18-19), ao falar da abordagem sociocultural da Educação Musical na contemporaneidade, afirma:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles.

Segundo essa perspectiva, a educação musical se configura em tudo o que faz parte do processo educativo musical, independentemente do contexto, formal ou informal, iniciante ou em nível de pós-graduação. E, se considerarmos os inúmeros aspectos da Música, da Educação, da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia, dentre tantos outros, observa-se o quão complexa e plural é a chamada Educação Musical:

[...] a educação musical [...] é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos mundos musicais – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada.

(JORGENSEN, 1997, p. 66).

Destacam-se, pois, os aspectos plurais tanto da música quanto das questões educativas. A Educação Musical, nesse contexto, participa da construção de uma colagem singular de cada sujeito diante dessas questões. Dessa maneira, a Educação Musical não pode ser concebida de forma limitada, restrita a uma teoria específica, pois há inúmeras maneiras de concebê-la, orientá-la e praticá-la, o que Esperidião (2012, p. 80-81) explica com clareza:

[...] Por que não falarmos, então, em várias educações musicais? Ela se ocupa das relações entre seres humanos e a música do mundo, bem como de todas as formas de apropriação e transmissão em diferentes contextos.

[...] Compreendo, portanto, a Educação Musical como um fenômeno plural e complexo que exige múltiplos olhares em seu estudo. É um campo científico em processo de construção que ainda necessita ser consolidado e firmado, circunscrito às Ciências da Educação.

Compartilhamos as ideias de Neide Esperidião de que não há uma Educação Musical unificada e limitada, mas sim, educações musicais – haja vista a pluralidade e a complexidade do fenômeno educativo-musical, o que exige muitos *olhares* em seu estudo – e acrescentamos que, em se tratando de uma educação por via da música, há necessidade de muitas *escutas* em seu estudo, para dar voz – e som – a esse processo de formação e educação por meio da música, de seus agentes, de suas questões e considerações, o que tenta ser realizado, de certa forma, neste trabalho.

2.2 Origens e atuações

Buscar as origens da Educação Musical leva-nos a compreender que o valor da música e da educação musical muda de acordo com o período histórico vivenciado. Partindo-se da Antiguidade Clássica, observa-se que, já em Esparta, Licurgo exigia que a música fizesse parte da educação da infância e da juventude, atribuindo grande importância à música,

considerada essencial na formação do caráter e da cidadania. Do mesmo modo, em Atenas, sob as leis de Sólon, a Educação Musical era o meio pelo qual se esperava promover a moral e a cidadania responsável, base do bem comum, do poder e da fama do Estado.

Para os gregos, a educação era concebida como a relação harmoniosa entre corpo e mente, preparando cidadãos para participar e usufruir dos benefícios da sociedade e possuía uma função mais espiritual que material. Acompanhando o desenvolvimento desse pensamento, a Educação Musical passava a auxiliar no ensino de outras áreas das artes, as já citadas “artes das musas”:

A poesia, o drama, a história, a oratória, as ciências, e a própria música estavam incluídos na extensão do termo música. Os poemas, compreendidos e memorizados, eram entoados com acompanhamento da lira. Portanto, mais importante do que a destreza técnica era o saber improvisar um acompanhamento em harmonia com o pensamento expresso no trecho recitativo. Por ser ensinado com música (o ritmo facilitava a memória), o ensino era atraente, agradável. (BAUAB, 1960, p. 58-59).

Ainda aqui, não podemos falar efetivamente da Educação Musical como uma estrutura curricular, mas, sem dúvida, ocorriam escolhas quanto ao que deveria ser privilegiado por parte do educador já que os gregos, assim como os egípcios, mantinham o ensino da música sob a tutela do governo, pois a definia como o conhecimento da ordem de todas as coisas, a ciência da relação harmônica do Universo, repousando sob fundamentos imutáveis, como explica D'Olivet (2004).

Na Idade Média, a música e a liturgia desenvolvem-se concomitantemente e a palavra arte não carregava o significado de domínio técnico, mas sim, de exame filosófico e compreensão dos vários domínios do conhecimento (FONTERRADA, 2005). Nesse período, o ensino da música foi direcionado aos estudos musicais como ciência e disciplina científica.

No período renascentista, pode-se acentuar um importante marco que refletiu sobre a educação religiosa e, por conseguinte, a educação musical: a reforma. Tendo suas causas enraizadas na Idade Média, o movimento reformista influenciou diretamente na educação, provocando a Contrarreforma pedagógica, a renovação do ensino católico e a fundação de ordens religiosas destinadas a fins educacionais (BAUAB, 1960).

Entre as ordens religiosas que se organizaram para fins educacionais, a que teve maior relevância foi a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 15 de agosto de 1534.

Os jesuítas utilizaram a cultura humanista para fins de evangelização de vários povos na Europa e no continente americano, inclusive no Brasil, criando colégios e fundações.

O ensino da música no Brasil colonial inicia-se com a chegada das missões jesuíticas cujo objetivo era a catequização (TINHORÃO, 1972). Mas esse ensino foi ampliado quando, em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia e fechou os colégios de suas fundações, mas, em contrapartida, abriu espaço para implantação de novas escolas com influências de outras ordens religiosas (BAUAB, 1960).

A música foi um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas no processo de escolarização do Brasil colonial e, também, da juventude europeia, com a finalidade de formar um bom cristão. Esta tradição foi questionada posteriormente, conforme aponta Loureiro (2012, p. 41):

A visão da música livre dessa finalidade surge em Pestalozzi e Froebel. Herdeiros de Rousseau, eles defendem uma educação baseada no respeito à natureza humana, às suas necessidades e interesses, e enfatizam a importância no desenvolvimento da razão.

[...] Pestalozzi e Froebel iniciam assim um movimento de oposição à tradição secular, dominante no ensino de música, que se concretiza no século XX, com os trabalhos de Orff, Dalcroze, Kodály, Willems, Gainza, Martenot e Schafer.

Após esta breve introdução histórica e prática da Educação Musical no Brasil e no mundo, apresentamos alguns métodos e teorias ativos em Educação Musical, conforme comentado por Loureiro (2012) e, para tanto utilizamos a periodização e a conceituação elaborada por Fonterrada (2005).

2.3 Alguns métodos e teorias

O século XX foi um período de grande produção e desenvolvimento do pensamento musical por parte de músicos interessados no ensino da música. Esses podem ser considerados os precursores da Educação Musical atual, os quais passamos a apresentar a seguir.

Considerados da *primeira geração* da Educação Musical, tal como a concebemos hoje, citamos Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), educador musical suíço responsável pela proposta sistemática do trabalho com a educação musical, baseado no movimento corporal e

na habilidade da escuta. Essa abordagem permite que os alunos experimentem sonoramente o que devem apreender. Dalcroze desenvolveu uma ligação entre a atividade motora e a rítmica, privilegiando essa última como elemento fundamental da educação musical, criando inclusive seu sistema educativo-musical, chamado “*Rythmique*”, o qual corporificava todos os elementos da música.

A *Rítmica*, escrita por Dalcroze em 1904, para além do trabalho com aspectos técnicos como as unidades, ostinatos e multiplicações, privilegia a relação com o movimento, para uma aprendizagem mais significativa do aluno:

A Rítmica criada por Jaques-Dalcroze pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo.
(MARIANI, 2012, p. 31).

Esse educador musical ressaltava igualmente a importância da música na escola, afirmando que “[...] nenhuma evolução, nenhum progresso, podem ocorrer sem a participação da juventude, pois é nos espíritos jovens que as ideias deitam suas raízes mais profundas.” (DALCROZE, 1965, p. 14).⁹ Até hoje, seu sistema possui grande relevância para a educação musical e tem formado educadores de competência internacionalmente reconhecida pelo Instituto Jacques Dalcroze, fundado por ele em Genebra, os quais são responsáveis por difundir sua teoria e adequá-la ao contexto atual da sociedade e da educação.

Um dos alunos de Dalcroze, Edgar Willems (1890-1978), foi também um educador musical muito importante dessa primeira geração. Nascido na Bélgica e radicado na Suíça, Willems possuía uma proposta de estudar dois principais aspectos da música: o teórico, englobando os elementos fundamentais da audição e da natureza humana; e o prático, a partir da organização de material didático necessário à aplicação de suas ideias acerca da educação musical.

Entre as propostas de sua teoria, Willems pretendeu desenvolver uma sensibilidade afetiva auditiva, criando correspondências entre os intervalos harmônicos musicais e

⁹ DALCROZE, Émile Jaques. Un essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles, 1905, in *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Fœtisch Frères, 1965.

qualidades afetivas suscitadas, como paz, nervosismo, pena, felicidade, amor, entre outras, dependendo do intervalo sonoro retratado.

Willems desenvolveu alguns materiais auditivos especiais, mas privilegiava, também, o canto:

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. Willems salienta, ainda, o fato de muitas crianças cantarem antes mesmo de falar, o que é uma indicação preciosa para orientar as escolhas de pais e professores nas interações musicais com os pequenos.

(PAREJO, 2012, p. 103)

Até hoje, muitas de suas ideias são utilizadas como técnicas de musicalização e sensibilização à música e à construção harmônica.

Nascido na Hungria, Zoltán Kodály (1882-1967) foi outro importante educador musical, principalmente para a cultura húngara. Grande nacionalista, Kodály investigou e trabalhou o folclore húngaro, sendo o responsável, juntamente com Béla Bartók, por resgatar a música húngara original. As ideias de Kodály, respeitado como um grande pesquisador, foram aplicadas na arte e no ensino, criando seu famigerado Método Kodály, o qual tem por objetivo ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, além de alfabetizá-las musicalmente, com o intuito de trazer a música para o cotidiano da sociedade.

A proposta teórica de Kodály envolve leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical. Quando se tratava de ensinar a crianças, acrescentava ainda o desenvolvimento da consciência e do sentido rítmicos, realizado por meio de movimentos e jogos. Esse teórico utilizou-se do *manossolfa*, um sistema que traduz notas musicais em sinais manuais, fazendo com que crianças conseguissem “ler” esses sinais e os transformassem em sons. Tal procedimento foi adotado também no Brasil posteriormente, sobretudo, com Heitor Villa-Lobos. Mas a proposta de Kodály é fundamentalmente estruturada no uso da voz:

Para Kodály e seus colaboradores, o cantar envolve três tipos de materiais musicais:

- i. canções e jogos infantis cantados na língua materna;
- ii. melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações);

iii. temas derivados do repertório erudito ocidental.

(SILVA, 2012, p. 57)

O sistema Kodály é bastante difundido no cenário brasileiro graças à Sociedade Kodály do Brasil, situada em São Paulo e responsável pela capacitação de professores para o exercício e a reflexão a respeito de tal método.

Carl Orff (1895-1982) foi outro grande nome da Educação Musical, comprometido com o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação. É o criador de uma série de instrumentos de percussão, chamados “instrumentos Orff”, utilizados, a princípio, por dançarinos e músicos que ‘trocavam de papéis’. Para Orff, a música se assenta no ritmo, que deveria partir do movimento, enquanto que a melodia era advinda dos ritmos da fala. Esse estudioso trabalhava com ritmos e pequenas melodias facilmente assimiláveis pelas crianças, partindo de rimas, canções e parlendas, bem como, de jogos infantis e improvisações. Até hoje, o instrumental Orff é bastante conhecido e utilizado, sendo posteriormente desenvolvido e aperfeiçoado por Klauss Becker, no Studio 49. Esse instrumental é constituído por instrumentos de percussão, cordas e flautas doces,¹⁰ com o intuito de dar ênfase à expressão, e não, ao conhecimento técnico, consequente do processo.

Shinichi Suzuki (1898-1998) foi também um grande educador musical: ele concebia que toda criança teria facilidade para aprender música, assim como aprendia sua língua materna. Filho do dono da maior fábrica de cordas do Japão, Suzuki aprendeu violino de forma autodidata, tendo lições do instrumento apenas posteriormente. Viajou à Alemanha para estudar violino e, quando voltou ao Japão, começou a lecionar música e a desenvolver suas ideias de que a aprendizagem musical é análoga à aprendizagem da criança de sua língua materna. Para tanto, Suzuki propõe que a música faça parte da vida da criança desde bem pequena, como acontece com a língua materna, a fim de que a aprendizagem seja realizada de forma natural. Considerando os pais como agentes importantes na musicalização desde os bebês, esse educador musical pressupunha que as pessoas são fruto de seu meio e que, por isso, era importante que tal meio fosse cuidadosamente preparado para a aprendizagem musical da criança.

¹⁰ Entre os instrumentos musicais do Instrumental Orff, encontram-se uma família de xilofones (soprano, alto, tenor e baixo), uma família de metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracás e outros instrumentos de percussão pequenos, além de flautas doces e violas da gamba.

No método Suzuki eram priorizados a repetição constante de trechos musicais, a utilização de discos e gravações, o contato positivo com a aprendizagem das crianças, aceitando suas possíveis falhas, a oferta de oportunidade para a criança tocar em público, a formação de repertório, o estímulo à habilidade de memória e o estímulo à execução “de ouvido”, dentre outros aspectos. Diferentemente de Kodály, Suzuki não buscava nas raízes de seu país as ideias para suas teorias, pois criou um método generalista, utilizável em quaisquer contextos da sociedade, fato que facilitou sua promoção e a prática pelo mundo, inclusive no Brasil.

Os cinco educadores musicais expostos na seção anterior possuem grande influência no cenário educativo-musical – inclusive no brasileiro – até hoje e constituem a principal referência das bases de métodos ativos em Educação Musical. No entanto, acompanhando as tendências da música da segunda metade do século XX, teve início a chamada *segunda geração* de educadores musicais, vindos, sobretudo, da Europa e da América do Norte, todos alinhados com a abordagem da música mais criativa e menos reprodutivista.

Entre os educadores da nova geração da Educação Musical, destaca-se o trabalho de George Self, adepto de uma educação musical de linguagem contemporânea, sem cansativas reproduções instrumentais e vocais, mas baseada em uma nova escuta e no princípio da capacidade de (re)criação. Sua abordagem da música não é formal, como a notação musical tradicional, mas estimula a criação de novos sons, sem métrica específica e propõe uma notação simplificada.

Da mesma maneira, John Paynter (1931-2010) alinha suas propostas pedagógicas às ideias musicais contemporâneas, pretendendo construir música ou fragmentos musicais a partir de uma escuta ativa e experimental. Para ele, não há sentido na reprodução musical, mas a aprendizagem aconteceria na experimentação de diversos elementos, como instrumentos variados, gravações de compositores do século XX, partituras especiais sem rigidez de métrica e melodia, possibilidades de exploração de movimentos, vozes e instrumentos de percussão, dentre outros. Paynter privilegia a escuta atenta e criativa para transformar as aulas de música em momentos de descobertas e expressão individual:

Seu ponto de partida é a técnica de composição e, em conseqüência, o desenvolvimento da capacidade criativa do indivíduo. Para tanto, é necessário, acima de tudo, educar os sentimentos e despertar a imaginação, para depois desenvolver técnicas e habilidades. Entretanto, Paynter destaca a escuta criativa, a integração da música com outras áreas artísticas e a

composição e a introdução da música contemporânea nas escolas como aspectos essenciais à educação musical. (MATEIRO, 2012, p. 262)

A proposta de Paynter estava baseada em métodos criativos de Educação Musical, a fim de que a aprendizagem musical fosse uma construção erigida pela exploração e criatividade.

Na década de 1960, surgiu o pouco conhecido educador musical italiano, Boris Porena. Assim como os demais educadores aqui citados, Porena aponta para o desenvolvimento de uma escuta relacionada à música contemporânea e à exploração da criatividade. Para o autor, o professor é o grande responsável pela aplicação de suas ideias, visto que suas propostas exigem uma constante atitude criativa e seus textos necessitam de mediação. Esse teórico propõe uma educação musical alinear, com propostas abertas e construídas por meio do contato com os alunos.

Um outro grande expoente da geração mais recente da Educação Musical é Keith Swanwick. Nascido na Inglaterra em 1939, Swanwick é um educador musical bastante relevante no nacional e internacional, com grande influência do pensamento piagetiano. Sua bibliografia é constituída por *A Basis for Music Education* (1979); *Music, Mind and Education* (1988); *Musical Knowledge* (1994) e o reconhecido *Teaching Music Musically* (1999), traduzido e difundido no Brasil como *Ensinando Música Musicalmente* (2003).

No livro *Ensinando música musicalmente* (1999/2003), Swanwick propõe três princípios de educação musical: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; fluência no início e no final. Segundo este autor:

Tomados conjuntamente, os três princípios podem ajudar a manter o ensino musical em um bom caminho, a mantê-lo “musical”. Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a *qualidade* da educação musical, sobre *como* em vez de *o que*. (SWANWICK, 2003, p. 70)

Em suas pesquisas com Tillman (1986), Swanwick desenvolveu a ideia da Espiral do Desenvolvimento Musical, indicando diversos níveis do sujeito com a música, desde experiências sensoriais, com o prazer pelo som em si, até o nível sistemático, com a criação de novos sons, novas escalas etc.

Outra grande contribuição de Swanwick foi seu “modelo CLASP”, sigla das características a seguir: C – Composition; L – Literature; A – Appreciation; S – Skills; P – Performance. Este modelo foi traduzido para o português como TECLA (Técnica – Execução – Composição – Literatura – Apreciação), gerando alguns conflitos nos princípios do método, já que a técnica tornou-se o elemento fundamental, tendo em vista a inversão das propriedades da sigla. O modelo TECLA é bastante difundido no Brasil, sendo utilizado, inclusive, em grandes projetos de educação musical espalhados pelo país.

Na mesma via dos músicos dessa segunda geração, incluem-se as ideias de Murray Schafer, que desprivilegia os métodos pedagógicos, enfatizando a qualidade da audição, as relações de equilíbrio entre homem e ambiente e a capacidade criativa. As atividades que Schafer propõe podem ser realizadas em ambientes de educação formal ou informal, pois sua “educação sonora” dá ênfase a exercícios de audição e exploração de sons – construindo-os e desconstruindo-os – e são aplicáveis a quaisquer contextos.

No Brasil, o grande expoente de uma nova Educação Musical foi Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), professor diplomado pela Escola Estadual de Berlim e pelo Conservatório Musical de Genebra, que chegou às terras brasileiras em 1937. Contemporâneo das práticas nacionalistas de Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos, Koellreutter propunha uma concepção de Educação Musical ligada à música contemporânea e a seus processos criativos. O grande educador musical – um dos maiores que atuaram em território brasileiro – incentivava seus alunos a duvidarem e se questionarem a respeito de tudo, propondo uma escuta aberta e uma criação de música de maneira alinear, rizomática e aleatória, baseada em uma improvisação preparada e discutida. Sua proposta maior era a constituição de um sujeito musical mais consciente, de modo que:

A experiência estética é, incorporada ao âmbito daquelas, das quais provém a atividade social dos homens. Com isso, também, a tese da educação musical, não como meio para a fruição da arte, mas como meio para a formação da personalidade dos jovens, ganha o seu fundamento e justificativa. (KOELLREUTTER, 1994)¹¹

¹¹ Em palestra proferida durante o 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical, em Londrina, Paraná, 1994.

Tendo em vista esse processo de construção das atuais concepções e práticas em Educação Musical, passaremos, então, a uma discussão acerca da situação da Educação Musical no Brasil de hoje.

2.4 Cenário atual da Educação Musical no Brasil

A Educação Musical no Brasil hoje reflete sua trajetória e é o resultado da sociedade brasileira em períodos históricos distintos, os quais precisam ser discutidos, tentando-se realizar um rastreamento das ideias ao longo da história formal brasileira, a partir da colonização.

Os primeiros relatos sobre a Educação Musical brasileira são originários do período após a chegada de Dom João VI, em 1808, vindo à colônia fugido das forças de Napoleão Bonaparte. Sua presença causou uma revolução cultural em solo brasileiro e impulsionou as artes e a música, principalmente aquela destinada ao entretenimento da família imperial e da nobreza que se configurava. Essa nova realidade fez com que a sociedade comesçasse a cultivar o gosto artístico e, assim, incrementou a procura de aulas e do ensino da música. A necessidade de atender a essa nova realidade educacional ficava a cargo de professores particulares.

O ensino musical nas classes burguesas era ministrado pelo professor nas casas das famílias e o aumento da procura para esse serviço fez surgir o projeto de criação de um conservatório de música sob a tutela dos poderes públicos, a fim de difundir o ensino dessa arte no Rio de Janeiro.

Em 1816, é criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, integrando ao corpo docente músicos franceses, alguns dos primeiros expoentes da música europeia no Brasil. Em 1847, fundou-se o Conservatório de Música do Rio de Janeiro que, juntamente com o do Chile e o do México, faz parte dos mais antigos da América Latina. Em 1890, o Decreto Federal no. 981, seguindo as novas ideias da República, passa a determinar que o ensino da música seja feito por um professor especializado no contexto escolar (FONTEERRADA, 1991, 2005; JANNIBELLI, 1971).

Na década de 1930, é inserido o canto orfeônico nas escolas por iniciativa do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos. A origem dessa atividade como disciplina escolar ocorrera na Europa por influência dos movimentos nacionalistas. E, a partir dessa década, no

Brasil, a música ganhou o status de disciplina relevante para o ensino formal e, assim, passou a fazer parte dos currículos nas escolas brasileiras, o que será mais bem discutido posteriormente.

Em 1971, o governo militar promulgou a Lei 5.692/71, momento que resultou com a saída da música dos currículos oficiais das escolas por causa da criação da disciplina denominada Educação Artística. Essa nova disciplina era caracterizada pela integração das linguagens que agregava as artes cênicas, a dança, a música e as artes visuais em uma única disciplina no currículo. Tal integração foi erroneamente interpretada como polivalência, proporcionando à escola que escolhesse, de acordo com suas possibilidades de espaço físico ou de contingente profissional, qual(is) linguagem(ns) eleger para fazer parte de sua grade curricular. Essa margem para tantas opções gerou uma preferência pelas artes visuais e resultou no desaparecimento da música, conforme historia Santos (1994, p. 9-10), quando explica que: [...] “embutida no currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus como uma das linguagens de ‘Educação Artística’ [...], a música passou a atuar como ‘pano de fundo’ para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem expressiva.”.

Para acompanhar a nova grade curricular, em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística, a respeito dos quais, Penna (1995, p. 11) comenta que “[...] as licenciaturas em Educação Artística tornaram-se, então, o espaço por excelência para a construção e divulgação de um discurso próprio da arte-educação, discurso este voltado, na grande maioria das vezes, para as artes plásticas, por suas próprias origens.”.

A partir desse período, a música na escola relacionava-se mais a práticas recreativas e lúdicas, ficando seu ensino confinado a conservatórios e escolas especializadas, com perfis bastante restritos e elitistas, nos quais se praticava a música de modo mais formal, apenas limitado à reprodução e à conservação do que já existia.

Embora houvesse tendências musicais inovadoras nesse período, como já demonstrado anteriormente nesta dissertação, a música na escola brasileira seguiu essa perspectiva por muitos anos, até que, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei no. 9.394/96, teve início uma reforma na educação brasileira e em seus parâmetros curriculares, instituindo a educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental (antigo 1º grau) e ensino médio (antigo 2º grau), além de elaborar Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de unificar as práticas pedagógicas neste país com extensão continental. E foi nesse contexto, então, que surgiram as ideias da Lei Federal n. 11.769/08,

que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na escola, proposta motriz de várias discussões e mudanças na Educação Musical brasileira.

2.4.1 Legislação

Para acompanhar o cenário brasileiro atual em Educação Musical, é imprescindível recorrer à legislação educacional vigente, na qual se baseiam as concepções de teorias e práticas educativo-musicais de nossas escolas.

A atual legislação da educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no. 9.394, sancionada em 1996, com princípios fundamentais de *educação para todos*. Essa lei instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, criou o Plano Nacional de Educação, tornou obrigatória a permanência das crianças no ensino fundamental (posteriormente modificada pela lei 19.796/13, na qual a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica se ampliam de 4 aos 17 anos) e o ensino de arte, a qual deverá abranger música, teatro, dança e artes visuais, como é possível ver no 2º parágrafo do artigo 26:

§ 2º – O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, MEC. Lei no. 12.287, 2010. Redação atualizada).

Compreendido como forma de promoção do desenvolvimento cultural dos alunos, o ensino de arte recebeu diferentes interpretações e a música continuou à margem da escola. Após muitas discussões de universidades de música, secretarias de cultura e da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM –, um projeto de lei que previa a obrigatoriedade do ensino da música na escola – e que já tramitava pelo Congresso Nacional – foi aprovado e resultou na promulgação da Lei Federal 11.769, de 18 de agosto de 2008. Essa nova legislação dispôs que: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”, alterando o artigo 26 da Lei no. 9.394/96 (LDB). Segundo essa lei, os sistemas de ensino teriam o período de três anos letivos para se adaptarem às exigências impostas pela nova legislação, findando, portanto, em agosto de 2011.

Concomitantemente, houve um veto ao parágrafo em que determinava que apenas o professor especialista poderia ministrar aulas de música na escola, impondo uma restrição quanto ao conteúdo, agora exclusivo aos professores com formação específica na área. De acordo com o texto do veto da lei:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

(BRASIL, MEC. Mensagem no. 622, de 18 de agosto de 2008).

Desse modo, o ensino de música não estaria ligado estritamente ao professor com formação específica na área musical, mas sim, ao educador em geral, convergindo com a ideia de Fonterrada (2005), apresentada no início deste trabalho, por se tratar de uma das motivações desta pesquisa: resgatar o professor que goste de música, mesmo sem possuir formação específica, para que ele a traga para dentro da escola. Segundo a autora, “[...] esse é um bom começo e pode servir de preparação para um tempo posterior, em que haverá professores habilitados em música em todas as escolas” (ibid. p. 255).

A seguir, daremos início a uma breve discussão a respeito da formação desses educadores, sobretudo, aqueles não especialistas na área musical, mas sem pretender entrar no mérito de conteúdos, métodos e estratégias para o ensino da música, tais como aqueles apontados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – os PCNs – e pelo *Referencial Curricular para a Educação Infantil* – o RCNEI –, os quais discriminam as bases artísticas e musicais que devem ser trabalhadas na educação básica pelo professor, seja esse especialista ou não.

2.4.2 Formação do educador musical

Assim como a educação brasileira encontra-se em crise, em meio ao *mal-estar* social e cultural em que a Educação se configura, a Educação Musical passa por um momento de reflexão e reorganização, potencializada pelo esforço histórico de se constituir como parte do cenário escolar nacional.

Os primeiros educadores musicais formais conhecidos no Brasil são oriundos de conservatórios ou de escolas profissionalizantes do fim do século XIX e início do século XX. Com o intuito de formar músicos instrumentistas e compositores, esses conservatórios, como o Conservatório Imperial¹² e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo,¹³ possuíam formação específica para o magistério musical, mas seguindo padrões conservadores e técnicos, não asseguravam ao futuro professor a necessária abordagem pedagógica.

A partir da década de 1930, graças ao músico e compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, começa a surgir uma preocupação maior com a educação musical, momento em que é criada a Superintendência de Educação Musical e Artística – o SEMA –, responsável também pelo Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico. Posteriormente, na década de 1940, é criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com a finalidade de preparar professores para o trabalho nessa área.

Nos anos seguintes, outros cursos de especialização foram criados, todos enfatizando a formação para o ensino e a prática do canto orfeônico. Na década de 1960, foi criado o Curso de Formação de Professores de Música, em São Paulo, pela Comissão Estadual de Música, curso que não conseguiu ser legalizado, embora tivesse tido a participação de alunos que hoje são grandes nomes do cenário musical brasileiro, como Benito Juarez, Samuel Kerr e Marisa Fonterrada (FONTEERRADA, 2005, p. 200-201).

Com a instituição da disciplina Educação Artística no currículo escolar, graças à Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 5.692/71, têm início as mudanças nos Cursos Superiores, com vistas a atender ao que propunha a LDB, mediante a implantação da Licenciatura em Educação Artística, a qual, com o tempo, foi adquirindo habilitações específicas em Artes Visuais, Dança, Artes Cênicas e Música, sendo a última a menos

¹² O Conservatório Imperial foi o primeiro conservatório do Brasil, fundado em 1841, no Rio de Janeiro, por Francisco Manuel da Silva, o compositor da música do Hino Nacional Brasileiro. Posteriormente, foi transformado em Instituto Nacional de Música – com a República – e, na Reforma de 1931, o Instituto foi incorporado à Universidade do Brasil, sendo atualmente a Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro (ESPERIDIÃO, 2003).

¹³ O Conservatório Dramático e Musical de São Paulo foi o pioneiro no estado de São Paulo, inaugurado em 1906, no prédio da antiga residência da Marquesa de Santos, situada na Rua Brigadeiro Tobias (ESPERIDIÃO, 2012).

procurada. Em relação a esse tema, Krüger aponta os dados de pesquisa realizada pelos Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, a OSESP:

[...] a música é a menos trabalhada nas escolas. Comprovamos isto na pesquisa do ensino de música em 149 escolas públicas estaduais de duas Diretorias de Ensino de São Paulo, no início dos programas educacionais da OSESP. Dos 126 professores que responderam (generalistas e professores de artes), somente 7 estudaram música em algum grau. Em uma diretoria, dos 60 professores de Arte, 42 são especializados em Artes Plásticas, 10 em Desenho Geométrico, 5 em Teatro e 3 em Música.

(KRÜGER, 2001, p. 21).¹⁴

Sendo assim, o educador responsável pelo ensino da música na escola nem sempre possuía a habilitação específica para tanto, o que, muitas vezes, levava a que o trabalho em música fosse ligado apenas à ludicidade, e não, a um princípio educativo-musical.

Apenas com a mudança de legislação, com a ênfase da música na escola (Lei no. 11.769/08), configuraram-se as Licenciaturas em Educação Musical como a concebemos hoje e que se encontram em processo de construção de identidade.

A respeito dessas mudanças, Hentschke (2000, p. 82) ressalta que:

A implementação das novas Diretrizes Curriculares não poderá prescindir de um investimento maciço na atualização pedagógica dos professores universitários, de um diagnóstico, por parte do corpo docente e discente, da situação atual de cada curso e de um olhar crítico para as demandas profissionais. Isso só será possível no momento em que os cursos abandonarem a ideia de reformular os currículos a partir de mudanças nas grades curriculares. O trabalho de reformulação dos cursos deveria iniciar com um trabalho com o corpo docente, onde as concepções sobre música e educação, entre outras, pudessem ser explicitadas para, a partir disto, discutir alternativas de reformulação curricular.

Dessa forma, as mudanças em Educação Musical não viriam necessariamente de alterações curriculares em cursos específicos de formação musical, mas sim, de uma discussão acerca das concepções fundamentais de música, educação e formação, sobre o que se espera da Educação Musical, de questões essenciais, não meramente procedimentais.

Nesse sentido, a formação do educador musical transcende os cursos de Licenciatura em Música e se torna objeto de estudo também da Pedagogia. Afinal, se a música encontra-se

¹⁴ Pesquisa apresentada e discutida na revista *Concerto*, de novembro de 2001.

na escola desde as propostas do *Referencial Curricular para a Educação Infantil* – RCNEI – e passa a ser obrigatória – mas não, exclusivamente – nos demais níveis da organização da educação escolar, como não preparar o pedagogo, oferecendo-lhe uma formação básica em música?

Em relação a essa formação, autores, como Figueiredo (2002), Fonterrada (2005), Furquim (2009), Ciszewski (2010) e Esperidião (2012) argumentam que, em alguns currículos de Pedagogia, a música encontra-se inserida na disciplina de Arte, compartilhando o espaço com as demais linguagens artísticas. Entretanto, sabe-se que essa é uma abordagem nova e ainda em construção, pois muitas universidades não possuíam o trabalho com a música nem inserida no currículo de Artes, como era o caso da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – a FEUSP –, entre 2005 e 2008, período em que a presente autora da pesquisa cursou a graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia). Felizmente, a USP conta com uma parte da formação obrigatória e outra livre, momento em que estava sendo oferecida a disciplina “Música e Formação de Professores”, de maneira optativa, pela profa. Dra. Leny Magalhães Mrech, orientadora desta pesquisa.

Nas aulas do curso em questão, eram trabalhados conceitos da História da Música, atividades práticas e reflexivas, fazendo com que professores de várias formações (havia matemáticos, físicos, historiadores, entre outros alunos de licenciatura que cursavam tal disciplina na Faculdade de Educação) tivessem um novo contato com a música e suas vivências. A proposta não era a de formar educadores musicais, mas sim, de sensibilizar aqueles (futuros) professores a uma escuta musical mais crítica, contextualizada e transformadora. As atividades práticas colaboravam para o processo de instrumentalização para as salas de aula, além de construírem uma nova formação de educador, atravessado pela música.

Aí está uma questão: como propor uma inserção musical na educação básica, se os professores não especialistas não passaram por um processo de musicalização? O ensino superior é a última instância para tal feito e, por isso, a mais urgente e necessária.

Para Esperidião (2012, p. 238), uma das colaboradoras nas oficinas práticas da disciplina “Música e Formação de Professores”, oferecida pela FEUSP:

[...] a inserção da música como disciplina nos cursos de Pedagogia, ao ser ministrada por um especialista da área, oferece aos futuros pedagogos a possibilidade de conhecerem e vivenciarem outra dimensão do ensino da música, com a aprendizagem de conteúdos musicais próprios à disciplina,

metodologias de ensino e práticas musicais adequadas à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, a Educação Musical seria oferecida de forma mais democrática aos agentes de musicalização da educação básica. Torna-se, então, fundamental o trabalho de formação musical no ensino superior e em cursos de formação oferecidos por secretarias de educação nas esferas municipais e estaduais, tendo em vista ainda não haver educadores musicais com formação específica em quantidade suficiente para as escolas brasileiras.

A preocupação que se avoluma é, agora, o modo como capacitar e incentivar o trabalho musical nas escolas, tratando-se de educadores não especialistas, com um instrumento de fácil acesso e sem necessidade de grande estrutura musical. Nesse contexto, o canto em coro se mostra uma ferramenta bastante relevante para a musicalização, do sujeito-educador e do sujeito-aluno, questão essa que será abordada mais profundamente em Capítulo posterior.

2.4.3 Os desafios da Educação Musical atual: Uma discussão aberta

Para esta seção do trabalho, abrimos espaço para a discussão bibliográfica e prática em relação à educação musical, por meio de uma entrevista pessoal semiestruturada com uma educadora musical que atua há quase trinta anos na área. Essa entrevista foi gravada em áudio e transcrita posteriormente.

A entrevistada em questão é formada em Educação Artística, com duas licenciaturas: uma em Desenho e outra em Música, sendo a última sua atividade principal há cerca de vinte anos. Tendo iniciado seus estudos musicais aos dez anos de idade, graças às aulas de Iniciação Musical, estudou flauta, piano, violão, violoncelo e cantou em corais desde a universidade, afirmando que faz cursos de formação musical até hoje, para se manter constantemente atualizada. Sua prática profissional teve início como professora de Educação Artística, passando a professora de Educação Musical e, posteriormente, concentrando sua atuação na área de Canto Coral. Atualmente, trabalha como professora de canto coral em grandes institutos, escolas regulares e de formação específica em música de São Paulo. Esteve à frente da coordenação de grandes projetos musicais, na docência em pós-graduação da área de Educação Musical em uma universidade privada e tem constantemente ministrado cursos de formação de professores especialistas e não especialistas em Canto Coral.

Paralelamente, essa professora atua em diversas cidades do estado de São Paulo, tendo sido convidada também para coordenar e realizar tais cursos em outros estados das regiões Sul e Nordeste do país. No entanto sua preferência encontra-se na educação musical de crianças, sobretudo, pela via do canto coral. Sua entrevista foi realizada em julho de 2013, ocasião em que conversamos a respeito de aspectos de sua formação educativo-musical, de sua experiência profissional e da situação da educação musical brasileira atual, a qual será o foco da presente discussão.

Em se tratando da educação formal, o fato de a música ter sido excluída do currículo obrigatório da escola regular por vários anos no Brasil é extremamente relevante. Os conhecimentos e, muito mais, os saberes musicais ficaram alienados da formação educativo-musical de inúmeras gerações que não tiveram acesso a conservatórios específicos ou a cursos livres. Não é nosso intuito minimizar a importância da música popular e midiática, mas a falta de contato com vivências musicais mais complexas e elaboradas, o desconhecimento de elementos musicais e a pouca exposição a outros tipos de cultura fizeram com que se limitasse o universo musical do sujeito-aluno.

Com relação a essa lacuna, assim se expressa Esperidião (2011, p. 89):

[...] a falta do hábito de ouvir música e a formação de um público com uma escuta musical mais crítica. Em termos de apreciação estética, as gerações atuais parecem possuir uma espécie de *escuta alienada e alienante*, pois não adquiriram senso crítico, tampouco o hábito de ouvir e apreciar música de qualidade.

Acrescentaria, pois, a esses pontos elencados pela autora em questão o fato de que, em geral, essa situação de escuta alienada e alienante gera produtos comprometidos, tendo em vista que a música é uma linguagem, e já sabemos com Lacan que a linguagem nos tece. Assim, a linguagem musical faz parte da cultura e tudo passa pela cultura, de modo que entraríamos em um circuito onde a alienação não propicia a apreciação nem tampouco a produção.

Todavia a reinserção da música na escola – embora ainda incipiente e cambaleante – traz novas perspectivas a esse cenário educativo-musical. Muitos dos educadores musicais, como a entrevistada nesta seção da pesquisa, ressaltam a importância da formação de alunos e educadores, para que seja uma educação musical para o sujeito, que faça parte de sua vida não

só nas aulas de Música, mas que lhe proporcione referência de valores para muitas outras situações da vida:

Educadora Musical: A Educação Musical... se todos os professores tivessem uma base musical, ficaria muito mais fácil trabalhar música. E, como música... é cientificamente comprovado que já trabalha... os dois lados do cérebro... então... a gente tinha que ‘tá’ usando todos esses conhecimentos científicos a nosso favor... como ser humano, né... é... só que a gente não usa... (*risos*) Então a gente quer usar o tradicional: Matemática você aprende tabuada com livrinho, né... então, tudo desse jeito... e não é a... dentro da Música, dá pra você trabalhar tudo... a gente pode trabalhar tudo... é... mas eu acho que as pessoas não enxergaram ainda... só que... volto a dizer... antes de trabalhar qualquer profissão e qualquer... é... qualquer lado... você tem que trabalhar respeito à vida... que pode ser trabalhado através da música, do coral, do escutar o outro, respeitar a vez do outro e pensar no grupo.

A música é vista como elemento de diálogo com outras disciplinas por diversos educadores musicais, principalmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, considerada contribuinte inclusive para a alfabetização: “[...] por meio da música, podemos criar, recriar e transformar diversas cenas cotidianas, a fim de desenvolver os preceitos básicos da alfabetização da língua materna e também da linguagem musical.” (PONSO, 2008, p. 35)

Se considerarmos a música como uma forma de linguagem, teremos a possibilidade de diálogo com outras linguagens, como fora apresentado no início deste trabalho: as relações da música com a matemática, com a filosofia, entre outras articulações, proporcionando o equilíbrio do indivíduo. Nesse sentido, Sekeff (2007, p. 146) afirma que “[...] quem canta, escuta, lê, toca um instrumento musical aprende a pôr em ordem seu pensamento. Daí que a vinculação da música à perspectiva de outros conteúdos disciplinares acaba por ratificar os pressupostos de uma real ferramenta auxiliar da educação”.

Outro ponto abordado pela educadora musical foi o papel do educador musical de forma geral, integrando não apenas as disciplinas, mas também, os valores intrínsecos à educação:

Educadora Musical: Porque educador não é só ensinar música, no nosso caso... é ensinar música, é ensinar educação... enquanto o outro 'tá' cantando, tem que ouvir... enquanto o outro errou, você tem que ajudar a consertar... é ver isso como... como sociedade íntegra... trabalhar todos os... os deveres, obrigações, todo o aprendizado como se fosse uma coisa só.

E é aí que a música se apresenta como necessária ao currículo escolar. Utilizando-se de vários aspectos objetivos e subjetivos, a educação por meio da música colabora para uma nova perspectiva da educação escolar, fato que Oliveira (2001) aponta como a esperança de renovação curricular e do reavivamento da escola:

A música, por ser uma arte que trabalha os vários domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) de formas idiossincráticas, socializantes e culturais, apresenta-se hoje como um sinal de futuro, com perspectivas de modernidade e de desenvolvimento do cidadão. Por estar relacionada com a ecologia (aspecto das diferentes sonoridades dos ambientes), com as diferentes ocupações humanas e com as necessidades psicossociais das pessoas, a música tem se apresentado como uma verdadeira esperança no contexto atual de renovação curricular. A escola precisa ter vida. E a arte, a música, pode oferecer esta perspectiva. (OLIVEIRA, 2001, p. 23-24)

Em contrapartida, essa visão da música como auxílio para outras disciplinas é considerada utilitarista, pois ela não assume importância como componente curricular, apenas é considerada um recurso didático para o desenvolvimento de outros conteúdos disciplinares, o que já foi investigado por Fuks (1991), Bellochio (2000), Ferreira (2001) e Loureiro (2012), dentre outros.

Nessa perspectiva de uma Educação Musical que *é* e não que *serve para*, a educadora musical entrevistada pontua como um dos desafios dessa nova educação musical a formação dos educadores que atuarão com esta prática:

Educadora Musical: [...] a Educação Musical tem saída... só que, antes de colocar só a Educação Musical, precisa preparar as pessoas... tecnicamente, socialmente... humanamente... tudo, né?

A respeito dessa questão da formação de educadores musicais, já discutida nesta pesquisa, há duas perspectivas: a de músicos – e até educadores musicais – criticados por não

possuírem formação didática reflexiva, baseando-se fundamentalmente na técnica ou em métodos reprodutivistas; e a de educadores (pedagogos) sem conhecimentos específicos suficientes para trabalharem a música, além de seus recursos utilitários. Desse modo, a música se torna um mero auxílio às atividades lúdicas e educativas. O fato é que a integração Música e Educação, tal como é proposta pela Educação Musical, ainda está em constante construção, reavaliação e reformulação, visto que, na maioria dos cursos, a formação do educador musical é oferecida por docentes que tenham uma ou outra habilitação específica e que as primeiras turmas de Educação Musical – nesta abordagem já integrada – são historicamente recentes.

As características para esse novo educador musical baseiam-se não somente em conhecimentos específicos, mas também, na capacidade de “[...] pesquisar, experimentar, solucionar, construir, improvisar, *criar a novidade*.”, como propõe Sekeff (2006, p. 99). Em outras palavras, as habilidades do educador musical não se resumem à especialização em conhecimentos e técnicas musicais, tampouco às metodologias e didáticas da Pedagogia, mas devem referir-se a uma capacidade singular de criação e reinvenção da música, de seus usos, recursos e propostas, para trazer de volta o encantamento do sujeito-aluno por seu processo educativo-musical. Assim como, para a educadora musical contemplada nesta pesquisa, é graças à Educação Musical que o sujeito-aluno não apenas aprende música ou se socializa, mas apreende valores que são fundamentais à formação da pessoa:

Educadora Musical: [...] através da Música, através de mim, através do trabalho, eles entenderam muitas coisas... ahn... um outro assunto, que seria Música... conhecer outros lugares, através da Música... conhecer outras pessoas, através da Música, das apresentações... é... saber a importância de respeito, de responsabilidade, de obrigações... através da Música... então, isso, hoje em dia, me dá muita satisfação...

Essa satisfação se encontra nos resultados de um trabalho considerado bem feito, de acordo com suas expectativas pessoais e profissionais, além do reconhecimento por parte dos alunos (outro) e da cultura (Outro). A educadora musical se satisfaz em ver seus alunos assumindo novas perspectivas da música e da sociedade, o que demonstra a preocupação com a formação educativa, musical e social desse sujeito-aluno, dando-lhe oportunidades de aprendizagem.

Analogamente, Sekeff, no fim de seu livro *Da música, seus usos e recursos* (2007, p. 179), discursa a respeito da responsabilidade do educador musical para com a sociedade:

[...] a música de código culto tem mesmo de ser solicitada a prestar contas do que ocorre à nossa volta, colaborando para acabar com a fome do brasileiro, fome que vai muito além do pão, na medida em que se pode ser faminto de oportunidades, de igualdade de condições, de educação, de saúde, cultura, lazer. Essa é uma forma de acabar com a anemia cultural que, tantas vezes, enfraquece o educando, pois ainda que essa deficiência não o torne famélico, faz com que ele permaneça famélico.

Considerando a possibilidade atual do trabalho da educação musical nas escolas, pode-se pensar que o sujeito-aluno, exposto a uma nova concepção de escuta, execução e vivência musicais, abrir-se-á, por conseguinte, a relações inéditas com a música, com a cultura e consigo mesmo, ou, em outras palavras, com a própria *fome*.

CAPÍTULO 3 – O Canto Coral

Neste Capítulo, apresentamos o Canto Coral, traçando um panorama histórico e problematizando as questões atuais. Para tanto, partimos da definição de *coro* que, segundo o *Dicionário Grove de música* (1994), designa um grupo de cantores que se apresentam juntos na distribuição de vozes da maneira tradicional, ou seja, o que também é conhecido no Brasil como coral. No entanto o substantivo *coral*, utilizado como sinônimo de *coro*, mas sem uma distinção muito clara no uso das duas palavras, é uma característica da língua portuguesa e, em outras línguas, o termo considerado correto é somente *coro* para o estudo e execução do canto coletivo, visto que *coral* tem origem em uma abordagem religiosa da atividade.

O termo *coral* significa, originalmente, o hino da congregação da igreja luterana. Os textos e a música de muitos dos primeiros corais foram adaptados de *honos*, *antífonas* etc., anteriores à Reforma Protestante, e de canções seculares. As publicações de numerosos hinários durante e após a vida de Martinho Lutero ajudaram a firmar o *coral* como parte central do serviço religioso e estimularam a composição de novos *corais*. Daí originou-se a utilização do termo e, em grande parte, a difusão desse tipo de atividade musical por igrejas protestantes e, posteriormente, por instituições não religiosas.¹⁵

Contudo, a partir de uma abordagem didática, utilizamos aqui, prioritariamente, a nomenclatura *canto coral* que, embora não seja universal, é a mais conhecida e próxima do cotidiano dos educadores musicais brasileiros.

3.1 Definições e origens

Cantar é uma das manifestações musicais mais primitivas e, conseqüentemente, a junção de várias pessoas cantando – o que poderia ser considerada a precursora do canto coral – é indefinível. A palavra *coro* (*chóros*) está associada a uma infinidade de formas características, de acordo com o tempo histórico e local de sua existência.

Segundo Zander (1985), o termo original vem de *chóros* (grego). Esse, através do latim *chorus*, passa ao termo italiano *coro*. Em francês, o termo é *choeur*; e, em inglês a

¹⁵ Os termos *coro* e *coral*, entre outros ligados ao assunto, podem ser consultados em: SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário Grove de música*: Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

palavra “choir” é usada para os grupos de cantores eclesiásticos, ou para grupos menores de profissionais, enquanto a palavra *chorus* é utilizada para se referir aos grupos grandes e seculares; em alemão, todos os coros são *chor*, exceto o eclesiástico, que é “kirchenchor” (coro de igreja).

As indicações teóricas remetem a origem do *chóros* à Grécia Antiga (ZANDER, 1985; SADIE, 1994), local onde o canto em grupo era obrigatório na educação do povo, desde a infância. Nessa época, o *chóros* estava relacionado à *mousiké* e, por conseguinte, como já exposto nesta dissertação, ao teatro, à poesia, ao canto e à dança. Mais tarde, o coro passará a designar somente o canto em conjunto, separando-se da poesia e da dança.

No drama grego da Antiguidade, um coro masculino desempenhava papel essencial e, nos tempos bíblicos, os *coros* eram usados no culto judaico. A tradição coral ocidental começa com o cristianismo antigo, nos séculos II e III e, segundo a cultura cristã, *coral* era o grupo da comunidade que cantava junto ao altar, separadamente dos outros membros da comunidade. Também *coral* era o nome dado ao espaço físico determinado nas construções das catedrais, onde se colocava o órgão. “Daí posteriormente o termo ‘*choral*’ o que era executado no *coro*.” (ZANDER, 1985, p. 166).

De acordo com o *Dicionário Grove de Música*, “[...] existem motivos para se acreditar que alguns cânticos tinham execução coral na Idade Média, mas somente após o ano d.C 1430, a polifonia se impôs nos coros” (1994, p. 226), demonstrando que, inicialmente, a prática coral era realizada em uníssono e somente a partir do século XV passa a ser organizada de forma polifônica. Essa polifonia foi decorrência de práticas anteriores que já anunciavam a sobreposição de melodias, ou seja, decorrente do *organum* e do *triplum* medievais.¹⁶

Destaca-se também que, até o fim do século XV, os instrumentos tinham participação efetiva junto à música vocal profana.¹⁷ Portanto o canto coral, até a Renascença, não era uma prática efetivamente *a capella*. Também era vetada a participação de mulheres nos grupos corais, ficando aos *meninos cantores* e aos *castrati*¹⁸ a atribuição de cantar a tessitura

¹⁶ *Organum* e *triplum* medievais: dois de vários estilos de polifonia primordial do século IX até o século XIII, na Europa Ocidental, envolvendo a adição de uma ou mais vozes a um cantochão existente. No caso do *triplum*, uma composição para três vozes. Para maiores informações, vide GROUT, D. J & PALISCA, C. V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2001.

¹⁷ Compreende-se, neste estudo, a música profana como a não religiosa (ou seja, o antônimo de música sacra).

¹⁸ Castrati eram jovens que foram castrados antes de atingir a puberdade, para garantir que suas vozes não ficassem graves. O resultado era um homem cantor, porém com a voz de um menino soprano, sendo responsável pelas linhas musicais mais agudas das composições.

feminina, devido à proibição da Igreja Católica Romana ao canto de mulheres nas igrejas, às quais era permitido cantar somente nos conventos. Um *coro* típico de catedral, nesta época, podia reunir de quatro a seis meninos e de dez a treze homens.

No Renascimento, a música profana continuou a ser cantada por solista, exceto em determinados contextos festivos, como nas comemorações de um matrimônio real. A polifonia sacra, no entanto, começou a ser cantada de forma coral, com os coros habitualmente separados em quatro partes vocais básicas, assemelhando-se à distribuição moderna das vozes de um coral: soprano, contralto, tenor e baixo.

No que se refere à configuração quantitativa de um coro, há registros de coros de vinte a trinta membros no fim do século XV e no início do século XVI, apesar de não haver certeza sobre quantos foram usados em apresentação determinada. No período barroco, essas tendências de junção de coros continuaram, quando numa festa dedicada a São Petrônio, em Bolonha, no ano de 1687, formou-se um *coro* de sessenta e cinco integrantes, ou nos funerais de Haendel, em Londres, em 1759, onde três coros se reuniram.

Uma tradição de apresentações em maior escala, particularmente nos países protestantes, desenvolveu-se durante o fim do séc. XVIII e no início do séc. XIX. A homenagem a Haendel, na Abadia de Westminster, em 1784, reuniu trezentos cantores e duzentos e cinquenta instrumentistas. Nos anos subsequentes, o número foi aumentando, até superar mil músicos, em 1791 (SADIE, 1994).

No fim do século XVIII, foram fundados muitos coros novos na Alemanha, majoritariamente masculinos, para cantar música festiva e patriótica. Na Grã-Bretanha, também surgiram várias sociedades corais novas, os originários orfeões,¹⁹ tanto com mulheres quanto com homens, para executar a música de Haendel e de compositores mais recentes.

Na América do Norte, a música evangélica desempenhou papel importante nas tradições corais populares com hinos e canções de *gospel*. A população negra trouxe um elemento novo para a música coral religiosa, adequando seus hinos à tradição evangelizadora, a qual atingiu seu apogeu com Homer Rodeheaver dirigindo o canto da missa com multidões calculadas entre sessenta mil e duzentos e cinquenta mil, no início do século XX (ibid, 1994). Concomitantemente, os movimentos políticos americanos e europeus do séc. XX também encontraram expressão natural na música coral.

¹⁹ O termo orfeão pode ser encontrado na literatura musical portuguesa desde o fim do século XIX, como grandes conjuntos corais formados por homens e mulheres, originariamente destinados aos conjuntos vocais masculinos (SADIE, 1994).

Por meio dessa breve perspectiva histórica, nota-se que o *coro* teve seu desenvolvimento e concepção marcados por inúmeras transformações sociais e musicais ao longo dos anos. Atualmente, coexistem *coros a capella* e *coros* com acompanhamento instrumental, bem como, *coros* que misturam essas duas técnicas. Há várias modalidades corais: *coro* profissional, *coro* acadêmico, *coro* amador, *coro* de empresa, *coro* de igreja, *coro* infantil, *coro* infantojuvenil, *coro* juvenil, entre outros.

Para efeito de pesquisa, enfocamos a relação do sujeito com o *canto coral*, que pode ser realizada em variadas etapas da vida do sujeito e em diversos contextos musicais, formais ou não formais.

3.2 Histórico do canto coral na educação brasileira

A prática musical formal no Brasil tem seus primeiros registros históricos a partir da imposição jesuíta da cultura portuguesa aos indígenas brasileiros. Segundo Fonterrada (1993), ensinava-se os índios a cantar em português ou latim, chegando esses a formar pequenos coros. Dessa forma, não havia influência ameríndia na música do Brasil Colonial, mas um transplante cultural português em terras sul-americanas. A reconstrução, ainda que indireta, dessa sonoridade remonta a uma fusão entre os ritmos nativos com os hinos católicos dos jesuítas, que se assemelhavam a uma espécie de canto gregoriano (TINHORÃO, 1972).

Em seguida, destaca-se como representação nacionalista do século XIX a composição do Hino Nacional Brasileiro, por Francisco Manoel da Silva (1745-1865) e, em 1854, por causa de um decreto governamental, foi instituído o ensino de música nas escolas brasileiras. Esse ensino abrangeria dois níveis: noções de música e exercícios de canto, inclusive coletivo, *coral*.

Fuks (1991), ao estudar sobre o ensino da música na escola normal, de 1835 até a década de 1980, deparou-se com alguns artigos publicados na *Gazeta Musical* entre 1891 e 1893, cujos comentários aludiam à péssima qualidade do ensino de música nessa escola, agravado pelo fato de esse ensino ser entregue a pessoas desqualificadas. Esse mesmo periódico sugeria que, para melhoria do ensino da música, deveriam ser criados grupos orfeônicos, compreendidos como *canto em grupo*. A literatura aponta esse fato como responsável pela primeira aparição do termo *orfeão* na cultura musical do Brasil, em alusão às sociedades corais britânicas já citadas neste estudo.

É necessário considerar as inúmeras transformações políticas, culturais e sociais que ocorriam no cenário da sociedade brasileira do século XIX, mas somente no começo do século XX é que começariam a surgir, efetivamente, em São Paulo, modificações no panorama da educação musical do país. Nesse estado, começaram-se as primeiras tentativas de canto coletivo polifônico, *a capella* ou não.

Em 1921, o governo de São Paulo autorizou as escolas normais a realizarem ensaios de orfeão e, em 1922, aconteceu em São Paulo a Semana de Arte Moderna, cujas discussões contrapuseram-se ao conservadorismo artístico europeu que vinha sendo imposto à sociedade brasileira da época. Destacaram-se no panorama musical, nessa semana, grandes expoentes das artes e da música, como Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos.

Para esses artistas, a música tinha uma função social nacionalista e a educação deveria empenhar-se para desenvolver essa função na escola. Villa-Lobos ligou tal função social às raízes folclóricas e populares da música brasileira que, posteriormente, junto a outros elementos, alicerçariam suas propostas educativas musicais. Wisnick (1983) cita como um preâmbulo nacionalista as partituras de exaltação cívica de Villa-Lobos, como os hinos “Brasil Novo” e “Prá Frente, ó Brasil”, datadas justamente de 1922.

As transformações modernistas estavam circunscritas educacionalmente ao ideário escolanovista que, no campo musical, trazia como destaque o suíço J. Dalcroze. Com esse cenário, surgem no Brasil, nos anos 1930, duas correntes metodológicas musicais: o canto orfeônico e a iniciação musical, ambas vinculadas ao nacionalismo característico dessa fase política.

Conforme exposto, o canto orfeônico brasileiro tem suas origens no começo do século XX, no estado de São Paulo. Mas é com Heitor Villa-Lobos, nos anos 1930, que esse assumirá sua magnitude. Nesses anos, traçavam-se novas diretrizes políticas e culturais nacionalistas para o Brasil. A música teria um papel fundamental a cumprir nesse processo. “Era preciso tôda a energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral, cívica e artística de um povo.” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 502-503). E que “[...] só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira [...]” (ibid, p. 500).

Percebe-se claramente que há um desvio do eixo formativo da atividade coral em favor de um serviço cívico à nação. Todavia Villa-Lobos não acreditava que houvesse tal inversão em detrimento do crescimento musical da criança. Para ele, o canto orfeônico

obrigatório nas escolas do Brasil, pelo decreto no. 18.890, de 18/04/1931, reunia todos os fatores essenciais à musicalização, à socialização, à formação moral, cívica e estética.

Um referencial importante na história do canto orfeônico é a criação, em 1932, do SEMA, Serviço de Educação Musical e Artística, já citado neste estudo, mais tarde denominado Superintendência de Educação Musical e Artística. Esse órgão do governo foi criado pelo Secretário de Educação do Distrito Federal, o educador Anísio Teixeira, e teve como primeiro diretor o músico Villa-Lobos.

O SEMA tinha por finalidade a execução do projeto de canto orfeônico de Villa-Lobos. Graças a sua ação pedagógica, serviria como eixo norteador ao ensino do canto orfeônico nas escolas do Brasil, zelando pela execução correta dos hinos oficiais e incentivando o gosto pelas canções de caráter cívico e artístico. Enfim, desenvolveria o estudo de música nas escolas primárias, secundárias, profissionalizantes, por meio de orientações destinadas aos professores de música, a fim de agilizar a difusão do canto coletivo nas escolas.

Segundo Fuks (1991), o SEMA executou uma política disciplinadora graças ao recurso modernista da música. Dessa forma, a atividade orfeônica, proposta por Villa-Lobos, serviu como sustentação política ao governo de Getúlio Vargas, que apoiava totalmente as exacerbações artísticas via canto orfeônico. Depreende-se daí o fato de a música ter sido usada como condutora de ideologia populista do Estado Novo.

Analisando as ligações existentes entre a política do Estado Novo e a educação musical por meio do canto orfeônico dos anos 1930, Souza (1991) cita algumas diretrizes ideológicas, como o nacionalismo, o elogio ao povo brasileiro e a exaltação aos valores morais e às canções de trabalho.

As atividades do SEMA prosseguiram até a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (atual Instituto Villa-Lobos), por Heitor Villa-Lobos, em 1942. Segundo Fonterrada (1992), foi implantado a partir dessa data o movimento nacional de musicalização através do canto orfeônico, privilegiando a função social da música, capaz de estimular a convivência entre as pessoas.

Mariz (1977) cita como objetivos do conservatório: a formação de professores de canto orfeônico para o primário e ginásio; o estudo e a elaboração das diretrizes técnicas do ensino do canto orfeônico no Brasil; promoção de trabalhos de musicologia para a música brasileira; e gravações de discos de canto orfeônico. O conservatório oferecia três tipos de cursos: de férias (duração de dois meses), de emergência (duração de um semestre) e o curso

seriado de dois anos, direcionado a formar professores de música e canto orfeônico para o primário, industrial, comercial e secundário.

Com o término do período político do Estado Novo e com a saída de Villa-Lobos do SEMA, a orientação musical passou a ser reduzida. Segundo Fuks (1991, p. 124), “[...] pouco a pouco, as escolas, principalmente as públicas, foram calando seu canto”.

Diante das transformações que vinham ocorrendo, em 1961, com a promulgação da LDB 4.024/61, foi extinto o Canto Orfeônico do currículo das escolas. Em seu lugar, surgiu a disciplina de Educação Musical. Mais uma vez, segundo Bressan (1989), adentraram em sala de aula professores egressos de formação em canto e/ou instrumento, despreparados pedagogicamente, fato agravado pela lei 5.692/71, artigo 7º, que institui a obrigatoriedade do Ensino da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus. A partir desse momento, a disciplina de Educação Musical passou a ser diluída juntamente com formas de expressão artísticas plásticas, cênicas e de desenho, levando o canto coletivo a perder, gradativamente, seu espaço na escola regular.

Presente não só nas escolas, a música vocal, manifesta pelo canto em conjunto, desenvolveu-se no Brasil, desde o período colonial, paralelamente às políticas educacionais expressas pelas práticas escolares e pelas leis de diretrizes e bases do ensino. Concomitantemente, houve uma diluição do trabalho musical nas escolas, onde já não se cantava senão por um fazer mecânico, reprodutivo.

Em muitas escolas onde há atividade coral, majoritariamente da rede privada, os grupos existentes servem apenas como trabalho decorativo ao programa escolar, voltando-se exclusivamente a celebrações e datas comemorativas da escola, sem preocupação com as questões de criatividade, com o desenvolvimento musical e com a formação que podem ser exploradas através da música.

3.3 Canto Coral na Educação Musical

Da perspectiva musical, o canto é uma das formas de percepção e desenvolvimento artístico-musical mais elementares. Para cantar, é preciso que a pessoa internalize o processo musical e o expresse a partir de si. Cantar é ter a música dentro de si mesmo; é estar envolvido na e pela música e dela se fazer seu instrumento; é projetar o som, a intencionalidade e a expressão que se deseja em uma via que parte do indivíduo.

Diferentemente dos instrumentos musicais confeccionados desde os primórdios da civilização, para cantar, não há tecla, chave, corda ou superfície para apertar ou bater conscientemente. É certo que, do ponto de vista biológico, há um processo do aparelho fonador que desencadeia o que entendemos por voz ou por canto. Todavia, cantar é muito mais do que puramente som ou atividade fisiológica, é música que se faz por si, sentimento, emoção, desejo. A nota musical não está no instrumento à frente – corpo externo – de onde se pode ouvir o som sem uma referência interna anterior. Pelo contrário, o canto parte do pressuposto das melodias, rítmicas e entonações internalizadas, nas quais, o indivíduo é o próprio instrumento musical.

Desde tempos remotos, o canto coletivo tem estado presente nas manifestações culturais e nas concepções educacionais das sociedades em seus mais variados contextos históricos e geográficos. Por ser uma atividade de fácil execução do ponto de vista estrutural – pois cada pessoa traz consigo seu próprio instrumento, sua voz – o canto em grupo foi o recurso musical preferido em muitas culturas, sendo defendido e explorado, sobretudo, por Zoltán Kodály, educador musical já apresentado neste trabalho.

Também Doreen Rao, regente americana radicada no Canadá, possui um trabalho importante na orientação de professores e regentes de canto coral. Baseada nos princípios de Kodály e Suzuki, Rao considera que as crianças podem executar música com excelência artística e, amparada em Bennett Reimer, Suzane Langer, Jerome Bruner, Piaget, Harold Blum e Murray Schafer, acredita que embora atingir metas educacionais seja importante, isso não é suficiente, pois a criança precisa desenvolver-se artisticamente, e essa tarefa cabe ao professor: transcender o educativo, para chegar à excelência artística, com o auxílio do contato da criança com a literatura musical desde cedo (FONTEERRADA, 2005, p. 185).

Essas e outras perspectivas têm sido foco de pesquisas acerca da aprendizagem do canto coral. Em sua abordagem didática, Fucci Amato (2007, p. 83) sintetiza algumas ferramentas que podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem musical por meio do canto coral, utilizando-se de recursos internos (consciências respiratória e auditiva, entre outros) e externos (recursos audiovisuais, apresentações de pesquisas e debates etc.) para o desenvolvimento educativo musical e vocal dos coralistas, além de ressaltar outros aspectos socioculturais desenvolvidos pelo canto em conjunto.

Na área de psicologia do desenvolvimento, Bellochio (1994) estuda o canto coral a partir de uma abordagem vygotskiana e gardneriana, discutindo os aspectos do potencial de aprendizagem por meio de mediação (Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky) e a

inteligência musical (teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner). Outra análise psicológica recente do canto em coro foi feita por Komosinsk (2009), que estudou a cognição musical por meio das articulações com a memória no canto coral. Em um enfoque musical, há inúmeras pesquisas relativas à atividade coral, as quais revelam uma tendência atual quanto ao estudo sobre a formação do regente, a interpretação das obras e as técnicas desenvolvidas com os grupos (FERNANDES, KAYAMA e OSTERGREN, 2006).

No canto coral, do mesmo modo, a voz é um meio pelo qual a pessoa se posiciona no mundo. É um espaço para se realizar a produção vocal em conjunto, a qual culmina com o prazer estético e com a alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento mútuos (como praticante de arte e apreciado por tal, por exemplo, em apresentações públicas), além da construção do conhecimento de si (sua voz e aparelho fonador) e da atividade essencialmente integradora, por se fazer com diferentes pessoas, de classes sociais, etárias e conhecimentos técnicos diversificados (FUCCI AMATO, 2007).

Paralelamente, a escuta é um elemento de extrema importância na atividade coral, tendo em vista que é o elo que veicula a voz do outro – o regente ou coralista – com a sua própria voz. A escuta no coro compreende várias dimensões: a escuta dos sons, de si, do outro e do grupo. Ainda é um grande enigma, no meio musical, a existência dos desafinados, aqueles que não conseguem reproduzir o som que escutam (sem que tenham alguma deficiência no processamento auditivo).

Para a Psicanálise, a escuta, em si, carrega representações do inconsciente:

O inconsciente encontra sempre um modo de se manifestar, seja pelo caminho do verbal, do não-verbal e até mesmo pelos dois, simultaneamente, com o sujeito da fala podendo *expressar* mais do que pensa e com o ato psíquico podendo envolver *mais* de um sentido (como acontece na escuta musical). (SEKEFF, 2005, p. 1.358).

Outro importante aspecto relacionado ao tema é a satisfação presente no canto coral, como em outras práticas musicais marcadas pela autorrealização da execução musical (desenvolvimento pessoal e relação íntima com a música), pela descoberta da sonoridade do trabalho em grupo (as vozes em conjunto ganham outra característica, um som novo e encantador, que só pode ser obtido com aquela configuração grupal) e pela expressão pública do trabalho, momento em que se busca no Outro o sentido de tudo pelo qual se trabalhou.

Considerando-se aspectos educativo-musicais, o canto coral tem como característica intrínseca a musicalização daqueles que o vivenciam. O desenvolvimento de ritmo, entonação, solfejo e teoria musical podem ser trabalhados por meio do canto coral. Muitas vezes de forma aparentemente desprestigiada, conceitos musicais vão se organizando para o sujeito que vive a música dentro de si mesmo. Nesse sentido, Fucci Amato (2007, p. 82) explicita que “[...] diversos trabalhos de educação musical podem ser desenvolvidos dentro de um coral, dentre os quais se destacam as atividades de orientação vocal, o ensino de leitura musical, solfejo e rítmica.”

No cenário musical internacional de hoje, há muitos representantes da música coral, como os reconhecidos maestros Henry Leck e a regente Mary Goetze, ambos da Universidade de Bloomington, nos Estados Unidos. Seus trabalhos em canto coral com crianças e jovens são reconhecidos mundialmente e se tornaram referência, inclusive no Brasil, onde já estiveram para ministrar cursos para educadores musicais e regentes. No Brasil, alguns dos principais nomes da literatura coral são Zander (1985) e Mathias (1986), precursores de muitas pesquisas realizadas na área.

Tendo em vista as discussões já realizadas no âmbito do canto coral, o desafio, então, é estabelecer um novo olhar e uma nova escuta. Sob uma perspectiva psicanalítica, Esperidião (2011) traça uma admirável articulação entre a Educação Musical e a Psicanálise, visto que a autora considera que a educação musical realmente operante é aquela que ocorre pela via do desejo, do educador musical como um mediador entre o sujeito-aluno e o Outro-Música, afirmando que:

Para que isso ocorra, é preciso que os sujeitos emprestem sentido aos saberes musicais e os professores possam incitar nos alunos o desejo e a busca pelas experiências musicais, pelo fazer, criar, produzir e apreciar música, nas mais diversas situações de ensino, indo em direção à constituição de um *sujeito musical desejante*. (ESPERIDIÃO, 2011, p. 82).

É sobre esse *sujeito musical desejante* que devemos nos debruçar para buscar uma educação musical efetiva, visto que a relação do sujeito com o saber é atravessada por sua singularidade e subjetividade, por sua relação com o desejo e por aquilo que lhe falta, que sempre lhe escapa. Partindo-se desse pressuposto, a abordagem psicanalítica demonstra que é impossível haver uma aprendizagem totalizante, à medida que não há saber universal. O saber está vinculado a uma elaboração singular do sujeito a partir daquilo que ele apreendeu pela

via de algo que o mobilizou, o que não deve ser confundido com as informações relativas ao conhecimento, conforme ressalta Mrech (1999, *apud* ESPERIDIÃO, 2011, p. 82).

Para Lacan, “[...] o sujeito não é outra coisa – quer ele tenha ou não consciência de que significante ele é efeito – senão o que desliza numa cadeia de significantes [...]” (LACAN, 1985, p. 68, *apud* ESPERIDIÃO, 2011, p. 84) e Esperidião propõe uma investigação na relação de saber e no processo de aprendizagem dos conhecimentos musicais, considerando esse deslizamento de significantes na cadeia que, por sua vez, mobilizariam sentidos e significâncias musicais para os sujeitos na ordem do simbólico. Sendo assim, a partir do momento em que se compreende a música como uma cadeia de significantes, o processo de construção de saberes musicais ocorreria de forma significativa na medida em que a relação do aluno (sujeito) com a música (Outro) produzisse significâncias (as quais levam a outras significâncias) que fizessem sentido a ele.

Mais do que fundamentos didático-metodológicos incompatíveis com o sujeito do desejo, a abordagem psicanalítica da educação nos mostra que, na relação ensino-aprendizagem, “[...] tanto o ensinar quanto o aprender implicam um estilo que é próprio do sujeito e que não poderá ser copiado de ninguém, tampouco de um manual, mas que deverá ser subjetivamente erigido a partir das relações com o Outro” (CAMARGO, 2006, p. 122). Essa afirmação se aplica também para a música, para a Educação Musical e para o Canto Coral.

Nesta abordagem, o papel do educador é fundamental, considerando-se que “[...] Lacan acredita haver ensino somente quando aquele que ensina desencadeia algo no outro” (MRECH, 2008, p. 23, *apud* ESPERIDIÃO, 2011, p. 85). Encontra-se aí, também, a relevância do canto coral como um instrumento de mobilização e repercussão no sujeito, uma mediação de fácil acesso entre esse e a Música, tendo em vista que a voz está presente em praticamente todos os alunos e, por conseguinte, uma via de expressão e posicionamento na cultura e no mundo.

CAPÍTULO 4 – A Psicanálise

Para introduzir as questões psicanalíticas que farão parte das proposições e análises deste estudo, é preciso situar a Psicanálise e seus dois principais referenciais neste trabalho: Freud e Lacan.

A Psicanálise emergiu no fim do século XIX em Viena, adentrando para o século XX, em um contexto social, político, científico e cultural bastante agitado e marcado por novas criações, produções e discussões.

Formado em Medicina pela Universidade de Viena, estudando também Filosofia e Neurologia (JONES, 1989), Sigmund Freud (1856-1939) foi o criador da Psicanálise. O médico neurologista iniciou o pensamento psicanalítico na década de 1890, motivado por seu interesse pela Histeria e pela Hipnose, fazendo estudos com Jean-Martin Charcot, reconhecido psiquiatra francês. Em 1885, publicou *Estudos sobre a histeria*, juntamente com Joseph Breuer, quando houve as primeiras discussões sobre o método da livre associação. Daí em diante, passou a se dedicar mais às pesquisas sobre o funcionamento psíquico e, em 1900, seu livro *Interpretação dos sonhos* marcou a história da humanidade com os primeiros conceitos psicanalíticos.

Freud passou a analisar o trauma psíquico e os sonhos, baseando sua clínica nas formações do inconsciente, a saber: os chistes, atos falhos, sonhos e interpretações. Dentre suas principais obras estão: *A Interpretação dos Sonhos* (1899), *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), *O Inconsciente* (1905), *Introdução à Psicanálise* (1916-1917), *Psicologia das Massas e Análise do Ego* (1923), *Psicanálise e Teoria da Libido* (1923), *Neurose e Psicose* (1924), além de obras emblemáticas como *Totem e Tabu* (1912-1913) e *O Mal-estar na civilização* (1930), entre tantas outras.

Freud estudou a construção dos sintomas, teorizou sobre os traumas e o recalque, e desenvolveu Três Tópicas, nas quais surgiram relevantes conceitos como: inconsciente (Id), consciente (Ego – Ego Ideal / Ideal do Ego) e pré-consciente (Superego), pulsão de vida e pulsão de morte, dentre outros.

Jacques-Marie-Émile Lacan (1901-1981) foi o seguidor que mais contribuiu e deu continuidade à obra freudiana. Ele nasceu na França, em Paris. Formou-se em Medicina, atuando como neurologista e se considerava um psicanalista freudiano. A relação de Lacan com a Psicanálise passa por sua própria análise, feita com Rudolph Lowenstein que, na

realidade, seguia um modelo chamado Psicologia do Ego. Lacan contrapôs-se a tal proposta, afirmando que essa distorcia o pensamento freudiano, por buscar a compreensão das resistências e a cura do sintoma, não dando chance de os sujeitos elaborarem seus próprios pensamentos. Lacan também divergiu de vários grandes psicanalistas de sua época e propôs um retorno a Freud e à Psicanálise, tal qual fora criada.

Para dar prosseguimento à obra freudiana, Lacan utilizou-se da Filosofia, da Antropologia, da Linguística, da Lógica matemática e da Topologia, dentre outros estudos. Ele teve influências de Henri Wallon e de outros pensadores de diversas áreas do conhecimento, conforme Bastos (2003, p. 111) afirma:

Subsidiado nos estudos da Linguística de Saussure e Jakobson, do estruturalismo de Lévi-Strauss, da Filosofia de um modo geral, mais especialmente de Descartes e Hegel, sem falar da própria teoria freudiana, Lacan vai formular sua concepção de sujeito articulada com a questão da linguagem, e partindo do pressuposto do inconsciente estruturado como uma linguagem e submetido à ordem significante.

Lacan desenvolve alguns conceitos de Freud e, depois, retorna aos textos desse. Um exemplo dos desdobramentos lacanianos na obra freudiana é a subdivisão do Complexo do Édipo em Complexos Familiares, nos quais, constam as escansões do complexo de desmame, o complexo de intrusão e, por fim, o Complexo de Édipo (MILLER, 2005), os quais serão abordados novamente e de maneira mais profunda em seção posterior deste Capítulo. Também o conceito de palavra – utilizado por Freud – é desenvolvido por Lacan, que a classifica como palavra plena (é o que Freud nomeava de *insight*, como se o sentido tivesse sido alcançado), palavra vazia (inicialmente, Lacan a associou ao blá, blá, blá e, depois, constatou que todas as palavras trazem um sentido que escorre, que não se fixa). Em seus estudos finais, teorizou *apalavra* como aquela que não se deixa capturar, não se deixa agarrar, revelando que há um impossível de dizer.

Para Lacan, há três registros psíquicos: o imaginário (ligado às imagens e às emoções), o simbólico (relacionado às palavras, às posições e aos significantes), e o real (do qual tudo escapa e representa o imprevisível), além do *sinthoma* (modalidade de funcionamento de gozo do sujeito, aquilo que, de alguma forma, o satisfaz, para o bem e para o mal). Sua teoria não é desenvolvimentista, pois o sujeito se estrutura, se constitui de maneira ímpar. Na teoria lacaniana, o sujeito é sempre singular e cindido, ou seja, dividido entre consciente e inconsciente.

Mrech (2005, p. 145) aponta que foi Jacques-Alain Miller quem procurou estabelecer uma periodização da obra de Lacan, observando a construção de seu pensamento e da estruturação de suas teorias. Considerando-se que este trabalho tem como referência uma leitura psicanalítica por meio de alguns conceitos lacanianos, nos ateremos, posteriormente, às questões sobre a obra de Lacan e suas possíveis interfaces com a Educação e a voz. Entretanto, para introduzir essas discussões, passaremos agora a uma breve incursão sobre algumas reflexões acerca de Psicanálise e Educação.

4.1 Psicanálise e Educação

No campo educacional, Freud e Lacan convergem em um ponto: educar, assim como a análise e a política, é uma tarefa impossível, pois se refere ao inatingível, a algo que sempre escapa, que nunca estará totalmente no controle. Nunca se pode saber a que o aluno foi capturado, em que ponto ele foi tocado, quais seus desejos inconscientes e sua demanda real, portanto, trata-se de uma tarefa necessária, mas impossível sob a perspectiva psicanalítica (MRECH, 2005).

Nesta seção, faremos um breve percurso sobre as relações entre a Psicanálise e a Educação, de Freud e Lacan, passando por autores contemporâneos e suas discussões sobre o assunto.

4.1.1 Algumas reflexões sobre Psicanálise e Educação

Já em 1909, a Educação buscava referências na Psicanálise. Em prefácio ao livro *O método analítico*, de Pfister (1873-1956), em 1913, Freud, ciente dessa busca, escreveu que [se espera que] “[...] o uso da Psicanálise a serviço da educação traga a renovação das esperanças que educadores e médicos nela depositam!”

No entanto, em *O Mal-estar na civilização* (1930), Freud coloca nas práticas educativas de repressão e controle das paixões a razão para a infelicidade humana e para o sintoma, visto que, do conflito entre os desejos e as restrições da realidade e da vida em sociedade, surgiria o (irremediável) sofrimento psíquico.

O livro de Millot, *Freud antipedagogo*, foi publicado pela primeira vez na França, em 1979, e marcou aqueles que estudam o campo da intersecção Educação/Psicanálise (Millot,

1987), sendo considerado uma referência obrigatória para os interessados nessa conexão. No texto, sua autora coloca em dúvida a possibilidade de uma aplicação da Psicanálise no campo educacional. Essa dúvida se justifica pelo fato de que, enquanto essa deseja desvendar os conteúdos inconscientes para, assim, ajudar as pessoas a resolverem seus conflitos, as práticas educativas têm por objetivo manter esses conteúdos inconscientes “sob controle”, para, dessa forma, moldar o sujeito segundo os objetivos da educação vigente. Seguindo a linha de raciocínio de Freud, segundo quem as práticas educativas seriam responsáveis pela transmissão e pela construção dos valores morais, temos a educação como, de certa forma, elemento constituinte das neuroses. Dessa forma, ambas teriam objetivos opostos.

Em reflexões mais recentes, Lajonquière, em *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (1999), salienta o fato de que há uma ilusão da (psico)pedagogia em procurar subsídios na Psicanálise. O autor afirma, nesse e em outros textos, que se pode falar em Educação, mas não, em Pedagogia, quando desejar realizar incursões psicanalíticas. Para ele, a Psicanálise pode colaborar com uma leitura acerca do processo educativo, repensando conceitos, como desejo, saber, dívida simbólica, entre outros:

Neste contexto, cabe afirmar que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e se articulam em toda educação. Mais ainda, cabe concluir que educar não é nada mais que o corriqueiro por em ato de um processo de filiação ou assujeitamento a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas.

Justamente, a educação, na medida em que filia, entre (os) outros, o mestre de plantão e o aprendiz circunstancial a uma tradição existencial, possibilita que cada um se reconheça no outro; isto é, que cada um reconheça que o outro porta uma marca semelhante à sua. Essa marca, enquanto traço do mesmo ato, faz do outro um espelho onde é possível ver-se ou reconhecer-se direito. Ora, pois, não devemos nos surpreender que a educação nos endireite na vida ou que seja graças a ela que venhamos a ter uma existência mais ou menos reta. (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 33).

Nesse sentido, a Psicanálise contribui para uma nova leitura do universo educacional, já que esse é composto por sujeito-mestre, sujeito-aprendiz, seus desejos, saberes e dívidas simbólicas. Diante do outro da educação, espelhando-se em seu semelhante, vendo-se e reconhecendo-se nele, o sujeito acaba por estabelecer referências que serão importantes para o seu processo constitutivo.

Nas novas interfaces entre Psicanálise e Educação, há uma tendência a essa concepção das possibilidades da Psicanálise como uma leitura de mundo do educador. Em *Educação*

para o futuro (2000), Kupfer fala de uma educação psicanaliticamente orientada, ou seja, que conhecimentos e conceitos psicanalíticos podem ser utilizados na formação do professor e, por conseguinte, em sua perspectiva da sala de aula. Segundo a mesma autora: “[...] o saber da Psicanálise poderá ser operativo para um educador, se ele puder se apropriar desse saber.” (2000, p. 118).

Uma referência nos estudos de Psicanálise e Educação, Leny M. Mrech, com sua vasta produção bibliográfica, aborda as interfaces entre essas duas áreas em vários trabalhos, tendo por base uma orientação lacaniana:

Na Educação contemporânea, o conceito de ensino tem sido associado ao que se sabe e se transmite de uma maneira mais ou menos estruturada ao aluno. Para a Psicanálise, no entanto, o conceito de ensino encontra-se vinculado a outro conteúdo: aquilo que não se sabe e que não se pode saber. (MRECH, 2005, p. 144).

E é sob essa perspectiva – de um saber que não se pode saber, do inconsciente, do inatingível, do que escapa e do real lacaniano – que se inicia a próxima seção: algumas reflexões sobre Psicanálise lacaniana e a Educação.

4.1.2 Lacan e algumas reflexões sobre a Educação

Como já apresentado neste trabalho, Lacan baseou suas teorias na Filosofia (de modo geral e mais especialmente, de Hegel acerca da fenomenologia do espírito), na Antropologia (o Estruturalismo de Lévi-Strauss), na Linguística (de Saussure e Jakobson), na lógica matemática e na topologia, dentre outros estudos. Ele teve influências primordiais de Henri Wallon que, apesar de sua psicologia desenvolvimentista, partia da importância da linguagem no processo de construção da pessoa e convergia em grande parte com Lacan, no que diz respeito ao Estágio do Espelho (construção da própria imagem através do que é devolvido pelo espelho, seu semelhante). Buscou referências do biólogo Jakob von Uexküll e, sobretudo, de Freud.

A partir do Pai da Psicanálise, Lacan vai formular sua concepção de sujeito articulada com a questão da linguagem, partindo do pressuposto do inconsciente estruturado como uma linguagem e submetido à ordem significante. Esse conceito é baseado na teoria linguística de

Saussure, a qual divide o signo linguístico em duas partes: o significante (S), que se refere à imagem acústica, e o significado (s), que dá forma ao conceito propriamente dito.

Para Lacan, assim como para Freud, a questão da linguagem é fundamental, pois o sujeito é constituído *na* e *pela* linguagem e, na psicanálise lacaniana, o significado das palavras para o sujeito é insignificante, já que, afinal, uma significação remete à outra, criando uma cadeia de significantes onde o significado já não possui mais relevância.

Lacan não utiliza o conceito de comunicação, pois ninguém consegue transmitir algo e ser interpretado da forma como imagina. Por causa da linguagem, somos sempre inadequados, porque ela nunca irá conseguir transmitir tudo o que se imaginou. A linguagem não dá conta de dizer do sujeito, pois falar da cadeira não é o mesmo que pegá-la. O significante é construído a partir daquilo que faz sentido a cada sujeito, e não, ao conceito, ao significado. É isso que Lacan aponta como o *sujeito do inconsciente*, que cria e desliza por sua própria rede de significantes e que, muitas vezes, é surpreendido por seu próprio inconsciente, graças a atos falhos, chistes, dentre outras formas de emprego de linguagem: “Quando digo emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados. A linguagem nos emprega, e é por aí que aquilo goza.” (LACAN, 1992, p. 45).

A sociedade em que Lacan viveu era caracterizada por a) uma quebra dos laços da sociedade *pai-orientada*, a qual era um marco da teoria freudiana; b) uma quebra da sociedade da ordem; c) uma passagem da verticalidade para a horizontalidade nas relações; d) objetivos imprecisos em relação ao sujeito (não se sabe mais o que se espera dele); e) decrescente interesse em relação à palavra; f) crescente interesse em relação ao corpo; g) e passagem do simbólico e do imaginário para o registro do real. Por causa dessas características, Lacan reformula algumas ideias de Freud, como a função paterna – que passa a não ser mais a pessoa concreta do pai para a sua representação, com quem o sujeito faz laços. Há o pai imaginário (imagens), o pai simbólico (função) e o pai real (surpresivo, inalcançável). Daí, Lacan considerar os “Nomes do Pai”, visto que esse é um conceito articulado à estrutura, à ordem, e não, necessariamente, a um termo ou pessoa.

Lacan tem uma vasta obra publicada – e parte dela aguardando publicação – incluindo *Escritos* (1966), *Outros Escritos* (com textos veiculados entre 1966 e 1973, mas publicados em 2003). No total, são 26 seminários (alguns ainda não publicados), além de inúmeras conferências e artigos, dentre outros textos e livros.

O primeiro grande escrito e posicionamento de Lacan na Psicanálise é o texto *Complexos familiares na formação do indivíduo*, traduzido erroneamente como *A família*.

Nos *Complexos familiares*, Lacan aborda o mundo a partir da concepção. Não será mais o fato psíquico que regerá a maneira de o sujeito olhar o mundo, mas uma imago primordial, ou seja, um conjunto de representações inconscientes que fazem o sujeito olhar o mundo de forma determinada. Dele, constam as escansões desses ‘complexos familiares’, com o complexo de desmame (ligação à imago materna, momento em que o sujeito se desvencilha do objeto seio e sente que pode ser cuidado alheio a esse); o complexo de intrusão (quando reconhece seu semelhante, fase em que é notável o ciúme); e, por fim, o Complexo de Édipo (introdução da imago paterna, idealizante e castradora).

É, portanto, no complexo de intrusão que Lacan re-situa o seu “Estádio do Espelho”, o qual Miller (2005) considera que esse fora a porta de entrada de Lacan na Psicanálise. O “Estádio do Espelho” passou a ser uma metáfora para designar a maneira como o sujeito estrutura o mundo e a sua posição dentro dele. Para que ele possa se localizar melhor no mundo, ele tem que se ver de fora, como se fosse um objeto qualquer, sem se envolver tanto em uma postura narcísica. O estágio do espelho revela, por excelência, a cisão em que o sujeito se encontra: para se ver, ele tem que se olhar de fora, e não, a partir do Eu, mas sim, a partir do sujeito do Inconsciente. O Estágio do Espelho representa a interiorização imagética, o olhar do outro dentro de nós.

Dentro dos complexos, Lacan aborda a situação edípica dividido em três momentos distintos: no *primeiro momento*, a criança encontra-se em uma relação do tipo “fusional” com a mãe. O processo é identificatório e facilitado, pois os cuidados e as necessidades satisfeitas pela mãe induzem a situações em que a criança se faça objeto do que supostamente faltaria à mãe, levando-a a querer constituir-se propriamente como o “falo materno”.

Nesse primeiro momento do jogo fálico, o desejo da criança é escravo do desejo da mãe. No *segundo momento*, a mediação do pai possui um papel decisivo. A chegada ocorre por um sentimento de privação: o pai entraria em cena, privando a mãe do objeto de seu desejo. Essa situação é vivenciada pela criança como um penetra, um intruso que representa também o elemento proibidor da satisfação dos impulsos, que causa frustração ao mostrar quem é o “possuidor da mãe”. Esse é o tempo da aceitação da lei, criando significação nova para a criança, sendo apresentada ao “Complexo de Castração”, passando a simbolizar o pai. O *terceiro momento* é o declínio do Complexo de Édipo e ocorre quando termina a rivalidade fálica em torno da mãe, o pai não aparece mais como um falo rival e não priva mais a mãe de possuir desejos, representando uma simbolização da lei. O Édipo, portanto, aparece como o grande normatizador dos contatos entre as pessoas.

Esses complexos fazem parte da constituição do sujeito e, para Lacan, tal constituição também está relacionada às operações de *alienação* (ao outro) e à posterior *separação* (distanciamento); à *necessidade*, vinculada a um construto biológico, atravessado pela cultura; à *demanda*, no campo das relações, da ação com o outro, de um pedido, uma invocação; ao *desejo*, como algo que pulsiona, que move o sujeito; e ao *não saber*, pois as pessoas não querem saber, sobretudo, daquilo que é doloroso para elas.

De acordo com a periodização da obra de Lacan proposta por Miller e citada por Mrech (2005), o *Primeiro Ensino* de Lacan, equivalente aos dez primeiros seminários de sua obra, diz respeito a um comentário de Freud, valorizando o registro do simbólico (ligado a palavras, posições, significantes) diante do imaginário (relacionado às emoções, às imagens, ao eu, como uma matriz simbólica) e do real (aquilo que escapa, que não pode ser simbolizado), a linguagem, o Outro da Cultura, o domínio do Outro.

Para ilustrar o que se entende pelo grande Outro, utilizo um recurso de fácil aproximação, uma das tirinhas da Mafalda, de Quino – a seguir na Figura 2 – que se refere ao “inquilino interno” como um regulador da lei e da relação de alteridade:

Figura 2 – Tira de Quino, com sua personagem Mafalda.

Fonte: Quino (2003, p. 217, tira 3)

O *Segundo Ensino* é o momento em que Lacan começa a tecer seu próprio pensamento, a partir do Seminário XI. O psicanalista dedica-se a articular o Outro e o seu *objeto a*, considerando o inconsciente como uma suposição de saber, um inconsciente pulsátil, que abre e fecha, privilegiando a singularidade, ao invés da cultura. É nesse ponto do pensamento lacaniano que surge a preocupação com um resto que sempre escapa, denominado como um objeto que não é como os outros, o *objeto a*. Segundo Lacan, esse *objeto a* é aquele que interponemos a tudo, pois olhamos através dele.

Para os teóricos psicanalistas pós-freudianos, o objeto era concebido, sobretudo, na vertente dos objetos anal e oral, considerados objetos parciais, anteriores ao objeto genital no desenvolvimento da libido. A experiência clínica impôs a Lacan a necessidade de complementar a lista freudiana de objetos (CORDEIRO e BASTOS, 2011).

A despeito do surgimento do *objeto a* na teoria lacaniana, presente no seminário *A angústia* (Lacan, 1962-1963/2005), Pena (2010) explicita que:

A formalização desse conceito de objeto *a*, então, só foi possível para Lacan quando ele rompeu com a prevalência do simbólico consolidando um outro estatuto para o real, como o que escapa a qualquer simbolização. É nesse Seminário da angústia, portanto, que Lacan poderá formalizar enquanto tal o objeto *a*, dando a ele mais quatro formas, além do objeto *a* voz: objeto oral, objeto anal, objeto fálico e objeto olhar. Dois desses objetos, entretanto, ele faz questão de destacar que estão em outro patamar, o objeto olhar e o objeto voz. Destacará, inclusive, que o supereu enquanto voz é das cinco formas de objeto *a* trabalhadas nesse Seminário a mais original, um objeto impensável, que surge em um tempo muito primitivo da constituição do sujeito. Com isso, essa voz do supereu, formalizada a partir do objeto *a*, é uma voz que se apresenta definitivamente no real, ou como o próprio Lacan a define, é um ‘eco do real’ (PENA, 2010, p. 49).

Soma-se a esses objetos *a* anteriormente destacados o objeto nada que, segundo Zbrun (2007), “[...] no *Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan fará do objeto nada o objeto da pulsão por excelência.”

Para Lacan, “[...] não há relação sexual” (1972-1973, p. 49), relacionando a suplência à falta, ou seja, ele explica que há sempre algo que falta e nunca houve ou haverá completude. Para a Psicanálise, há sempre a relação do sujeito com um objeto importante. A diferença é que, para Freud, a busca é por um objeto perdido, enquanto que, para Lacan, não há objeto, apenas a sua falta.

Em seu *Terceiro Ensino*, Lacan dá ênfase a suas reflexões acerca da linguagem, afirmando que essa não dá conta de dizer o real, que é gozo, serve para gozar, concebendo o sujeito como aparelho gozante, o *falasser*, ser na fala, da “linguisteria” (LACAN, 1985/1972, p. 25), concentrando-se na ordem do singular, do *Um*.

Recentemente, ainda foi considerada mais uma etapa da obra de Lacan, seu “ultimíssimo” ensino, apontado por Miller (2009). A partir do *Seminário 23 – O sinthoma*, Lacan caminha para a ideia dos três registros do nó borromeano – Real, Simbólico e Imaginário – enlaçados pelo *sinthome* e as modalidades de funcionamento de gozo do sujeito.

Desta forma, é possível realizar a seguinte leitura dos registros lacanianos, assim expostos na Figura 3, a seguir:

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora, a partir de anotações de aulas da profa. Dra. Leny M. Mrech.

Em uma breve caracterização do pensamento lacaniano, pode-se considerar sua concepção de inconsciente passando da estrutura, à linguagem e, posteriormente, à escrita, como pode ser visto na proposta abaixo:

- Conceito de história (Seminário 1)
- Conceito de estrutura (Seminário 2)
- Inconsciente estruturado como linguagem (Seminário 11)
- Inconsciente como escrita (Seminário 18)
- Inconsciente como letra (Seminário 19)

- Inconsciente como gozo (Seminário 20)
- Inconsciente como *sinthoma* (Seminário 23)²⁰

Considerando as perspectivas do inconsciente lacaniano, o educador pode, então, constituir uma nova concepção de relação com o saber e com o ensino, pois esse está muito mais relacionado às modalidades de gozo do sujeito, aquele em que algo foi desencadeado, referindo-se à Mrech (2008) sobre o conceito de ensino em Lacan.

Acrescento ainda que se, para Lacan, o modelo de sessão analítica freudiano não funcionava mais para o contexto em que vivia, pois o inconsciente não segue um modelo cronológico, mas lógico, também os velhos modelos de educação não servem para os novos tempos. Assim como Lacan reorganizou o modelo de sessão analítica em três etapas, sendo estas: 1) Instante de ver (momento que emerge uma questão); 2) Instante de compreender (sujeito em pesquisa); 3) Momento de concluir (onde há o corte, para não se fechar em uma ideia considerada absoluta); relacionaria essa estrutura ao processo de ensino, tornando-o uma investigação, como uma nova perspectiva das possibilidades em sala de aula, seguindo uma abordagem que mobilize o sujeito, que o coloque em contato com suas incursões singulares pelo saber e pelo desejo. Essas questões referem-se ao ensino e suas relações com a Educação, em geral, mas também podem articular-se com a Educação Musical, visto que, como já abordado neste trabalho, ela está inserida nas Ciências da Educação e, sobretudo, por estar vinculada também à Música, a qual será aproximada da Psicanálise na próxima seção.

4.2 Psicanálise e Música

A música e a Psicanálise podem ser aproximadas, tendo em vista que ambas envolvem processos inconscientes do sujeito, lidando com *pulsões* e *desejo*. O sentimento de *autorrealização* que a música possibilita no sujeito permite essa relação psicanalítica, além de ambas as áreas serem produtos culturais e possibilitarem um espaço de *expressão* do sujeito, supondo sempre engajamento pessoal e *investimento inconsciente* (SEKEFF, 2005, p. 1.354).

Esperidião (2011, p. 80) expressa que “[...] o fazer musical está atrelado à via do desejo e ao recalque e, por isso, são resultados de processos sublimatórios – investimento da pulsão sexual em um alvo não-sexual, ou seja, em objetos socialmente valorizados, como as criações literárias e artísticas”. Música e Psicanálise se relacionam em muitos pontos:

²⁰ Breve caracterização esboçada pela Profa. Dra. Leny M. Mrech, em transmissão oral (março de 2013).

Tanto quanto a psicanálise, a música é receptáculo daquele lugar de opacidade intransponível que é o imaginário. E se não bastasse, ela se articula mais uma vez com a psicanálise, com o desejo, o imaginário e o simbólico, além de que o investimento do sujeito em atividades musicais favorece a constituição de uma dialética de alteridade, em razão da inscrição da pulsão no campo da cultura.

(SEKEFF, 2005, *apud* ESPERIDIÃO, 2011, p. 73)

Maria de Lourdes Sekeff, diversas vezes citada neste estudo, é uma das poucas referências no estudo da relação entre Psicanálise e música, juntamente com David (2006) e outros, citados pela primeira em seus trabalhos. Em levantamento bibliográfico para esta pesquisa, foram encontrados artigos sobre essa intersecção, mas poucas obras completas.

A respeito das relações primordiais entre Psicanálise e Música, remetemo-nos a Freud, pai da Psicanálise, o qual não estabelece muitas relações entre ambas as áreas. Em *O Moisés de Michelangelo* (1914, p. 217), Freud diz:

Posso dizer de saída que não sou um conhecedor de arte, mas simplesmente um leigo. Tenho observado que o assunto obras de arte tem para mim uma atração mais forte que suas qualidades formais e técnicas, embora para o artista o valor delas esteja, antes de tudo, nestas. Sou incapaz de apreciar corretamente muitos dos métodos utilizados e dos efeitos obtidos em arte. Confesso isto a fim de me assegurar da indulgência do leitor para a tentativa que aqui me propus. Não obstante, as obras de arte exercem sobre mim um poderoso efeito, especialmente a literatura e a escultura e, com menos frequência, a pintura. Isto já me levou a passar longo tempo contemplando-as, tentando apreendê-las à minha própria maneira, isto é, explicar a mim mesmo a que se deve seu efeito. Onde não consigo fazer isso, como por exemplo, com a música, sou quase incapaz de obter qualquer prazer. Uma inclinação mental em mim, racionalista ou talvez analítica, revolta-se contra o fato de comover-me com uma coisa sem saber por que sou assim afetado e o que é que me afeta.

Assim, Freud confessa ser quase incapaz de obter qualquer prazer graças à música, porque esta não é racionalista nem analítica, e por não apresentar os motivos que a fazem afetar o indivíduo. Em uma análise acerca desse posicionamento de Freud, Martinho (2012, p. 3) afirma que o Pai da Psicanálise, sem saber de onde a música surte o seu efeito (*wodurch sie wirkt*), logo demonstra incapacidade de usufruir dela (*genussunfähig*):

Para apreciar uma obra – criação que compara por vezes ao chiste –, ele necessitava conhecer não só o sentido (*Sinn*) e o conteúdo (*Inhalt*) da

mesma, como a intenção (*Absicht*) do artista, a clivagem patográfica deste entre consciente e inconsciente. Esta vontade de saber o que o outro visaria com a sua arte inibiu ainda mais Freud na sua própria experiência de gozo da coisa musical.

Embora Freud pareça não se debruçar muito na questão da música, Lacan, ao escrever sobre o Barroco, infere, em seu *Seminário 20 – Mais, ainda*, que “[...] seria preciso, alguma vez – não sei se jamais terei tempo –, falar da música, nas margens” (1985, p. 158), mas não o fez. Nesse texto, Lacan abordou a questão do Barroco em seus excessos, naquilo que transbordava à visão pelas paredes repletas de rococós e desenhos elaborados, sem conseguir ater-se à música, conforme o trecho destacado demonstra. Não há mais registros da relação entre Lacan e a Música, ou ao menos já publicado. As discussões posteriores tomam por base essa premissa para, sempre aberta e incompleta, cada qual com suas interpretações, dentre elas:

Assim como o sonho, a música também se vale de mecanismos específicos do processo primário, em particular, a *condensação* e o *deslocamento* que, como se sabe, e graças a Lacan, são sistematizáveis em termos de *metáfora* e *metonímia*. O *deslocamento* freudiano corresponde à *metonímia* lacaniana, e a *condensação*, à *metáfora*. Nada se produz fora da articulação metáfora/metonímia, seja em termos de inconsciente (freudiano, lacaniano), em termos de pensamento (Jakobson) ou de código linguístico e musical. [...] O que se deixa claro é que, de alguma forma, a música envolve *conteúdos inconscientes*, que ganham vida por meio da organização de elementos que formam uma estrutura expressiva, articulada sobre a realidade (processo secundário). (SEKEFF, 2007, p. 38-39).

Para Freud, a condensação é um mecanismo inconsciente pelo qual as palavras e as imagens referentes aos conteúdos latentes e manifestos são comprimidos, criando novas ideias das coisas, sendo o chamado conteúdo manifesto aquilo que aparece de forma direta, que o sujeito fala, conta de seu sonho, e o conteúdo latente é aquilo que precisa ser associado, trabalhado na rede de significações, o que o sonho quis dizer, inconsciente. Deslocamento, por sua vez, é o mecanismo pelo qual os afetos são ligados a diferentes ideias que não são as ideias que lhes deram origem, mas estão associadas a elas de alguma forma.

Jakobson utilizou os conceitos freudianos de condensação e deslocamento para desenvolver sua técnica de análise do discurso e, com base neles, usou metáfora e metonímia no seu artigo *Dois Aspectos da Linguagem e dois Tipos de Afasia* (1956), para explicar dois

tipos clínicos de afasia baseados nas desordens que afetam a articulação e a compreensão da linguagem. No entanto, Jakobson limitou-se à análise no campo da semântica, enquanto Lacan, por sua vez, preocupou-se com a articulação do discurso, com a fala do indivíduo em decorrência das expressões inconscientes, associando a condensação à metáfora e o deslocamento à metonímia (OLIVEIRA, 2012).

Sekeff aborda, no trecho destacado anteriormente, que esse mecanismo do processo primário que ocorre no sonho também pode ser concebido na música, pois ela traz conteúdos latentes e manifestos, aquilo que a música apresenta e aquilo que ela quer dizer, trabalhados por meio da condensação/metáfora (substituição de um termo por outro), além das várias representações que a música elabora, o deslocamento/metonímia (combinação de um termo ao outro), investidos de energia pulsional e associados, pela autora, ao fenômeno de inspiração musical.

O fato é que a música não passa sem deixar marcas no processo de constituição do sujeito, visto que é carregada de um investimento libidinal do sujeito-artista, o qual busca satisfação e, por conseguinte, uma forma de se posicionar no mundo, conforme aponta Sekeff (2005), utilizando exemplo do grande compositor Ludwig van Beethoven:

Beethoven fez da música o seu objeto relacional. Compondo, ele reinveste o destino de suas pulsões, deslocando o objetivo primacial da pulsão para um objeto de valor sociocultural, tornando-o o alvo pulsional. Compondo, Beethoven “criava” formas de existência, de subjetivação. Ora, para a psicanálise, pulsões originam fantasias e isso já desde o início. É como considera Melanie Klein, “[...] já no nascimento, há pulsões e relação.”, com a pulsão incluindo a “[...] fantasia de um objeto que a satisfaça.”. Existindo em atuação sobre um objeto, a pulsão cria “[...] tanto uma relação com este [...] quanto uma experiência emocional inconsciente na mente do sujeito.”. Daí, com o objeto atraindo e a pulsão investindo, Beethoven transforma o seu alvo em busca da satisfação. (SEKEFF, 2005, p. 48).

A inserção do sujeito na linguagem, estética, escuta e expressão da música constitui uma nova abordagem da cultura e da relação com o inconsciente. Um sujeito que tem acesso à musicalização, que pode ser realizada graças à educação musical, estabelece um novo vínculo com a música, com o legado da humanidade e com os sentimentos – representações inconscientes – que ela suscita. Em tese já transformada em livro, Esperidião (2011-2012) discute a questão da educação musical, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores. Para a autora, a Psicanálise constitui uma mudança de olhar sobre os sujeitos:

Considerando a docência uma atividade humana *entre, para e com* os sujeitos, os estudos da Psicanálise, conduziram-me a refletir sobre o sujeito cindido, a via do desejo e da pulsão, a cadeia de significantes, os registros simbólico, imaginário e real, a música como *objeto a* e modalidade de gozo — dimensões pouco exploradas nos campos da música e da educação musical. (ESPERIDIÃO, 2011, p. 254)

A referida autora aponta, ainda, a necessidade de ampliar o campo de pesquisa nas interfaces entre Psicanálise, música e educação musical, considerando-se seus múltiplos contextos, como o que se aspira com esta pesquisa, pela via do canto coral. No panorama musical, o canto coral configura-se como um espaço privilegiado de formação educativo-musical, expressão e autorrealização.

Partindo-se do pressuposto da música como uma linguagem artística ligada ao inconsciente e seus registros e, complementarmente, considerando o canto – mais especificamente em grupo, o coral – como uma das manifestações musicais relevantes do ponto de vista da ligação direta do sujeito com seu instrumento musical, iniciam-se, portanto, incursões pela via de um objeto particularmente interessante à perspectiva psicanalítica: a voz.

4.3 Psicanálise e Voz

Para tentar estabelecer quaisquer relações entre Psicanálise e canto, é necessário, a princípio, falar de Psicanálise e voz. A voz é um dos veículos primordiais da inserção do sujeito na linguagem graças ao contato com a mãe e seu investimento inconsciente, parcialmente mediado pela expressão vocal e suas entonações, conforme exposto por Naffah Neto e Gerber (2007, p. 14):

A primeira experiência musical do bebê, a primeira música que ele ouve, é a sonoridade da voz materna. Ela é a nossa fonte acústica primordial, nossa matriz musical. A voz materna constitui a nossa primeira “sereia”, capaz de nos encantar e nos acalantar. O acalanto, a canção de ninar, é um tipo de música que a maioria das mães canta para os filhos dormirem, numa certa época. Ele faz parte das nossas primeiras vivências musicais, na vida.

A respeito dessa questão, o livro *O umbigo e voz*, de Denis Vasse (1977), torna-se um importante referencial. Com a emblemática fundamentação de que “[...] quando o umbigo se

fecha, a boca se abre.”, Vasse afirma que “[...] a voz inscreve-se na rutura umbilical” (ibid., p. 13), inserindo a criança na linguagem e no processo de constituição do sujeito.

A voz, ouvida e proferida, desaloja o homem do corpo biológico, que lhe é determinado como residência no espaço e no tempo, e faz com que habite a linguagem. A voz lhe dá um nome sob o qual a criança vai ser significada como sujeito entre outros, no discurso que nós lhe fazemos antes que ela o faça. (ibid., p. 16).

Compartilhando dos preceitos de Vasse, Fátima Freire Dowbor, entre as discussões de seu livro *Quem educa marca o corpo do outro* (2007, p. 34) aponta que:

[...] nosso corpo é simbolizado pela voz de nossos pais. Dessa forma, somos marcados desde cedo pela força da palavra, que nos introduz no campo dos significados. As lembranças que tenho de como fui iniciada no aprendizado da escuta e, por conseguinte, da fala, estão ligadas à voz do meu pai, que preparava meu corpo irrequieto, que não queria dormir, ao som das suas cantigas de ninar.

Mas a questão da voz na constituição do sujeito não está vinculada apenas ao seu nascimento, mas mesmo – e principalmente – antes dele. Sekeff (2007, p. 70) afirma que o mundo intrauterino é um universo de vibrações que fazem o feto ficar sensível à rede de significantes desse rico universo, em especial ao ritmo sanguíneo que alimenta sua economia fetal através do cordão umbilical e sensível, também, às pulsações cardíacas e à voz interna da mãe.

Nessa perspectiva, Queiroz (2013, p. 135) discute a importância da voz na constituição do sujeito, graças às interações sonoras entre a mãe e o bebê, desde a sua condição fetal.

[...] a voz desempenha um papel particular na constituição do sujeito, pois uma criança só poderá falar se estiver mergulhada num concerto de falas desde a vida intrauterina. Na voz que fala, podemos distinguir o som e o sentido. O som é a melodia com o ritmo, é a música da linguagem.
[...] Tanto para o feto quanto para o bebê, a voz tem um efeito diretamente no corpo, produzindo variações dos ritmos fisiológicos, modificações da tensão muscular, atividades motoras, notadamente atividades de sucção, elevação do tônus e aumento da vigilância. A música da voz da mãe nos momentos de cuidado transmite, além disso, o desejo e a demanda do Outro e é por isso que, mais tarde, a música desperta em nós a nostalgia, que é tanto do seio e da voz quanto do desejo e do encontro com o Outro.

[...] A música da fala da mãe, com suas inflexões, suas entonações suas modulações variadas, seus silêncios, suas escansões e seus ritmos, é o que chamamos de prosódia. A mãe tem uma maneira particular de falar com a criança, uma prosódia particular que se convencionou chamar de “mamanhês”, na ausência de que a criança corre o risco de ficar aquém de todo o discurso. É como se na ausência dessa prosódia significasse que não haveria endereçamento para a criança, que ela não seria reconhecida como sujeito de desejo.

Sobre o chamado *mamanhês*, há um relevante trabalho do psicanalista Hervé Bentata, membro da *Association Lacanienne Internationale* (ALI). Nesse artigo, traduzido para o português como “O canto de sereia: Considerações a respeito de uma incorporação frequente da voz materna” (2009, p. 16-17), o autor fala sobre o *encantamento* produzido pela voz materna, como uma espécie de “canto das Sereias”, referindo-se ao encontro entre Ulisses e as Sereias, na grande obra *Odisseia*, de Homero.

Então, essa voz encantadora teria alguma relação com a linguagem que as mães utilizam com seus bebês? Realmente, a mãe fornece sua voz ao bebê desde o nascimento e, em sua *loucura* materna, ela lhe fala em um dialeto próprio, o *mamanhês*.

[...] Mas, em que consiste esse *mamanhês*, que língua é essa? Escutem uma mãe conversar com seu bebê: ela lhe fala de um jeito cantante, lentamente, destacando as palavras. A canção de sua voz é repleta de picos prosódicos, os mesmos que se ouvem no grito modulado de surpresa e de extrema admiração. Com sua canção, a mãe atrai o bebê para si, para conquistá-lo, o que o torna caído de amores por ela. Entretanto, sua fala lenta, destacando as palavras, funciona como uma linha perfurada numa folha de papel. Basta segui-la e, depois, destacá-la: isto já prepara o bebê para o corte do significante e, daí, separá-lo dela, de sua mãe.

Assim, através do *op's*, a voz da sereia evoca esse encantamento de outrora da voz materna, quando o significante da presença da mãe equivalia à manifestação de sua voz. A voz do grande Outro materno sucedia ao grito de chamada. E um se fundia ao outro como no canto das Sereias. O *mamanhês* seria assim essa língua particular da relação precoce mãe/bebê e corresponderia às três características próprias do canto das Sereias descritas na *Odisseia*: a criança gritava, *phthoggos*, e a mãe respondia, *op's* e, também, *aoïde*. Ou seja: *Che vuoi?* Que quer você, meu querido?

Esses e outros textos sobre a relação da voz da mãe com a criança, o *mamanhês* e o investimento libidinal por meio dessa voz demonstram que a voz não é só aquilo que é audível, mas as pulsões que nela se encontram em relação ao sujeito. A voz, portanto, um dos quatro objetos pulsionais introduzidos por Lacan à série freudiana, é um elemento de

investigação bastante discutido na obra lacaniana. A respeito desse objeto, Antelo (2008, p. 92) ressalta que:

[...] não devemos confundir a voz com a vocalização. A vocalização implica um trabalho com a sonoridade, a afinação, o ritmo, a criatividade musical, o swing. A voz e a música. A voz musical, a voz que diz, a voz que canta, revela uma função instrumental, uma utilidade. A "Outra" voz não serve para nada, é gozo.

Dessa forma, entende-se que a voz é um objeto de pulsão, de interpelação ao Outro. A autora citada também afirma que Lacan coloca a voz como um *semblante* – uma suposição de existência – e que, para Miller, um dos grandes estudiosos e difusores da psicanálise lacaniana, cantar a voz é um *semblante* que serve para silenciá-la, pois musicalizamos para silenciar a voz áfona (ANTELO, 2008, p. 92).

Nas tentativas de articulação da Psicanálise com a voz musicada e a partir das proposições de Lacan no seminário *L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre*, de 1975, Alain Didier-Weill (2010) elaborou uma proposta para a pulsão invocante, partindo da questão sobre o que a música pode dar a ouvir ao analista a partir de um endereçamento da voz, estrutural e estruturante. Posteriormente, destacam-se os trabalhos de Assoun (1995) e Porge (2013), sobre a temática da voz, e também Poizat (1986) e Vivès (2012), mais especificamente sobre a voz e a música (MATTOS, 2013).

Segundo Renata Mattos (2013), os anos de 2012 e 2013 se apresentam como um marco para a psicanálise lacaniana e, ainda, para a abertura de uma possível relação com a música:

Voz e música – escutadas, interrogadas e, por que não? apreciadas pela psicanálise – se mostram, já não mais na surdina, como uma via de trabalho para o analista a partir do Seminário *A angústia*, que completa agora 50 anos. É neste momento que Lacan (1962-1963/2005) cerniu em definitivo o conceito de objeto *a*, incluindo duas novas incidências de objetos, a saber, o olhar e a voz. Com isso, foi dado o passo fundamental para que a música – enquanto arte, expressão humana, e também como paradigma para se pensar a voz, a musicalidade, o indizível e o inaudito do sujeito – pudesse passar a dialogar com o campo psicanalítico. A partir da temática do *shofar*,²¹ atentamente trabalhado por Lacan há meio século, enuncia-se a importância

²¹ Instrumento musical judeu construído com um chifre de carneiro que, no Yom Kippur, o Dia do Perdão, é soado três vezes, celebrando e renovando a aliança entre Deus e a Humanidade.

e mesmo a função determinante da interlocução com o campo musical para o avanço da psicanálise em suas faces clínica e teórica.

(MATTOS, 2013, p. 44).

Em suma, para a Psicanálise, voz e música estão cada vez mais próximas, numa relação impulsionada por estudos recentes, sobretudo, dos últimos quatro anos. Dadas algumas considerações a respeito da voz como som e música, com reflexões sobre as implicações psicanalíticas possíveis, segue-se, portanto, um breve estudo da voz como *objeto a*.

4.3.1 O *objeto a* voz

O *objeto a* está ligado à entrada do sujeito na linguagem, da divisão que permite que o sujeito advenha segundo o pensamento psicanalítico lacaniano. Para Lacan, o sujeito, tecido pela linguagem, advém da introdução primária de um significante e formula uma imagem de si, como eu, a partir do outro, a imagem de um corpo próprio, como explica Guedes (2010), que assim se expressa:

É o que Lacan aponta com o texto *O estádio do espelho como formador da função do eu* de 1949, em *Escritos*. Tal imagem é investida de libido, mas há uma parte da libido que não passa pela imagem especular. Portanto, nessa imagem, que é formulada no campo do Outro, aparece um resto. Imaginariamente, no lugar desse resto, o falo entraria em cena, representando um lugar, um lugar de falta (-φ). E, do outro lado, lado este que não podemos ver e que não é representado, ligado ao Real, estaria *a*, que escapa do status de objeto freudiano, derivado da imagem especular. Assim, *a* está nesse lugar de resto, como “aquilo que sobrevive da operação de divisão do campo do Outro pela presença do sujeito” (LACAN, 1962-63, p. 243) e é irredutível na ordem da imagem. (GUEDES, 2010, p. 165).

Se para Freud, a busca é por um objeto primordial perdido, Lacan caminha em direção à falta do objeto – que não fora perdido, visto que nunca houvera completude– de forma que o sujeito se vê sempre diante de algo que falta, que não se completa.

Nesse contexto, Guedes (2010, p. 166) afirma que:

O objeto *a* faz referência à falta, não sendo especular, nem apreensível na imagem. A falta, segundo Lacan, não existe no real e só seria apreensível através do simbólico. E é também através do simbólico e do imaginário que há a tentativa de preenchê-la. Lacan enfatiza, ainda, a irredutibilidade dessa falta que é radical na própria constituição do sujeito. É a partir desse posicionamento que o objeto *a* assume sua função de causa de desejo.

Ainda em relação à diferenciação desse objeto tratado por Freud e Lacan, como também a questão da perda/falta do mesmo, Jorge (2000, p. 142) reitera que:

Com a ênfase posta sobre o objeto perdido do desejo enquanto Coisa, *das Ding*, e a nomeação do objeto causa do desejo como objeto *a*, uma importante distinção veio a ser introduzida por Lacan no que diz respeito à possibilidade de diferenciar o objeto perdido da espécie humana e o objeto perdido da história de cada sujeito. O objeto perdido da história de cada sujeito, *objeto a*, pode ser re-encontrado nos sucessivos substitutos que o sujeito organiza para si em seus deslocamentos simbólicos e investimentos libidinais imaginários. Mas nesses re-encontros, por trás dos objetos privilegiados de seu desejo, o sujeito irá se deparar de forma inarredável com a Coisa perdida da espécie-humana; o que significa que trata-se sempre, nos reencontros com o objeto, da repetição de um 'encontro faltoso com o real'.

Considerando-se que é graças ao Outro que se constitui o sujeito, quando se trata do *objeto a*, é por meio dele que temos acesso ao Outro, conforme aponta Guedes (2010, p. 168):

O sujeito coloca o *a* do lado do Outro, transportando também sua função, função de causa de desejo. Dito de outro modo, colocamos no Outro o que nos é precioso, o que nos causa. Assim, o neurótico deposita no Outro a esperança de que ele, o Outro, diga o que lhe falta. Lacan coloca que o *a* dá acesso ao Outro, que desejar o Outro é desejar *a*. Assim “[...] ao persuadir o outro de que ele tem algo que pode nos completar, nós nos garantimos de poder continuar a desconhecer precisamente aquilo que nos falta.” (Lacan, 1964, p. 128). Lacan ressalta que o que é inapreensível para o sujeito é o *objeto a*.

Dentre as formas de *objeto a* anteriormente citadas – oral, anal, fálico, olhar e voz, permeados pelo nada – em seu Seminário 13, *O objeto da Psicanálise*, Lacan diz que “[...] Se o desejo do sujeito se funda no desejo do Outro, este desejo como tal se manifesta a nível da voz. A voz não é somente o objeto causal, mas o instrumento de onde se manifesta o desejo do Outro” (LACAN, 1966, lição de 01/06, *apud* SANTOS, 2009, p. 54).

A autora afirma que, na concepção lacaniana, a voz estaria mais vinculada a um meio para se obter uma finalidade, do que necessariamente ao som que dela emana. Ainda, de acordo com Santos (2009),

Lacan dirá também que “[...] a voz, desde logo, não é somente esse ruído que se modula no campo auditivo e sim o que cai nesta retração de um significante sobre o outro que é o que definimos como condição fundamental da aparição do sujeito.” No Seminário 11, Lacan diz: “Ora, o que é um significante?... Um significante é aquilo que representa um sujeito... não para um outro sujeito, mas para outro significante.” O que cai na retração de um significante sobre o outro é a voz, condição de aparição do sujeito. A voz é, então, “o objeto implicado a nível do desejo, não é somente objeto causal, mas o instrumento onde se manifesta o desejo do Outro e não é somente o ruído”, mas o que cai entre um significante e outro, a ‘condição fundamental da aparição do sujeito’.

(LACAN, 1966, lição de 08/06, apud SANTOS, 2009, p. 54)

Tendo em vista que “[...] o objeto *a* é algo de que o sujeito, para se constituir, se separou como órgão.” (LACAN, 1964, p. 101), a voz é aquilo que veicula algo do sujeito ao Outro, que constitui o vazio do Outro com a função de modelar nosso vazio, de aí fazer corpo. O objeto voz, distinto da sonoridade, da entonação, da música, é o que resta enquanto inscrição significante. O sujeito habita, tem seu lugar de inscrição nisso que ressoa do vazio. É a voz que localiza o sujeito. De todas as vozes que vão se destacando, a voz materna, a voz da criança, as vozes do mundo, o objeto voz resta numa inscrição que é significante, inclusive como silêncio. A voz opera nisso que permite a entrada da criança na linguagem e, assim, poderá advir da linguagem, da palavra, da tomada do significante embrenhado no corpo que se constitui como sujeito (MANFRONI, 1998).

Cordeiro e Bastos (2011) também ressaltam que a voz é tomada num movimento circular fechado do desejo – o movimento da pulsão invocante – e, portanto, entende-se que a voz é um objeto de pulsão, de interpelação ao Outro.

No ensaio *Jacques Lacan e a voz*, elaborado por Miller (1995, mas traduzido ao português apenas em 2013), é discutida a função da voz como objeto *a* que, por conseguinte, não pertence ao registro sonoro. No entanto,

[...] apesar de a voz como objeto *a* em nada pertencer ao registro sonoro, isso não impede que as considerações que podem ser feitas sobre a voz, por exemplo, a partir do som como distinto do sentido ou sobre todas as modalidades de entonação, só possam se inscrever na perspectiva de Lacan,

se forem ordenadas a partir da função **da** voz, se assim posso dizê-lo como a-fônica. (MILLER, 2013, p. 4).

Ainda nesse emblemático ensaio acerca da relação Lacan e a voz, Miller diferencia que, embora a função da fala no campo da linguagem seja o ponto de partida para entender a experiência psicanalítica, a instância da voz – que não é som – merece inscrever-se como um terceiro termo, um enlace entre a função da fala e da linguagem. Concebendo-se que é possível falar sem voz, essa pode ser definida como tudo que, do significante, não concorre para o efeito de significação, conforme o esquema lacaniano, expresso na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Esquema lacaniano de operação da fala.

Fonte: *Jacques Lacan e a voz* (MILLER, 2013, p. 7).

Nesse esquema de operação da fala, pode-se notar o cruzamento de dois vetores: o da intenção de dizer, da intenção de significação, o qual só pode ser realizado cruzando-se o vetor significante. A voz aqui, portanto, está em posição de resto, pois não é fala nem falar. Para Lacan, a voz aparece em sua dimensão de objeto quando é a voz do Outro, subjetivamente atribuída ao Outro, pois é parte da cadeia significante que não pode ser assumida pelo sujeito como “eu” (*je*).

Miller (2013) afirma também que a voz entra no lugar daquilo que, do sujeito, é propriamente indizível e que Lacan chamou de seu “mais-de-gozar”, visto que a instância da voz está sempre presente no momento em que o sujeito tem de achar sua posição com relação a uma cadeia significante e, se essa se mantém sempre relacionada ao objeto indizível, a voz é exatamente aquilo que não se pode dizer. E, sendo toda cadeia uma invocação, na qual o

sujeito espera a voz do Outro, aquela que lhe dirá o que se espera dele, a voz, é o que prende o sujeito ao Outro. Nas reflexões finais do ensaio, Miller (2003, p. 12-13) aponta que:

Não nos servimos, portanto, da voz. Ela habita a linguagem, ela a assombra. Basta que se diga, para que emergja, para que apareça a ameaça daquilo que não se pode dizer. Se falamos tanto, se fazemos colóquios, se conversamos, se cantamos e ouvimos os cantores, se fazemos e ouvimos música, a tese de Lacan comporta que é para calarmos aquilo que merece ser chamado de voz como *objeto a*.

Nessa mesma perspectiva, Antelo (2008) afirma que Lacan coloca a voz como um *semblante* – uma suposição de existência, envolvida culturalmente a partir do Outro – e que para Miller, um dos grandes estudiosos e difusores da psicanálise lacaniana, cantar a voz é um *semblante* que serve para silenciá-la, pois musicalizamos para silenciar a voz áfona (ANTELO, 2008, p. 92).

Contudo, em um exercício de ousadia e recriação, Guatimosim, no breve texto *O corpo cantante* (2010, p. 14), afirma que:

As cordas vocais, bem como outros instrumentos, produzem uma música que afeta o corpo antes de alcançar qualquer entendimento racional. [...] Adverte-nos Lacan que “Não é do lado da lógica articulada” — apesar de que ocasionalmente eu aí deslize — “que devemos avaliar o alcance de nosso dizer”. Porém, quando estamos na dimensão musical não estamos fora da linguagem e de toda lógica como podem pensar alguns, mas de outra lógica, na dimensão da *lalíngua* que macula de sons o código, corpo da linguagem. *Lalíngua* entoa o canto do corpo vivo e enriquece de melodias o tesouro dos significantes. Evidentemente, a música não necessariamente fala. Mas se a fala ocorre no ser falante, não é sem música, voz que canta e toca, tornando o ser, além de falante, cantante. A voz é entre os objetos suporte da pulsão, talvez o mais fugidio, etéreo e dessubstancializado e, talvez por isso, o mais separado do corpo, mas também, o mais invasivo, que entra despididamente pelos ouvidos sem bordas móveis ou esfíncteres, sem pálpebras e sem meios de se fecharem.

A respeito da linguagem, Lacan afirma que ela nada tem de comunicação ou linguística. “A linguagem, sem dúvida, é feita de *lalíngua*, é uma elucubração de saber sobre a própria *lalíngua*” (Lacan, 2010, p. 267).

Em seus últimos escritos, Lacan utiliza esse termo *lalíngua* – *lalangue* no francês – escrito em uma só palavra, para designar a diferença entre a linguagem, como o que necessita de um emissor e de um receptor e que comporta uma mensagem, tal como é tomada na

linguística, para o que é da ordem da linguagem, na qual o inconsciente é estruturado. “Se eu disse que a linguagem é aquilo como o que o inconsciente é estruturado, é exatamente porque a linguagem não existe. A linguagem é o que se tenta saber com relação à função de *lalíngua*.” (Lacan, 2010, p. 267). Falar de *lalíngua* é falar do que afeta um sujeito, de sua singularidade:

Lalíngua nos afeta, de início, por tudo o que ela comporta de efeitos, que são afetos. E se podemos dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem é, muito precisamente, porque esses efeitos de *lalíngua*, que já estão ali como um saber, como um saber que não tem nada a fazer, vão muito além de tudo o que o ser, o ser que fala é suscetível de articular como tal (ibid., p. 267-268).

O termo *lalíngua* comporta algumas possibilidades de sentido. Uma delas se relaciona com o termo *lalação* cuja ação, do latim “*lallare*”, significa cantar para ninar as crianças. Esse termo, que aponta “a forma infantil de falar”, tem a ver com a musicalidade, o canto e a voz. Articula-se ao desejo do Outro e possibilita a constituição do sujeito, assim como a circunscrição de um corpo pela via da linguagem. A constituição do sujeito passa pelo desejo do Outro e faz ecoar sons nos orifícios do corpo. Podemos pensar que algo da ordem da *lalação* também se apresenta em pessoas surdas, o que caracterizaria a *lalíngua* na ordem da ressonância, da construção singular do sujeito.

Em *O vôo da gaivota* (1993, p. 28), a atriz francesa, escritora e surda Emmanuelle Laborit comenta a respeito de algumas experiências com a voz, mesmo que inaudível:

Eu me lembro do ventre. Minha mãe está grávida de minha irmã menor, eu sinto as vibrações muito fortes. Eu sinto que há alguma coisa. O rosto enterrado na barriga de minha mãe, “eu ouço” a vida. Eu não posso imaginar que há um bebê na barriga de mamãe. Para mim, é impossível. Eu vejo uma pessoa, e há uma segunda pessoa dentro dela? Eu digo que isso não é verdade. Isso é uma piada. Mas eu amo o ventre de minha mãe e o ruído da vida dentro dele. Também gosto da barriga de meu pai, à noite, quando ele conversa com amigos e com minha mãe. Eu estou cansada, deito-me ao lado dele, a cabeça na sua barriga e sinto sua voz. Sua voz passa por sua barriga e eu sinto as vibrações. Isso me acalma, me tranquiliza, é como uma canção de ninar, eu caio no sono com suas vibrações como uma cantiga na minha cabeça.

Não seria essa ressonância, essa vibração a qual Emmanuelle se refere, da ordem de *lalíngua*? Essa é uma voz que ressoa no corpo, que o toca, que o marca.

Se o corpo está ligado ao que da língua se canta (LACAN, 1976/2003, p. 565), fazendo uma analogia à musicalidade das palavras e seus equívocos, seria possível, então, pensar que o que se canta – principalmente em um coro – não é necessariamente voz, como som, mas sendo essa um dos *objetos a* da teoria lacaniana, o ato de cantar está mais relacionado à *lalíngua*, a algo do singular, que ressoa no sujeito em sua cadeia de significantes e que poderá nada ter de significado específico? Se, da *lalíngua*, emerge o *falasser* lacaniano, ser na fala, poderíamos pensar que, no canto – da ordem da *lalíngua* –, haveria a possibilidade de um *falasser musical*?

Talvez, essas e outras questões não consigam ser contempladas neste estudo. No entanto ficam perguntas abertas para novas discussões, problematizadas pela próxima parte deste trabalho: quem é o indivíduo que canta? De que forma o canto marca sua inscrição? Como o coral ressoa nele? Sem pretender dar conta da complexidade dessas questões tão singulares e existenciais, passaremos, então, à pesquisa de campo.

CAPÍTULO 5 – A USP e o canto coral

No Brasil, existe uma situação heterogênea em relação aos corais universitários. Alguns grupos são ligados diretamente à reitoria por meio de decanatos ou pró-reitorias de assuntos ou ações comunitárias, e não, ligados a departamentos de música. Muitas vezes, esses grupos foram originados nos Campi, em consequência de atividades da comunidade sem a iniciativa do departamento de música propriamente dito. Dessa forma, com a solidificação do movimento na universidade, esses grupos se tornaram uma atividade comunitária e de representatividade externa (quando necessário) da instituição a que estão ligados. Poucos são os corais universitários brasileiros ligados aos seus departamentos de música (JUNKER, 1999).

Na Universidade de São Paulo – a USP – a atividade coral está ligada tanto a departamentos de música (por exemplo, os coros da Escola de Comunicação e Artes – ECA), como às diretorias de algumas faculdades (Faculdade de Educação, Faculdade de Farmácia, entre outras) ou à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (grupos do Coral Universidade de São Paulo, o CoralUSP).

Distintos dos coros acadêmicos, exclusivamente mantidos por instituições musicais, os corais da USP, embora formados no meio universitário, são abertos à participação de quaisquer pessoas interessadas na atividade. Neste capítulo, farei uma breve reconstituição do panorama do canto coral na USP, problematizando as questões por ele apresentadas.

5.1 Breve histórico do canto coral na USP

Como foi possível notar na pequena apresentação que antecede este tópico, a atividade coral na USP possui alguns desdobramentos. Primeiramente, ressalta-se a dificuldade em se obterem dados reais e atualizados sobre o canto coral nas diferentes faculdades e campi da universidade. Na maior parte dos veículos de divulgação das instituições (sites, blogs, notícias relacionadas), não havia referência à existência do grupo coral, mesmo naquelas em que era oferecida a atividade coral para alunos e/ou pessoas da comunidade.

Das quarenta e oito unidades da Universidade, espalhadas pela capital e por cidades do interior, oito delas oferecem algum tipo de prática coral e se pode contar com aproximadamente vinte e dois coros espalhados pelos campi e fora deles, abertos a alunos, funcionários, docentes e interessados em geral. As faculdades de Música costumam ter mais do que um grupo coral em funcionamento e a maior parte dos grupos do CoralUSP funciona, atualmente, em salas de prédios administrativos ou fora da Cidade Universitária.²²

Os dados obtidos pelo levantamento feito por mim, para efeito de iniciação ao campo da pesquisa, são do fim 2013 e consideraram todos os institutos da USP, conforme se pode ver no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Levantamento de corais existentes em todas as unidades da USP
na capital e no interior (Exceto grupos do CoralUSP).

Campus de São Paulo

Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) – Não possui coral

Escola de Comunicações e Artes (ECA) – Comunicantus, Coral da ECA, Studio Coral, Coral da Terceira Idade etc.

Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) – Não possui coral

Escola de Enfermagem (EE) – Não possui coral

Escola Politécnica (Poli) – Não possui coral

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) – Não possui coral

Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF) – Coral Yapapá

Faculdade de Direito (FD) – Um dos grupos do CoralUSP

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) – Não possui coral

Faculdade de Educação (FE) – Coral Todos os Cantos

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – Não possui coral

Faculdade de Medicina (FM) – Coral Acordavocal

Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ) – Não possui coral

Faculdade de Odontologia (FO) – Não possui coral

Faculdade de Saúde Pública (FSP) – Não possui coral

Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG) – Não possui coral

Instituto de Biociências (IB) – Não possui coral

²² Levantamento realizado pela mestranda em novembro de 2013, a partir de contato com todas as Unidades da USP por meio do canal de atendimento dos sites das faculdades, de e-mails ou graças a ligações telefônicas.

Instituto de Ciências Biomédicas (ICB) – Não possui coral
 Instituto de Energia e Ambiente (IEE) – Não possui coral
 Instituto de Estudos Avançados (IEA) – Não possui coral
 Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) – Não possui coral
 Instituto de Física (IF) – Coral Physicantus
 Instituto de Geociências (Igc) – Não possui coral
 Instituto de Matemática e Estatística (IME) – Não possui coral
 Instituto de Medicina Tropical de São Paulo (IMT) – Não possui coral
 Instituto de Psicologia (IP) – Um dos grupos do CoralUSP
 Instituto de Química (IQ) – Não possui coral (mas já teve um há alguns anos)
 Instituto de Relações Internacionais (IRI) – Não possui coral
 Instituto Oceanográfico (IO) – Não possui coral

Campus de Bauru

Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB) – Não possui coral

Campus de São Carlos

Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) – Não possui coral, mas o Centro Cultural do campus oferece a atividade
 Instituto de Arquitetura e Urbanismo (IAU) – Não possui coral
 Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) – Não possui coral
 Instituto de Física de São Carlos (IFSC) – Não possui coral
 Instituto de Química de São Carlos (IQSC) – Não possui coral

Campus de Lorena

Escola de Engenharia de Lorena (EEL) – Não possui coral

Campus de Piracicaba

Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA) – Não possui coral
 Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” – Não possui coral

Campus de Pirassununga

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA) – Não possui coral

Campus de Ribeirão Preto

Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) – Não possui coral

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) – Não possui coral

Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP) – Não possui coral

Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP) – Não possui coral

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP) –
Não possui coral

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) – Coral das
disciplinas obrigatórias do Departamento de Música

Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) – Não possui coral

Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto (FORP) – Não possui coral

Em São Sebastião

Centro de Biologia Marinha (CEBIMar) – Não possui coral

Após esse levantamento prévio dos coros existentes na USP, desvendou-se um equívoco comum e recorrente, inclusive de alunos das diversas instituições e faculdades da universidade, quando se referem ao CoralUSP como a atividade coral da Universidade de São Paulo: ele não é um grupo único, tampouco abrange todos os coros ligados à USP. Algumas unidades possuem seus próprios corais, que respondem diretamente à Direção dessas, como o Coral Todos os Cantos (FEUSP), Yapapá (Farmácia), Acordavocal (Medicina), Comunicantus (ECA), entre outros. À parte desses, há o CoralUSP propriamente dito, que é composto por grupos que ensaiam dentro e fora do campus, os quais respondem à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP e constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

Mesmo com formas de vinculação distintas com a universidade, muitas vezes, há comunicação entre os regentes do CoralUSP e os de outros corais que funcionam dentro da USP, sobretudo, no que se refere à indicação de repertório já existente no acervo do CoralUSP. A ideia do CoralUSP é formar grupos abertos, sem vínculo com alguma unidade, em diferentes dias e horários, a fim de ampliar a oferta da atividade coral para a Universidade de São Paulo e à comunidade que se interessar por participar.

5.2 Coral Universidade de São Paulo

A fim de definir a escolha de um grupo para a pesquisa de campo, busquei um coral adulto amador, heterogêneo e bastante dinâmico. Após uma pesquisa prévia de vários coros, a escolha foi pelo CoralUSP, sobretudo, pelo fato de ser o protagonista da prática coral dentro da Universidade de São Paulo e um dos mais conceituados de São Paulo no âmbito não profissional.

Os tópicos que seguem sobre esse assunto nos auxiliarão na caracterização do objeto de estudo desta pesquisa, em seu contexto prático mais abrangente: o Coral Universidade de São Paulo, o CoralUSP.

5.2.1 História do CoralUSP

Fundado em 1967 por Benito Juarez e José Luiz Visconti, o CoralUSP reuniu inicialmente estudantes da Escola Politécnica e da Escola de Enfermagem. Inaugurou um estilo próprio, sintonizado com sua época, em que as linguagens do clássico e do popular convergiam e apontavam para um caminho inédito na música coral brasileira. A partir de 1989, o CoralUSP passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo.

Desde o início do grupo, o CoralUSP foi reconhecido nacional e internacionalmente, aclamado pelo público e pela crítica especializada, firmando-se pelo alto nível técnico artístico em suas apresentações dentro e fora das salas de concertos, no país e no exterior. Em seu currículo, incluem-se quatro extensas turnês pelo exterior (para os Estados Unidos, Europa, África e Argentina), cinco premiações da Associação Paulista de Críticos de Artes, aAPCA, como o melhor Coral do Estado de São Paulo, participações e apresentações em festivais, teatros, igrejas, parques, universidades, colégios e programas de televisão e rádio. Em 2013, realizou na Espanha o premiado projeto “Semana de Música Brasileira em Valência”, contemplado no Edital 2012, do Programa de Intercâmbio e de Atividades de Cultura e Extensão, o PRCEU.

O CoralUSP também possui seis registros fonográficos, a saber: LP – Selo Marcus Pereira, CD – Selo Camerati, CD – Ihu, Todos os Sons (Selo Pau Brasil, com Marlui

Miranda), CD – Música Antiga Portuguesa, CD – Canções Seculares e CD – Música Coral Brasileira.

Com média anual de cento e dez concertos, o CoralUSP atualmente engloba o número máximo de trezentos e cinquenta coralistas, aproximadamente, distribuídos em doze grupos (no fim de 2013), cada um com seu programa, agenda de ensaios e apresentações, além de quatro oficinas de canto coral.

O CoralUSP realizou vários projetos corais sinfônicos ao longo de sua existência, destacando-se, entre elas: *Carmina Burana* (Orff); *Missa em Si Menor* (Bach); *Nona Sinfonia* (Beethoven); *Missa da Coroação e Réquiem* (Mozart); *Os Carnavais* (Francis Hime, especialmente composta para o CoralUSP); *Les Noces e Sinfonia dos Salmos* (Stravinski); *Mandú-Carará e Magnificat* (Villa-Lobos); *O Messias* (Haendel); *O Rei David* (Honneger); *Sinfonia Dante* (Liszt); *Te Deum* (Dvorák) e as montagens cênicas das óperas *O Guarani*, *Colombo* e *A Noite do Castelo* (Carlos Gomes). Realizou também algumas primeiras audições, como *Fogo no Canavial* (Eduardo Álvares) e *Ismália* (Cláudio de Freitas).

O Coral Universidade de São Paulo estimula a formação de músicos e pessoas interessadas no aprofundamento musical, proporcionando a todos os seus integrantes oportunidades de iniciação. E, para tanto, oferece orientação nas áreas de técnica vocal, história da música (popular e erudita), percepção musical, harmonia, contraponto e regência coral, disponibilizando também a todos os interessados a consulta ao acervo de composições e arranjos corais.²³

No fim de 2013, os cursos de formação musical oferecidos pelo CoralUSP a seus participantes estavam divididos entre as áreas de Técnica Vocal e de Estruturação Musical. Havia cinco orientadores que trabalhavam na área de Técnica Vocal, para atender pequenos grupos. E, na parte de estruturação musical, havia aulas de percepção, harmonia, contraponto, além de alguns cursos mais informativos, como história da música de determinado período, vida e obra de compositores ou outros assuntos que um dos regentes queira abordar.

Atualmente, o CoralUSP está sem sede, pois houve uma mudança na estrutura da última gestão, quando o espaço utilizado pelo CoralUSP fora requisitado pela Reitoria e, portanto, os grupos do CoralUSP acabaram por ensaiar em locais gentilmente cedidos, como o Instituto de Psicologia (IPUSP), o Instituto de Ciências Biomédicas (ICB) e o favos próximos ao Bandeirão Central da USP. A proposta é que o CoralUSP seja sediado no

²³ Informações baseadas em texto de divulgação do CoralUSP, veiculado em vários meios de comunicação, inclusive no site oficial do coro. Vide: <http://www.usp.br/coralusp>.

Anfiteatro Camargo Guarnieri, o qual está sendo reformado, mas que abrigará os ensaios e as aulas dos cursos oferecidos pelo CoralUSP, como Técnica Vocal, Percepção, História da Música, os quais estão sendo agora ministrados em diferentes unidades da USP, dificultando a participação dos coralistas por causa dos constantes deslocamentos.

5.2.2 Caracterização dos grupos

Atualmente, o CoralUSP é formado por 12 grupos, espalhados pela Cidade Universitária e pela cidade de São Paulo. A maioria encontra-se dentro do campus, alguns em unidades externas, que foram formados em momentos históricos diferentes, sendo eles: Grupo Tarde, Sestina, Zimana, Jupará, 12 em Ponto, Sul Fiato, Azul Dia, Azul Noite, Tendal, Yayá, XI de Agosto e o Voz e Movimento. Os quatro últimos grupos citados funcionam fora da Cidade Universitária, ensaiando no Tendal da Lapa (Lapa), na Casa da Dona Yayá (Bela Vista), na Faculdade de Direito, no Largo São Francisco, e na Maria Antônia (Consolação), respectivamente.

Todos os grupos seguem o mesmo perfil, uma espécie de serviço à comunidade, do qual, qualquer pessoa pode participar, mesmo sem vínculo com a USP. Há necessidade de se fazerem testes, pois são grupos artísticos, de responsabilidade pública. Cada regente é responsável pela organização de seus grupos e pelos testes, de acordo com a proposta do seu trabalho. Sendo assim, os testes não são iguais entre si e, nem sempre, os mesmos, pois dependem da exigência dos regentes e dos repertórios. Em 2014, a divulgação para candidatos aos testes foi feita por meio de cartazes espalhados pelo campus e em locais onde há ensaios fora da USP, além da rádio USP, da rádio CBN etc.

Nos processos seletivos realizados por meio de testes, há vagas para cantores com ou sem experiência, dependendo do grupo. Em alguns, há uma partitura que deve ser baixada pelos candidatos e que é utilizada como parte do teste de ingresso no grupo. Além da leitura da partitura, também são avaliados alguns pontos básicos, como afinação, timbre, qualidade vocal e até a saúde vocal, pois muitos, quando chegam, apresentam peculiaridades que necessitam de um acompanhamento fonoaudiológico ou semelhante. Esses pontos também são considerados nos testes para pessoas sem experiência coral. Em geral, os testes de ingresso são anuais, sendo realizados semestralmente apenas quando há a necessidade de suprir alguma vaga em aberto.

Eventualmente, há um excedente nos testes para o CoralUSP, pois nem todos os candidatos são aprovados. Muitas vezes, reconhecem pessoas afinadas que têm potencial a ser desenvolvido, mas que ainda não estão no ponto em que os regentes desejam para o trabalho a ser desenvolvido no ano, embora tenham ido bem no teste. Então, para todas as pessoas que não foram aprovadas, o CoralUSP oferece um trabalho de Oficina Coral, cujo objetivo é didático, e não, artístico: não se pretende fazer concertos, mas sim, ensinar as pessoas a cantar.

Os coros têm suas atividades em vários dias e horários, inclusive aos sábados. Os que ensaiam durante o dia são compostos majoritariamente por pessoas ligadas à USP (alunos, funcionários, docentes etc.), enquanto os grupos que ensaiam à noite ou em locais fora da Cidade Universitária têm, aproximadamente, 80% de cantores não vinculados à Universidade.²⁴

Cada coro tem seu projeto artístico que, normalmente, dura dois anos. A coordenação artística do CoralUSP acredita que esse é um prazo bom para a elaboração, desenvolvimento e apresentação do repertório, visto que, caso o projeto pretendesse ser realizado em menos tempo, muitas músicas preparadas já seriam brevemente descartadas, devido ao tempo que necessitam para serem trabalhadas e o curto prazo do ano ‘letivo’ musical (de março a dezembro). Isso não quer dizer que, em dois anos, as pessoas cantem as mesmas músicas, pois há uma diferença entre repertório e programa de concerto. O repertório é muito mais abrangente e pode conter composições que não serão executadas no concerto.

Os grupos têm repertório eclético, que vão da música erudita, passando pela MPB, rock, samba, entre outros. Cada grupo possui uma linha de trabalho, direcionada, principalmente, pelo regente responsável pelo grupo. Atualmente, o CoralUSP conta com sete regentes, que realizam os ensaios, além de ministrarem aulas nas oficinas e demais cursos oferecidos pelo Coral.

Entre 2011 e 2012, foram realizados projetos especiais, baseados em propostas dos próprios regentes dos corais para o primeiro trimestre do ano, período mais tranquilo dos grupos, devido à temporada de testes e reorganização dos coros. Desses projetos, participaram cantores que já faziam parte dos grupos e que se juntaram em um único grupo, o grande CoralUSP. Por sua vez, esse grupo não era formado por trezentas pessoas – que seria o

²⁴ Informações sobre o perfil dos grupos foram fornecidas pelos regentes dos grupos do CoralUSP e por seu então diretor artístico, entre o fim de 2013 e o início de 2014.

número total de integrantes dos grupos – mas por uma amostra de cada coro, somando aproximadamente cinquenta cantores e representando a totalidade da instituição.

Para esse grupo único, há testes seletivos para os participantes, pois são trabalhos de nível bem elevado, como peças corais sinfônicas, músicas barrocas, músicas renascentistas e, além disso, há um trabalho com a Orquestra Sinfônica da USP (OSUSP), onde há possibilidade de participação de mais pessoas. Quando há a apresentação sinfônica do ano, abre-se o convite a todos os cantores, o que já resultou, por exemplo, em concertos com mais de cem coralistas. Em algumas situações, há apresentações de fim de ano onde se reúnem todos os grupos do CoralUSP, o que já chegou a resultar em corais de trezentos e cinquenta a quatrocentas vozes.

5.2.3 A Oficina Coral

Conforme já exposto, os grupos do CoralUSP possuem testes para a seleção de coralistas às vagas abertas nos diferentes coros. Para aqueles que não conseguem ingressar no CoralUSP em sua primeira tentativa, pois ainda não possuem a formação mínima exigida para o grupo – o que pode ser a afinação, alguma questão fonoaudiológica a ser trabalhada, entre outros motivos – são oferecidas as atividades da oficina coral, que auxilia na formação educativo-musical do candidato, com fins didáticos, e não, técnicos.

O idealizador da oficina coral e também regente de um dos grupos do CoralUSP, Alberto Cunha, discutiu as origens, funcionalidades e resultados de tais atividades como apoio ao coro amador, em dissertação apresentada ao Departamento de Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, a ECA/USP.²⁵

Nessa oficina, são reunidas atividades de técnica vocal, percepção musical e aplicação desses conhecimentos ao repertório didaticamente escolhido para os alunos. A carga horária de ensaios é menor do que dos grupos regulares do CoralUSP, mas o trabalho surte o efeito desejado. O intuito é oferecer uma preparação musical para que, no ano seguinte, esses candidatos tenham melhores condições de participarem dos testes dos grupos oficiais do CoralUSP. Muitos alunos da oficina entram nos corais nos anos posteriores e têm desempenho considerado muito bom.

²⁵ CUNHA, Alberto Luís da. *A oficina coral como atividade de apoio ao coro amador*. São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada à ECA-USP. 1999.

Em geral, o candidato a coralista permanece na Oficina Coral durante um ano para se preparar para os testes dos grupos do CoralUSP e ingressarem no ano subsequente. Entretanto, se o participante da Oficina Coral ainda não estiver preparado para o CoralUSP, pode-se sugerir que esse permaneça por mais um ano, buscando sempre seu aperfeiçoamento e sua melhor formação.

No Capítulo seguinte, serão detalhados os pormenores da abordagem metodológica da pesquisa de campo, a qual contou com questionários prévios, acompanhamento de ensaios e entrevistas pessoais com regentes e cantores do CoralUSP.

CAPÍTULO 6 – Abordagem metodológica

Neste Capítulo, discutimos a abordagem metodológica utilizada para a dissertação, considerando o levantamento bibliográfico e as pesquisas de campo, as quais foram realizadas por meio de diferentes instrumentos metodológicos. Todos os procedimentos serão descritos a seguir, de acordo com os objetivos a que se propuseram.

6.1 Metodologia utilizada na pesquisa

Com a preocupação de uma adequada abordagem teórica do tema proposto, um dos princípios desta pesquisa foi estabelecer um breve levantamento bibliográfico e conceitual dos assuntos aqui discutidos sem, contudo, pretender elaborar um extenso panorama ou esgotar as discussões por ela suscitadas.

Concomitantemente, a pesquisa também pode ser considerada de natureza qualitativa, quando se utilizam estudos de caso, etnografia ou narrativas (THOMAS; NELSON, 2002), do qual se originam dados qualitativos, tais como um universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores que não podem ser contidos em números. E, justamente por serem considerados qualitativos, necessitam de um referencial de coleta e interpretação de dados de outra natureza que não numérica.

Pesquisadores que utilizam essa natureza de pesquisa se opõem a um padrão único de pesquisa para todas as ciências. Chizzotti (2006, p. 79) defende a avaliação de aspectos específicos de cada dado, levando em consideração o contexto em que se inserem:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

O uso de entrevistas tem sido um recurso bem aceito por muitos pesquisadores como um dos instrumentos fundamentais na busca de informações e dados acerca do objeto de estudo a ser pesquisado. Sobretudo, na área das Ciências Humanas, seu uso é de grande importância como diálogo, troca e comunicação. Tendo em vista essa perspectiva, autores como Lakatos e Marconi (1996) e Bourdieu (1999), dentre outros, afirmam que esse recurso ultrapassa os limites da técnica quantitativa, visto que estabelece relações em que o objeto de estudo é discutido e problematizado, qualitativamente.

Tendo como base uma abordagem psicanalítica, escolhi a entrevista semiestruturada pessoal com encontros agendados com antecedência, em locais e horários de preferência dos entrevistados. Busquei tornar cada entrevista um encontro prazeroso e um espaço para a fluência do discurso, das ideias, das lembranças e, principalmente, para a escuta de cada sujeito, afinal “[...] o discurso psicanalítico se pauta em um fazer falar, e não, em um falar sobre” (RAHME, 2010, p. 32).

Dessa forma, apresentadas as justificativas anteriores, segue o percurso metodológico utilizado durante este estudo:

1. Levantamento e coleta de dados:
 - a) Referencial teórico – livros, teses, dissertações, anais de congressos, artigos de revistas especializadas e *sites* acadêmicos;
 - b) Questionário pré-campo;
 - c) Observação e gravação de ensaios;
 - d) Entrevistas semiestruturadas individuais.
2. Transcrição das entrevistas e apresentação dos dados, enfatizando as análises.
3. Análise reflexiva e interpretação dos dados de acordo com o referencial teórico psicanalítico.
4. Considerações finais.

Para a pesquisa de campo deste trabalho, foram utilizados *quatro* recortes de estudo: o *primeiro* refere-se a uma experiente educadora musical que atua via canto coral (breve debate ilustrativo); o *segundo* corresponde a vinte e oito coralistas do CoralUSP (questionário pré-campo), de onde três foram entrevistados; o *terceiro* abrange os *cinco* regentes do CoralUSP entrevistados (em duas etapas); e o *quarto* recorte remete às observações de ensaios do CoralUSP, quando foram acompanhados dois grupos, com aproximadamente trinta e cinco

coralistas cada um. De um dos grupos, observei dois ensaios e, de outro, três, somando-se cinco ensaios observados.

As pesquisas de campo foram realizadas em julho de 2013, com a entrevista com a educadora musical e, posteriormente, entre dezembro de 2013 e maio de 2014, com os questionários, entrevistas e observações de ensaios do CoralUSP. A pesquisa bibliográfica iniciou-se em maio de 2012 e prosseguiu até agosto de 2014.

Para o processo de pesquisa de campo no CoralUSP, primeiramente, foi realizada uma conversa com o então diretor artístico do coro. Nessa conversa inicial, apresentei a proposta da pesquisa pessoalmente, obtive algumas informações sobre o CoralUSP e seu funcionamento e contei com a colaboração desse regente para estender o convite aos demais maestros dos grupos e aos coralistas. Em seguida, enviei uma pequena apresentação da pesquisa para todos os regentes via e-mail, à qual cinco dos sete maestros responderam confirmando sua participação no processo. Entre os coralistas contatados, número total ao qual não tive acesso (mas que chega, no máximo, a trezentos), obtive vinte e oito retornos.

Para a entrevista com os regentes, foram agendados dois encontros: o primeiro para um contato inicial a respeito dos grupos em que atuam, o público com que trabalham, os repertórios e abordagens musicais de cada coral. Nessa ocasião inicial, tivemos uma primeira entrevista mais informativa, com a finalidade de apresentar minha proposta de pesquisa e para conhecer os regentes e suas perspectivas de atuação no CoralUSP. O segundo momento foi quando realizei a entrevista propriamente dita, a respeito de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Para a realização da entrevista com os coralistas, realizei a análise dos questionários respondidos e escolhi três deles para a pesquisa pessoal. Essa escolha foi subjetiva, pois me interessava conhecer mais sobre a relação de cada um com o canto coral. E, além do objeto de estudo CoralUSP, foi realizada também uma entrevista com uma educadora musical, não vinculada à USP.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram diferentes, dependendo da pessoa que eu me propunha a investigar em determinada fase da pesquisa. Em ordem cronológica e mais detalhadamente foram assim realizadas:

- 1) Educadora Musical: entrevista pessoal semiestruturada, realizada em um dos locais de trabalho da entrevistada (Anexo F).
- 2) Regentes do CoralUSP: entrevistas pessoais semiestruturadas, realizadas nos locais de preferência dos entrevistados, dentro e fora da USP, em duas etapas

distintas, abordando os grupos que regem (Anexo G) e indagando a respeito de percurso pessoal (Anexo H).

- 3) Coralistas do CoralUSP: questionário pré-campo enviado por e-mail (Anexo E). Posteriores entrevistas pessoais semiestruturadas, realizadas nos locais de preferência dos entrevistados, dentro e fora da USP (Anexo I).
- 4) Observação de ensaios do CoralUSP: anotações das atividades e procedimentos dos ensaios, além de fotos e gravação de um trecho de um dos ensaios.

Neste momento, vale ressaltar que, para fins de análise dos dados obtidos, discriminarei os materiais resultantes da pesquisa de campo, pois cada um exige um procedimento de análise diferenciado.

A partir do contato virtual: foram vinte e oito questionários pré-campo, enviados por intermédio de e-mail com coralistas do CoralUSP, após os quais seguiu-se uma análise qualitativa, apenas utilizando os dados quantitativos para obter parâmetros de reflexão.

Quanto ao que foi realizado pessoalmente: da entrevista com a educadora musical resultou uma gravação de áudio de setenta e dois minutos; as entrevistas com os regentes somaram doze gravações de áudio, de diferentes extensões cada, totalizando um tempo de quatrocentos e quinze minutos de entrevista, aproximadamente; a partir das entrevistas com os coralistas do CoralUSP, foram realizadas três gravações, somando um total de cem minutos de áudio; da observação dos ensaios, resultaram dois vídeos de, aproximadamente, trinta minutos cada, totalizando sessenta minutos de vídeo. E, para concluir o levantamento de material, totalizam-se por volta de quinhentos e noventa minutos de áudios de entrevistas, as quais foram transcritas, analisadas e comentadas, mais sessenta minutos de vídeos assistidos e analisados.

Esta pesquisa passou pela avaliação da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em busca da aprovação para sua realização (Anexo C). Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), logo após os esclarecimentos éticos em pesquisa (informações sobre o tema deste estudo, permissão de desistência a qualquer momento e anonimato). Também foi permitida pelos entrevistados a gravação de todas as entrevistas para posterior utilização e análise.

Após a sistematização de todo o material obtido, de transcrições de áudio e reproduções de vídeo, qualitativamente orientada, iniciei o processo de análise de tais dados, conforme veremos no próximo Capítulo.

CAPÍTULO 7 – Apresentação e análise dos dados

Para a análise do material, em geral, utilizei uma abordagem psicanaliticamente orientada, com uma *atenção flutuante*, a fim de discutir os aspectos que mais me marcaram, pois, afinal, como sujeitos tecidos pela linguagem, não esperaria apreender “verdades factuais” ou caracterizações dos entrevistados, mas sim, aquilo que deixaram ressoar em mim. Embora vivamos numa cultura em que se busca o saber para mapear o viver, não se pode esquecer que estamos em uma cultura de relações, aberta, assim como o foram as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa e como serão elaboradas as análises dos conteúdos que emergem.

7.1 Pesquisa pré-campo: Questionários aos coralistas

A pesquisa pré-campo foi elaborada para estabelecer um primeiro contato com os coralistas e abrir-lhes espaço para manifestação de interesse em participar da pesquisa. O questionário utilizado é simples e formado por duas partes: a primeira, de identificação pessoal; e a segunda, baseada na relação com a música e o canto coral. Desse primeiro contato, pudemos obter os seguintes dados, que seguem no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Análise dos questionários dos coralistas interessados em participar da pesquisa. Total: 28 participantes (participação espontânea)

SEXO	Nº de cantores	Porcentagem
Feminino	18	64%
Masculino	10	36%
IDADE		
20 a 29	7	25%
30 a 39	3	11%
40 a 49	6	21%
50 a 59	8	28%
60 a 69	3	11%
70 a 79	1	4%

PARTICIPANTES POR GRUPOS DO**CORALUSP**

	Nº de cantores	Porcentagem
Sestina	9	27%
Zimana	6	18%
Tendal	4	12%
Tarde	4	12%
Yayá	3	9%
Jupará	2	6%
Sul Fiato	2	6%
XI de Agosto	2	6%
12 em Ponto	1	4%
Azul Dia	0	0%
Azul Noite	0	0%
Voz e Movimento	0	0%

TEMPO DE PRÁTICA CORAL

	Nº de cantores	Porcentagem
1 a 5 anos	9	32%
6 a 10 anos	7	25%
11 a 15 anos	1	4%
16 a 20 anos	3	10%
21 a 25 anos	2	7%
26 a 30 anos	3	10%
31 a 35 anos	1	4%
36 a 50 anos	0	0%
51 a 55 anos	0	0%
56 a 60 anos	1	4%
61 a 65 anos	1	4%

FORMAÇÃO ACADÊMICA

	Nº de cantores	Porcentagem
Psicologia	3	11%
Jornalismo	3	11%
Pedagogia	3	11%
Administração de Empresas	2	7%
Medicina Veterinária	2	7%
Ciências da Computação	2	7%
Engenharia Eletrônica	2	7%
Engenharia Metalúrgica	1	2%
Economia	1	2%
Biblioteconomia	1	2%

Educação Física	1	2%
Matemática	1	2%
Direito	1	2%
Marketing	1	2%
Sociologia	1	2%
Música	1	2%
Administração Pública	1	2%
Gestão de ONGs	1	2%
Engenharia Mecatrônica	1	2%
Química	1	2%
Biologia	1	2%
Análise de Sistemas	1	2%
Farmácia / Bioquímica	1	2%
Cinema	1	2%
Técnico em Saúde	1	2%
Ensino Médio incompleto	1	2%

FORMAÇÃO MUSICAL	Nº de cantores	Porcentagem
Nenhuma	11	28%
Piano	9	23%
Violão	7	18%
Percepção Musical	3	7%
Cursos do CORALUSP	2	5%
Canto	2	5%
Flauta	2	5%
Teclado	1	3%
Bateria	1	3%
Graduação em Vocal Performance	1	3%

CONHECIMENTO MUSICAL ANTES DE

INGRESSAR EM CORAL	Nº de cantores	Porcentagem
Não	12	43%
Sim	16	57%

LOCAL DE INÍCIO DA PRÁTICA

CORAL	Nº de cantores	Porcentagem
CoralUSP	11	40%
Outros corais	17	60%

A partir desses dados, é possível traçar algumas breves análises. Primeiramente, apenas vinte e oito coralistas responderam ao questionário, de um total de, aproximadamente trezentos cantores do CoralUSP. Há três fatores relevantes que dizem respeito a essa questão: o primeiro diz respeito à forma de contato, realizada via e-mail. Desse modo, não se permitiu um contato pessoal direto entre os sujeitos, de forma que não puderam ser criadas relações fundamentais para uma boa pesquisa sob um enfoque psicanalítico. Além desse detalhe, o envio virtual limitou a quantidade de coralistas alcançados, pois uma parte significativa deles não utiliza esse meio para comunicação. Segundo o diretor artístico do coro, a parte – infelizmente, excluída desse primeiro contato – estaria relacionada aos coralistas com idade avançada, que não acessam a internet.

Em relação a esse aspecto, ressalto que esse foi o meio possível para o momento configurado (dezembro de 2013), pois a maioria dos grupos já estava em férias e só retornaria às atividades em março de 2014. Para não ficar sem material nesse período de três meses e, sabendo que os ensaios de muitos grupos são simultâneos – o que dificultaria a ida em todos para entregarem-me pessoalmente o questionário respondido, o envio virtual foi considerado o mais adequado para tais circunstâncias, agravado pelo fato de ser já muito próximo do período de festas de fim do ano, quando muitos coralistas estariam viajando ou não verificariam seus e-mails frequentemente. Dessa forma, considero este o segundo fator para a baixa participação na pesquisa prévia: o período em que foi enviado o questionário.

E, como terceiro aspecto relevante para a participação de cerca de apenas um décimo dos participantes do coro, incluo também o não interesse em participar da pesquisa, pelos mais variados motivos que não caberia a mim especular. Tendo em vista essas análises preliminares, partirei para uma leitura dos dados obtidos descritivamente.

Entre os dados do questionário pré-campo, há uma participação majoritária de mulheres, assim como foi observado no CoralUSP, em geral. Tal fato remete à questão já explorada neste estudo em relação à voz, sobretudo, a voz materna, a voz que nina, que embala, que encanta e que é a voz do universo feminino e fetal. Parece que há algo do feminino inscrito nas relações com o canto, sem levar em conta a questão de gênero, do que é comum ou não a homens e mulheres, visto que, na atividade coral em geral, a participação de mulheres é sempre maior.

O que vem a seguir, de certa maneira, leva a uma contradição: estima-se que a maior parte dos coralistas que não responderam à pesquisa tenha uma faixa etária mais alta, no entanto, a maior parte do que responderam também se encontra acima dos quarenta anos de

idade. Na verdade, esse dado demonstra que o CoralUSP é um grupo com uma média de idade por volta dos quarenta anos, até porque, como atividade aberta da Universidade de São Paulo, é de interesse de grande parcela da comunidade.

Em relação à adesão de participantes de diferentes grupos, (não) coincidentemente, os grupos com maior número de participantes são os regidos pelo mediador do envio das pesquisas, ou seja, receberam o questionário de seu próprio regente, com o meu texto e, em seguida, responderam a mim. A questão do regente como o mediador dessa relação, a posição estratégica desse *mestre* em meio à pesquisa foi deveras preponderante para a participação dos cantores do coral que segue suas mãos, (não apenas) na regência.

Em relação ao tempo de prática coral, é interessante observar dois aspectos: a) a maior parte dos entrevistados possui mais que dez anos de atividade coral, o que demonstra uma relação duradoura com tal objeto; b) dentre os participantes desta pesquisa prévia, há expoentes com mais de cinquenta e cinco anos no canto coral, uma relação praticamente indissociável do coralista com o coro.

Uma análise com relação à formação acadêmica dos participantes aponta os três principais cursos de formação: Pedagogia, Psicologia e Jornalismo. Ou seja, os coralistas se concentram na área de humanidades, essencialmente, e se declinam às questões do sujeito, como educação, psiquê ou comunicação. Os dados dos demais participantes indicam os mais variados cursos, o que pode sugerir que a atividade coral prescinde da formação acadêmica na área de ciências humanas ou de Artes, mas se pode constituir como um *hobby*, um sentimento de *autorrealização* de pessoas de várias formações distintas.

No que se refere à formação musical e – por que não? – à educação musical, a maioria dos participantes também possuía algum tipo de atividade musical extra, no passado ou no presente. Os instrumentos mais estudados são exatamente aqueles que comumente acompanham o canto: o piano e o violão. Não obstante, há uma parcela significativa sem formação musical além daquela no canto coral, o que demonstra a necessidade de concebê-lo como uma atividade de e para a educação musical.

Há um quase equilíbrio entre os que já possuíam alguma formação musical antes da atividade coral e os que não a tiveram e, desses dados, podemos elaborar a hipótese de que, a partir do canto coral, muitos tiveram seu *desejo* despertado ou reendereço para outros instrumentos musicais/objetos. A prática coral, por conseguinte, envolveria certo *investimento* em relação à música e suas muitas formas.

Por fim, a maior parte dos coralistas participantes não iniciou sua vida coral no CoralUSP, mas a maioria permanece por longos anos, como já indicado. Mesmo assim, o número de coralistas oriundos do próprio CoralUSP ainda é bastante significativo no grupo em foco neste questionário, correspondendo a quatro em cada dez respondentes. Perto da quantidade de coros amadores existentes na cidade de São Paulo – o que, certamente, é imensurável, dado que desconhecemos a existência de muitos – o CoralUSP se configura como uma relevante “escola coral”, onde o aluno se inicia na atividade e ali trama seus laços com o canto e o coro.

7.2 Observação de ensaios

Da primeira conversa que tive com os regentes acerca das características de seus grupos, surgiu o desejo de acompanhar um pouco desse trabalho, além das entrevistas que faria com regentes e alguns coralistas. Sendo assim, no início de 2014 acompanhei dois ensaios de dois grupos diferentes do CoralUSP: o *Alfa* e o *Beta*,²⁶ escolhidos por terem características bastante distintas um do outro.

O grupo *Alfa*, embora faça parte do CoralUSP, funciona fora das dependências da USP, situando-se em um centro cultural, onde funcionam diversas oficinas, aulas de grupos e projetos da prefeitura. É um coral de música mais popular e a maioria de seus integrantes reside próximo ao local de ensaio. A faixa etária varia de vinte e cinco a sessenta e cinco anos, são poucos os estudantes da USP e se pode observar a presença de vários negros e descendentes de índios entre os seus trinta e cinco a quarenta integrantes.

Os ensaios são realizados em um local amplo de assentos móveis, onde é possível ter a liberdade da composição do espaço. Em contrapartida, há muito barulho externo que atrapalha o andamento das atividades. A formação do grupo nos três ensaios observados foi a mesma: um semicírculo composto por sopranos, tenores, baixos e contraltos, da esquerda para a direita. Em dois dos ensaios, houve exercícios iniciais de aquecimento realizados por uma coralista e monitora da turma e o regente conduziu o restante do ensaio, permanecendo no centro do semicírculo e acompanhando o grupo com um teclado.

Na Figura 5, a seguir, estão dispostos os participantes do grupo *Alfa* diante do regente.

²⁶ Evidentemente, os nomes dos grupos foram trocados para lhes preservar o anonimato.

Figura 5 – Formação do grupo *Alfa* nos ensaios.

O regente do grupo é descontraído e – até pela composição espacial – consegue se aproximar dos coralistas com facilidade, para lhes dar orientações individuais ou em pequenos grupos. O ambiente tem uma iluminação baixa, mas bastante espaço e facilidade de mobilidade de coralistas e regente.

Durante os ensaios, houve exercícios de aquecimento, respiração, vocalizes, passagens de músicas novas e antigas, bem como, discussões sobre as próximas aulas de técnica vocal e apresentações. Apesar da preocupação quanto ao desempenho técnico do grupo, notei que o foco dos ensaios – e, talvez, do trabalho – seja o fazer musical: levar quaisquer pessoas a cantar, a se afinar em uma linha melódica independente, a ter prazer durante a realização das peças.

Da mesma forma, presenciei a apresentação desse grupo no Festival CoralUSP 2014, realizado no auditório da Biblioteca Brasileira, na Cidade Universitária. A performance do grupo foi marcada por informalidade, descontração, por ter no repertório músicas populares, danças e figurino de acordo com as músicas. Acompanhados por instrumentos de corda e percussão, o grupo prezou menos pela técnica e mais pela alegria e envolvimento com o público, mas sempre executando as peças com empenho e musicalidade.

Paralelamente, observei os ensaios do grupo *Beta*, os quais acontecem dentro da Cidade Universitária. É um grupo de repertório mais erudito, composto por trinta e cinco a quarenta integrantes, de faixa etária entre vinte e cinco a setenta anos, com alguns estudantes da USP e, majoritariamente, pessoas brancas. Há mais coralistas com quarenta anos de idade ou mais e alguns residem longe do espaço de ensaios.

O *Beta* ensaia em um pequeno local fechado, sem muitos barulhos externos, com cadeiras afixadas ao chão e um palanque baixo, onde não há muita mobilidade por parte dos coralistas. O ensaio é conduzido, em sua estrutura, de forma semelhante à do grupo *Alfa*, com aquecimento, exercícios de respiração, vocalizes, passagem de músicas novas e antigas.

Contudo notei uma preocupação maior com a técnica e exercícios de afinação, realizados por meio de acordes entre os quatro naipes do coro (soprano, contralto, tenor e baixo) que, aliás, se posicionam de forma diferente do grupo anteriormente observado, como exposto na Figura 6, a seguir, e é composto com os sopranos à frente dos tenores e os contraltos à frente dos baixos.

Figura 6 – Formação do grupo *Beta* nos ensaios.

A mobilidade entre os coralistas é reduzida e o regente, por causa também dessa estrutura, permanece no pequeno palco à frente da sala, conduzindo o ensaio acompanhado do piano. Antes do ensaio geral do coro há sempre uma aula prévia com um dos naipes, a fim de passar as linhas melódicas das músicas novas e solucionar problemas que estejam ocorrendo nas músicas, bem como, para estender o trabalho de técnica vocal. Somente após esse trabalho separado tem início o ensaio geral, com o grupo todo.

No geral, considerei o *Beta* um grupo mais formal e técnico, com uma proposta ligada à linha erudita e ao desenvolvimento de técnicas vocais e de períodos específicos da música mundial. Essa formalidade pode ser vista também na composição cênica de suas apresentações, em formação coral comum e, normalmente, com pastas.

Nos cinco ensaios acompanhados – três no grupo *Alfa* e dois no *Beta* –, notei que há uma linha comum ao grupo CoralUSP, como a estrutura do ensaio e parte de seu repertório. Entretanto há um *estilo* de cada regente que orienta sua linha de trabalho, suas intervenções no grupo, sua leitura do fazer musical, influenciando o repertório escolhido para o grupo e, consequentemente, os sujeitos cantantes que ali estabelecem seus laços sociais e musicais.

Assim como os professores em geral, cada regente tem seu *estilo* de ensinar, de conduzir o processo educativo e musical, o que revela uma construção singular de cada um, baseada em sua rede de significantes e os laços que estabeleceu ao longo de sua formação e de sua história.

Quanto ao *estilo*, Camargo (2006, p. 122) aponta para a definição de que é a marca singular de um sujeito, é seu modo de fazer as coisas, de falar, de escrever, de se posicionar no enfrentamento da impossibilidade de ser, é o seu modo de enfrentar sua *falta-a-ser*. E, por conseguinte, “[...] tanto o ensinar quanto o aprender implicam um estilo que é do próprio sujeito e que não poderá ser copiado de ninguém, tampouco de um manual, mas que deverá ser subjetivamente erigido a partir das relações com o Outro”.

Pensar a respeito dessa questão do estilo e dos laços construídos entre professor-aluno ou regente-coralista remeteu-me a uma ideia do senso comum: todo coro tem “a cara” de seu regente, o que estaria relacionado, portanto, à questão de certa *transferência*, mais ligada ao *estilo*, a um modo de funcionamento, do que aos conteúdos.

O estilo de um professor será o seu modo de obturar a falta no Outro. [...] O que transmite então é esse como esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação, que é vazia, mas que ele transmite “recheada”, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente “preenchê-la”. Dali surgirá um novo estilo, marcado, porém, por aquele professor. [...] Chegamos, então, à ideia freudiana de que entre um professor e seu aluno há algo da natureza da transferência em jogo. E o objeto de conhecimento? Não será transmitido ao aluno? Bem, nessa transmissão-transferência em que opera o estilo, o objeto irá de roldão, modificado pelo desejo e pela equivocidade da linguagem, o que nos leva a concluir que não existem de fato objetos absolutos de conhecimento. Porém, a partir das diferentes e repetidas apresentações de um objeto, feitas por mestres em diferentes posições desejantes e em diferentes estilos, decantará um objeto de conhecimento com uma relativa permanência, que o tornará estável de certa forma.

(KUPFER, 2007, p. 133-134)

E eu acrescentaria, pois, que o citado conceito de *estilo de um professor*, pode ser utilizado, também para o regente, pois esse se encontra na posição de professor, de mestre, de Sujeito Suposto Saber. E esse Sujeito Suposto Saber – a quem se atribui o saber sobre tudo, inclusive sobre o que o sujeito não sabe e não quer saber de si – está ligado à transferência, já que, para Lacan (2003, p. 253), ele é “[...] o eixo a partir do qual se articula tudo o que acontece com a transferência.”.

Nessa relação professor-aluno ou regente-coralista, o aluno/coralista pode – ou não – se enganchar nos conteúdos (objetos de conhecimento) ou nas formas de atuação (estilos), bem como, o professor/regente pode acolher ou não os efeitos dessa transferência,

correspondendo de forma a se deixar colocar na posição de Sujeito Suposto Saber, atuando na construção desses laços transferenciais.

Essas relações são construídas constantemente graças aos laços que o sujeito faz com o que é da ordem do objeto, da ordem do outro e do Outro.

7.3 Entrevistas com regentes

Após o contato inicial com os regentes, feita de maneira virtual e a primeira entrevista pessoal realizada, por meio da descrição dos grupos pelos quais são responsáveis, o segundo encontro foi baseado em uma entrevista mais pessoal, a fim de conhecer os percursos pelos quais esses regentes se formaram e suas ideias sobre música, canto coral e educação musical. O registro das entrevistas foi acertado entre as partes e todos concordaram com a gravação de áudio para a transcrição literal do que fora dito e que é utilizada nesta pesquisa.

7.3.1 Caracterização dos regentes

Para situar os sujeitos desta pesquisa, elaborarei uma breve caracterização de cada um dos regentes entrevistados, a fim de que sejam mais facilmente reconhecidos em seu discurso, respeitando o anonimato da pesquisa acadêmica.

Caracterização do Regente 1:

Natural de São Paulo, esse regente possui entre quarenta e cinquenta anos, graduou-se em composição e regência em uma renomada universidade pública de São Paulo, entre vinte e vinte e cinco anos. Seus estudos musicais incluíram o violão e, principalmente, a flauta transversal. Foi professor de música em escola técnica federal e no ensino superior, desenvolvendo, também, atividades didáticas em oficinas culturais da Secretaria de Cultura do Estado e do Município de São Paulo. Ingressou no CoralUSP em 1998, tornando-se regente em 2002. Atualmente rege dois grupos do CoralUSP.

Caracterização do Regente 2:

Esse regente, também natural de São Paulo, é graduado em Física e Música e pós-graduado em Música, com mestrado em Canto Coral e tem entre quarenta e cinquenta anos de

idade. Ele desempenha intensa atividade como compositor e arranjador, tendo mais de oitenta arranjos corais e ingressou no CoralUSP como cantor, em 1980 e, desde 1996, é regente da instituição, atualmente à frente de dois grupos.

Caracterização do Regente 3:

Essa regente, natural do Rio de Janeiro, diplomou-se em piano e realizou várias turnês para se especializar em regência coral pela Europa. Sua idade situa-se entre quarenta e cinquenta anos e já foi regente de muitos corais de empresas, embora já atue no CoralUSP há cerca de 20 anos, onde está à frente de dois grupos do CoralUSP.

Caracterização do Regente 4:

Bacharel em Música e mestre em Artes por duas conceituadas universidades brasileiras, esse regente também possui graduação internacional. Atua intensamente na área musical, como maestro, instrumentista e arranjador, regendo dois grupos do CoralUSP atualmente. Sua idade aparenta ser entre quarenta ou cinquenta anos.

Caracterização do Regente 5:

Graduada em Música e pós-graduada em Artes por uma grande universidade brasileira, esta regente de 40-50 anos possui grande parte de sua experiência musical dedicada ao estudo e ao ensino do piano, inclusive para coralistas e para outros regentes do CoralUSP. Sua participação no CoralUSP iniciou-se aos treze anos de idade, como cantora e, hoje, rege um dos grupos dessa instituição.

7.3.2 A voz que ressoa: trechos destacados

Selecionei trechos das falas dos entrevistados, assinalando alguns em **negrito**, para exemplificar a interpretação e a análise dessas entrevistas, as quais foram semiestruturadas e abertas, o que me possibilitou, mesmo havendo questões em comum, que, em alguns momentos, as discussões se direcionassem a conteúdos que emergiam das conversas. Para a seleção dos trechos destacados, considereei aquilo que mais me marcou na *atenção flutuante*, a voz que ressoou em mim, estabelecendo alguns eixos temáticos.

7.3.2.1 A escolha profissional pela música

Um primeiro ponto sobre a construção da carreira acadêmica e musical de cada um dos regentes entrevistados refere-se à escolha da música como profissão. Essa é uma questão bastante polêmica nos dias atuais, pois a área musical costuma ser mal vista no meio profissional, por estar ligada à instabilidade financeira e à falta de reconhecimento profissional. Algumas vezes, a retaliação ou opinião negativa parte da própria família ou de colegas; em outras, os próprios músicos já se sentiram inseguros e receosos com a profissão, buscando outras formações anteriores, como uma tentativa de obter estabilidade profissional e financeira. Em alguns casos, a música foi se transformando de *hobby* para uma possibilidade profissional ao longo da formação acadêmica, como acontece com inúmeros músicos na sociedade atual. Os próprios entrevistados contam isso em seus relatos, quando questionados de que forma a música se tornou importante na vida deles.

Regente 1: [...] Comecei com uns onze, doze... com uns quatorze anos, quando pré adolescente assim, eu comecei a gostar muito... aí ele (*pai*) começou a não gostar mais, né? Aí ele detestou... (*risos*) porque aí ele falava que... nossa, isso é uma **coisa que eu acho que eu preciso de terapia, viu?** (*risos*) Porque eu ouvi isso a vida inteira... ele falou assim: **“Olha, não tem condições de ser músico. Pra você ser músico e viver, você precisa ser um gênio! Pra você ser... sei lá, o que você fizer aí, Engenharia... fizer Contabilidade... qualquer coisa que você faça, você vai viver bem e... e não vai ter problema. Pra ser músico, não... você precisa ser um gênio!”**. Então ele falava que, a cada, sei lá... dez que vão fazer música, um vai conseguir... o resto não vai... não vai viver... não vai conseguir se sustentar! Então eu vivi com **esse negócio** aí... então foi... foi uma batalha grande pra mim, porque... quando eu comecei a querer realmente... foi duro, assim... foi sempre essa dureza, porque aí eu... eu me vi falando assim: **“Bom, então eu vou ter que... eu vou ter que assumir esse negócio aí e... vou ter que... vou ter que tomar conta desse negócio.”**. Não tive apoio do meu pai... quando... **quando eu realmente quis... aí já no colegial, “Não, vou fazer música”... aí, não tive o apoio do meu pai mesmo... ele não me proibiu, mas não teve nenhum apoio**. E minha mãe faleceu justamente nessa época, quando eu tinha 18 anos... ela não interferia muito, não. Ela não se metia... meu pai falava muito fortemente “não”, né? E minha mãe não... não apoiava, acho que pra não ir contra o meu pai... mas ela ficava neutra nessa história, né... é que, na verdade,

quando eu fui pra faculdade... quando eu realmente resolvi começar minha trajetória na música, ela já tinha morrido. Eu tenho certeza que ela... ela iria acabar apoiando... porque eu tava realmente já... já ingressando nessa carreira... mas é... ela já tinha morrido antes, então... ela ficou neutra, assim... ela... ela gostava, mas não tinha nenhum... nenhuma grande paixão, assim.

Eu me dou muito bem com meu pai... é... só que essa participação eu nunca tive... dele... nunca tive essa participação... uma participação pra observar, pra acompanhar, né... pra acompanhar o que eu faço na música... isso eu nunca tive, mas... é... então é uma coisa assim... a gente nem conversou muito sobre isso depois, sabe? Ou teve uma conversa ou outra, na brincadeira. Na verdade, hoje em dia, a gente se dá muito bem... meu pai tá com oitenta anos... e a gente sempre se deu muito bem, a verdade é essa.

Independente disso, isso pra mim foi uma dificuldade muito grande minha... muito grande minha comigo mesmo, né... mas... é... não dividi com meu pai essa... essa carreira, digamos assim, né... não divido com ele, mas divido muitas outras coisas... mais ou menos isso.

Nos trechos destacados nesse fragmento de entrevista, ressalta-se principalmente a função do pai como corte do desejo, operando simbolicamente como o pai proibidor, que restringe o acesso do sujeito ao seu desejo. Embora o regente reforce que o pai não o proibira de seguir a carreira musical, tampouco o incentivava e ainda pressupôs que o filho não teria habilidades para ter sucesso na carreira, não seria “um gênio”, de certa forma, desqualificando-o.

Em relação a essa questão, primeiramente, Loureiro (2012, p. 167) afirma que “[...] quando se fala que estudar música é uma atividade para poucos talentosos, reforça-se, de certo modo, o preconceito que se tem em relação ao *fazer música*”. Mais do que o desconhecimento sobre o fazer musical, o que se pode notar com grande força é a questão de um pai que subestima a capacidade técnica/artística/musical do filho, reduzindo-o diante do seu desejo.

Quando o Regente 1 utiliza o termo “negócio” em seu discurso, primeiro refere-se à falta de apoio do pai na questão musical e ao seu abandono em relação a esse ponto. Em seguida, ele afirma que teve que “[...] tomar conta desse negócio [...]”, relacionado à sua opção pela música. O “negócio”, para o Regente 1, pode ser comparado ao objeto de seu desejo, a música é a *Coisa* freudiana, o inalcançável. Nesse contexto, ele se sente ainda envolvido em uma tensão na relação com o pai, quando se trata desse objeto, desse “negócio”, em uma posição do sujeito que não vai conseguir, segundo profecia do discurso de seu pai.

Em determinado ponto da fala, de maneira humorada, o regente diz que seria preciso “[...] fazer uma terapia sobre isso”, para lidar com essas questões.

Subsequentemente, o filho, ao narrar sua história, tenta apontar aspectos que considera positivos na relação com o pai, minimizando os efeitos dessa temática, por assim dizer, mais profissional. É como se tivesse deixado escapar algo que não quisesse dizer, mas que precisava ser dito, de alguma forma. Ora, a profissão de uma pessoa faz parte de sua constituição, da construção de seu *semblante*, de seu modo de ser e de estar no mundo. Ela não pode ser dissociada do seu desejo e de suas formas de funcionamento, portanto, não dividir com o pai sua carreira corresponde a não compartilhar com ele uma parcela bastante significativa de si mesmo, configurando uma *falta* constitutiva nesse sujeito.

Esse contexto de falta de apoio é comum às famílias de muitos músicos. Uma parcela desse pensamento refere-se ao já citado conceito de profissional da música compartilhado pelo imaginário social, com suas desconfianças e pressuposições sobre essa atuação. Para o Regente 3, a escolha profissional pela música também não foi apoiada pela família, embora a admirassem como prática informal:

Regente 3: Não tenho família de músicos, apesar que meu pai tocava violino e... tocava piano de ouvido... mas não fazia música como profissão. **E eu sou a única da família que fui fazer (Música)...** enfim, cresci com um pai super ‘eruditão’ (*pois gostava de ouvir música erudita em casa*) e... fui estudar piano aos quatro anos. Aí estudei até os oito e, aos oito, eu quis parar, mas eu tinha uma coisa, assim, na minha casa, que não podia parar nada. Então, minha mãe fez um acordo comigo, isso com oito anos: “olha, você fica mais seis meses. Se você não quiser mesmo, eu te tiro, só que, durante esses seis meses, eu vou colocar um despertador no piano e enquanto não despertar, você não pode levantar do piano. Se, depois dos seis meses, você realmente não quiser, eu tiro.” Então tocava aquela coisa depois de meia hora, porque eu estudava meia hora por dia. **E, com aquele negócio, com aquela obrigação, eu passei a adorar... e... não quis mais sair.** É uma coisa engraçada, né? (*risos*) E fiquei lá... aí depois era o contrário: “vai, para de estudar piano pra você estudar pro colégio!” E fiquei então... eu cresci estudando piano... **eu aprendi a ler música antes de ler português.** (...)

Claro que eu queria... **eu queria música desde sempre, mas meu pai achava que eu não iria ganhar dinheiro.** Apesar de ele amar, ele achava que eu devia fazer outra coisa, **então eu fiz dois anos de Biologia.** Então, assim... eu fiz piano e, com 15 anos,

eu tinha me formado no conservatório, porque tinha estudado desde os 9 anos, mas com 15 anos eu não podia entrar na faculdade de Música. (...) **Aí, quando eu entrei na Biologia, eu entrei junto com a música. Fiz as duas faculdades nos dois primeiros anos. Depois parei com a de Biologia e fiquei só na música.**

Na fala da Regente 3, exposta anteriormente, há, em primeira instância, uma contradição: ela afirma que não tinha família de músicos, mas que o pai tocava violino e piano, considerando-o, inclusive, um “eruditão”. Essa frase leva a uma questão fundamental: então, o que é ser músico? É apenas aquele que se utiliza profissionalmente da música?

Também se pode assimilar outro ponto importante da fala dessa regente: a mãe fez um “combinado” com ela quando criança, a fim de que ficasse garantida uma iniciação em piano, para que, depois, a filha tivesse condições de optar pelo prosseguimento nas aulas ou por sua desistência. Nesse sentido, a mãe *instituiu uma lei*, uma determinação regulamentadora da relação daquela então criança com a música, a qual foi posteriormente internalizada pela regente, estruturando seu desejo.

Semelhantemente ao apontado na análise do trecho de entrevista com o Regente 1, a família da Regente 3 não a apoiou no momento da escolha profissional. Contudo, mais incisivamente que o caso descrito anteriormente, tal família insistiu para que a Regente 3 fizesse outro curso, tivesse outra formação, determinando-lhe o que era bom ou não estudar e fazer. A princípio, a regente correspondeu a essa relação alienante, mas, depois, seguiu seu desejo e permaneceu apenas naquilo que a movia: a música.

De forma bastante similar, a Regente 5 também buscou alternativas para satisfazer a família quando escolheu a música como profissão.

Regente 5: (...) desde que eu entrei (*no coral*), assim, porque era uma coisa tão gostosa, não que... com 13 anos tivesse decidido... eu vou querer fazer Música da minha vida, mas assim eu achava, assim... eu ficava ansiosa pra chegar o dia do ensaio, entendeu? Eu achava que cantar era tão bom... aquilo era tão gostoso, participar dos ensaios, eu sempre prestei muita atenção no regente, como é que ele ensaiava, como é que dava ensaio, ouvia as outras coisas... eu achava um barato cantar uma coisa e... a hora que você canta sozinha é uma coisa, a hora que junta todo mundo é aquela outra coisa diferente, eu... achei muito legal isso, aí eu.. desde que entrei, eu adorei, mas que eu fui decidir, optar por fazer música, aí, eu já tava no segundo ano do ensino médio.

Eu nunca tive muita dúvida, sempre gostei disso, mas aí tem aquela questão familiar, né? Mãe que não gosta, né? Quer que faça outra coisa... qual é a mãe que quer que seu filho faça música, né? Eu acho que, hoje em dia, as mães estão mais abertas, mas, naquela época, minha mãe queria que eu fosse advogada. A minha irmã é da matemática... Aí, vinha: “Por que você não faz matemática, então? Por que não Matemática? E meus pais se separaram eu ainda era mais nova, tinha assim uns 14, 15 anos e meu pai nunca... nunca palpitou muito. Minha mãe tinha medo do que ia acontecer: “Do que você vai viver?”, né? Aí eu fui... e prometi pra ela que, no ano seguinte, eu ia fazer outra faculdade, que ia fazer duas faculdades paralelas, só que, aí, eu nunca fiz! (risos)

Essa questão de “satisfazer” aos apelos familiares está ligada a uma *dívida simbólica* que carregamos por toda a vida, decorrente do *investimento inconsciente* elaborado por nossos pais, desde o momento em que planejaram – ou não – nossa concepção, escolheram nosso nome, entre outros aspectos. A busca pela satisfação dos desejos dos pais – como se fosse possível contemplá-los – mantém essa relação primordial de completude da falta, a qual nunca será atingida no todo.

A Regente 5 ainda afirma que, assim como com a Regente 3, a família manifestou a vontade de que ela fizesse outro curso, o que a Regente 5 chegou a prometer fazer, mas que nunca cumpriu, marcando, aí, a imposição de seu próprio desejo.

Para o Regente 2, não houve objeções familiares na escolha pela música, mas essas foram se desenvolvendo ao longo do tempo, passando de *hobby* para uma prática acadêmica e profissional viável.

Regente 2: Meus pais não eram ligados em música, mas... é... **meus pais não... não colocaram grandes oposições quando eu demonstrei que tinha interesse em música.** Só que isso demorou muito tempo, né? Eu demorei muito tempo pra começar a estudar música. Fui estudar música de fato já adulto, depois que eu entrei na faculdade. Na infância, eu não tive nada disso, só aprendi a tocar violão adolescente, acompanhando as músicas, mas não tive nenhum tipo de formação. Apesar de que, na família, meu avô por parte de pai era músico e todos os irmãos dele eram músicos, inclusive maestros... (...) Mas, na geração do meu pai, nada... nem ele nem os irmão dele... e nem por parte da minha mãe. (...) Agora, meu pai, quando ele viu que eu tinha interesse em música, ele despertou muito isso, porque ele tinha o exemplo do pai dele,

né? E... e minha mãe também nunca colocou grandes objeções com isso, então... acho que, da parte deles, nunca teve essa ideia de que era importante estudar desde cedo. Mas, aí, depois foi... **eu fiz o vestibular primeiramente de Física... eu já gostava de música, mas pra mim era mais um hobby... e aí eu fui vendo que eu gostava de fato de música, que eu queria aprender a ler partitura, eu queria aprender isso... então, depois que eu já estava fazendo Física, eu resolvi entrar no conservatório pra aprender formalmente.** Aí que eu comecei a estudar, foi assim. Aí, logo depois, eu vi um cartaz falando sobre o CoralUSP, né? Inscrições abertas pro CoralUSP... aí, eu fui lá fazer um teste, né... e entrei no coral. (*risos*) Aí, eu mudei, aí minha vida mudou (*risos*). (...) Enquanto eu ‘tava’ fazendo Física, eu cantei no coral e estudei no conservatório, (...) depois, eu até dei umas aulas lá no conservatório. Eu fiz o bacharelado em Física e até tentei juntar as duas áreas, mas não tinha campo pra mim na USP... (...) **aí, quando um dos professores de lá falou: “Olha, se você quiser fazer pós-graduação em Física, então, você tem que deixar todo o resto que você ‘tá’ fazendo e tem que ter dedicação integral, porque não é fácil, né?”** Aí eu falei: **“Não, não, não, não... se eu tenho que deixar alguma coisa, eu tenho que deixar a Física. Porque a música eu não posso parar!”** Porque a música era uma necessidade, assim... porque se eu não mexesse com música, aquilo me deixava angustiado... eu não conseguia, assim.

A fala do Regente 2 traz um aspecto interessante: embora de família de músicos e, não os sendo, seus pais não o introduziram nos estudos musicais, como aconteceu com os demais regentes entrevistados nesta pesquisa. Isso seria uma possibilidade de reflexão para o fato de que o regente em questão tenha cursado Física, primeiramente e, assim que teve um contato maior com a música, foi capturado por ela e teve a acolhida de seus pais nesse propósito.

Para esse regente, a música – por intermédio de seu maior conhecimento – passou de *hobby* para um propósito de vida, aquilo que “não poderia parar”, mesmo ainda não sendo sua profissão. Considerar a música uma “necessidade” remete à reflexão de que, para a Psicanálise, o corpo é pulsional, atravessado pela linguagem e circunscrito por necessidades, demandas e desejos. Na abordagem psicanalítica, a *necessidade* é da ordem do biológico, atravessado pela cultura.

Outro termo bastante relevante do texto destacado é angústia que, para a Psicanálise, é aquilo que não se consegue nomear, como diz Lacan (2005), aquilo que não engana.

No caso do Regente 4, a escolha pela música foi um processo mais tranquilo e com apoio familiar, embora não tenha deixado de passar por impasses na escolha dos instrumentos que gostaria de estudar.

Regente 4: Eu sou músico desde que eu era um espermatozoide, na verdade. Porque meu pai, minha mãe, a família toda... eu cresci com isso. **Quando eu nasci, eu ganhei um violoncelo.** Então... já começou desde moleque mesmo, desde bem pequeno... e... não tinha como... tava na barriga da minha mãe e tava ouvindo ela estudar feito louca... então... tá no sangue, é uma coisa que tá no sangue mesmo. E... **desde pequeno, eu comecei a estudar... eu comecei a estudar meio na marra... piano... mas o que eu queria estudar mesmo era bateria... eu sempre quis bateria... então, quando eu tava com dez, uns dez anos, finalmente, eu consegui convencer... e aí eu ganhei a bateria** com dez... com quatorze eu já tava tocando profissional. (...) Tive professores na infância, né... toquei piano muito tempo, bateria, estudei violino... e... cantei em coral... (...) mas, na minha família, praticamente todo mundo é músico.

De família de músicos, a música se inscreveu no Regente 4 desde sua vida intrauterina pois, segundo ele, da barriga de sua mãe, ele a ouvia estudar piano. A ligação da mãe com o piano, talvez, tenha feito com que esse também fosse o primeiro instrumento que estudaria, ainda criança pequena, passando, posteriormente, para um instrumento com o qual tivesse mais laços simbólicos, que lhe fosse mais desejado. O fato de ter ganhado um violoncelo na ocasião de seu nascimento, quando ainda – obviamente – não saberia o significado do instrumento nem iria utilizá-lo, é um marco do desejo dos pais no que se constituiria a história desse sujeito. Nesse sentido, desejo e música estão estritamente ligados.

Se a música, muitas vezes, é uma área considerada obscura da sociedade, já que está quase sempre vinculada à instabilidade financeira e profissional, à dificuldade de desenvolvimento na carreira, ao mercado de trabalho desvalorizado e sem reconhecimento profissional, o canto coral é um lado recalcado dentro dessa realidade, pois, entre muitos músicos, existe certa premissa de que o canto coral é uma atividade complementar, praticada apenas para aperfeiçoar o solfejo ou por aqueles que não teriam habilidade para tocarem algum instrumento ou para seguirem carreira solo. Sendo assim, a escolha do canto coral também é um desafio, uma atitude socialmente transgressora, em muitos casos.

7.3.2.2 A escolha pelo canto coral

Os regentes do CoralUSP entrevistados nesta pesquisa contam de que forma o canto coral se tornou importante para eles, vindo a se tornar posteriormente sua atividade profissional.

Regente 1: Foi na faculdade... eu tive, assim, uma outra... experiência com coral na época do conservatório (...) O que marcou mesmo foi... **é... foi o coro da faculdade...** (...) **aí, foi uma coisa que me marcou muito forte, assim... muito emocionante.** Mas como eu tava profissionalmente muito ligado à flauta... eu acho que é... quando eu falei essa coisa do estresse (*referindo-se ao fato de que teve que parar de tocar flauta devido a uma lesão por esforço repetitivo nos lábios*)... tem um pouco a ver com isso, essa coisa de juventude que eu tava te falando... É... eu... meio que... preocupado... junta também com esse negócio do meu pai, que ficava falando... foi muito difícil... e, pra mim, foi muito difícil quando eu voltei pra... quando eu voltei, não... quando eu fui trabalhar com ele (*o regente havia deixado a música por causa da lesão no lábio e foi trabalhar com o pai na área de engenharia*)... mas, aí, foi uma coisa assim: “estou muito estressado, eu quero dar uma virada nisso aí!”. E que foi ótimo pra mim, pra minha vida, foi ótimo ter feito isso aí... mas assim... (...) a flauta pra mim, virou meio que um trabalho mesmo... é onde eu tava conseguindo dar aula, fazendo minhas oficinas, casamento, grupo, tinha bolsa da orquestra, né... tudo era pouquinho, mas... somando era o que fazia eu me manter, eu já tava casado, né... e... então... eu não... não consegui ver, meio que assim... **ficou perdido um fio, nessa história minha... importante, que era assim... por que que eu fui pra música? Será que foi pra dar aula? Tocar flauta? Será que foi pra trabalhar, conseguir me manter? Ou foi por uma série de coisas que eu gostava, assim? É que tava meio de lado, foi deixado de lado, porque... virou um trabalho muito sério... o negócio com a música, nesse momento... e... coral, que era uma coisa que eu adorava, também ficou esquecido... ficou de lado assim, sabe? Porque era, foi uma grande paixão na... na faculdade. Então, tudo isso foi retomado depois, quando eu... depois que eu passei no curso técnico de Construção Civil, que eu vi um pouco do... do outro lado... como é que é trabalhar não na música, né... ver as outras... trabalhar com engenheiros, tecnólogos, pedreiros... trabalhar com outras pessoas, outra área... e, aí, foi super importante pra mim e ver o quanto... é... fui retomando o quanto era importante pra mim trabalhar com música... e eu retomei esse gosto muito... é...**

sozinho, como eu te falei... pegando o violão de novo, tocando com os amigos... tudo assim, sem nenhum trabalho profissional, mas... fui retomando isso com tanto gosto, que eu fui me reabilitando... e foi muito importante pra mim retomar um pouco essa... olhar um pouco como é a vida não de músico... não trabalhar com música... como é que é esse mercado... é... então, pra mim, eu voltei com um outro... um outro olhar, entendeu? Parece que passou uma série de coisas... dúvidas e coisas que traziam... na juventude, assim... e, **aí, quando eu voltei pra música, eu voltei com muito mais certeza, muito mais tranquilidade, inclusive até de olhar: o que que é que eu gosto?** E, aí, eu fui voltando pro coral também por isso... era uma das coisas que eu mais... mais gostava de fazer... mais gostava de trabalhar era com voz e com coral, né... e, aí, eu retomei isso também, né... aí voltei pro CoralUSP e tal, né?

Eu acho que, assim, na faculdade, foi um encontro tão interessante... esse trabalho do coro lá da faculdade... que... que me levou também a procurar uma bolsa, a trabalhar como regente, como bolsista... (...) e, depois, **quando eu retomei a música, né... que foi de (19)96 pra (19)97... uma das primeiras coisas que eu fui buscar... eu... eu falei assim: “Eu quero cantar!”**... era um trabalho que eu já tinha vivido na Música.

Há muitos pontos a serem discutidos no trecho destacado. Primeiramente, o contato com o coral que foi importante quando o Regente 1 estava na graduação, momento em que passava por um posicionamento profissional, resultando na opção pela flauta, instrumento com o qual tal regente “[...] se mantinha financeiramente”, conforme sua fala sugere. Essa relação com a flauta foi marcada por tensões que o levaram a um quadro de estresse físico, caracterizado por uma lesão por esforço repetitivo, quando ele decidiu, então, sair da área musical momentaneamente.

O regente em questão passou por um período que antecederia questões essenciais que caberiam em uma análise: por quais motivos ocorriam suas escolhas? Do que gostava? O que queria? Questões essas que, talvez, nunca sejam respondidas, mas fundamentais para o processo de constituição do sujeito em sua relação de alienação e separação, a busca por seu objeto causa de desejo, de pulsão de vida e de morte. A fala do regente remete à “perda de um fio da história”, exatamente como acontece com o analisante em processo de análise, juntando fragmentos e linhas, em busca desse “fio” primordial. Segundo suas palavras, a música havia se descaracterizado do prazer, tornando-se essencialmente comercial, no sentido de ser seu produto para o retorno financeiro – e só.

Lacan, em seu Seminário 4 – *A relação de objeto* (1995, p. 33) afirma que:

A realidade é, com efeito, posta em jogo igualmente no duplo princípio, princípio de prazer e princípio de realidade.

[...] O princípio de prazer, nós o identificamos com uma certa relação de objeto, isto é, a relação com o seio materno, enquanto o princípio de realidade foi identificado por nós ao fato de que a criança deva aprender a dele se abster.

Nesse momento da narrativa do Regente 1, a figura do pai volta com bastante força, como um princípio de realidade, pois nunca tivera apoiado a escolha profissional do filho pela música. O entrevistado sabia que seu pai iria apoiá-lo em outra área profissional – pois havia explicitado isso anteriormente – e decidiu, então, direcionar-se para a *mesma área de atuação profissional do pai*, mesmo que esse não lhe tivesse solicitado de maneira direta. Nesse sentido, o poder simbólico desse pai instaura-se de forma determinante no sujeito.

E, nesse momento de mudança acadêmica e profissional, em contato com um universo bastante diferente da música, o Regente 1 conseguiu recuperar parte de sua relação com o objeto de seu prazer: a música. Gradativamente e sem retomar os laços já desfeitos com a flauta, foi voltando à área musical aos poucos, escolhendo o coral como opção de atuação e de vida, onde se encontra há 18 anos.

Para o Regente 3, a escolha pelo coral e pela regência foi amadurecendo aos poucos e sua decisão foi muito influenciada após a morte do pai:

Regente 3: Eu adorava coral, mas nunca pensava em ser maestrina (...) Eu fazia o conservatório – fazia piano – e sempre cantei. (...) Aí, uma época, eu vim pra São Paulo, pra me especializar em piano, e deixei o coral de lá (...) Só que eu não era uma pianista maravilhosa, eu só era boa... (*risos*). Aí, eu tinha largado o coral e tinha parado de cantar por seis meses... Nisso, o regente de lá falou: “Olha, eu tô largando o coral e eu quero que você reja o meu coro.” Aí, eu disse: “Mas eu não sei reger!”. E ele respondeu: “Não tem importância, você toca piano, tem um ótimo ouvido, foi minha aluna durante tantos anos, minha coralista e eu acho que é você que tem que pegar!” (...) Então, eu entrei sem nunca ter regido também. Aí, ele falou: “Eu te dou umas aulas e você pega o coro.”. E foi assim mesmo: ele me deu umas quatro ou cinco aulas, eu gostei e depois peguei o coral. (...) E, depois, apareceu mais uma outra oportunidade... (...) e peguei o CoralUSP. (...) Eu fiz faculdade de Música, mas não de Regência... fiz vários cursos, eu faço, eu vou muito pra fora pra ver coro... (...) E,

quando eu mudei pra São Paulo, depois de um tempo, meu pai morreu... (...) **aí, quando meu pai faleceu, eu tive coragem de largar o piano, porque até então eu continuava com o piano. Aí, quando o meu pai faleceu, eu decidi que não queria tocar piano, que meu negócio não era tocar piano, que eu queria era cantar e reger. Aí larguei (o piano).**

A fala da Regente 3 demonstra que o coral foi se tornando importante ao longo do tempo, pois seu primeiro instrumento de estudo foi o piano. Como já apontado em trecho anterior, a mãe teve papel fundamental em sua relação com o piano e, como se pode notar nessa fala, o pai era ainda mais influente: há uma espécie de *dívida simbólica* na relação com o pai que remete ao piano, instrumento que ele privilegiava, embora a regente em questão já não sentisse tanto prazer em estudá-lo. Essa relação é marcada sobremaneira no momento da morte do pai, pois foi quando o piano foi abandonado para dar vez à regência e ao coral.

Outro aspecto relevante é que a Regente 1 aponta para o fato de que “Não era uma pianista maravilhosa, era só boa”, compartilhando da ideia de que, para ter sucesso como performer, deve-se ser “um gênio”, conforme uma das análises do trecho do Regente 1 já demonstrou. Essa é uma concepção comum ao imaginário de músicos e leigos que associam o sucesso a solos em grandes casas de espetáculos, desconsiderando outras formas de atuação do instrumentista, como acompanhante, correpetidor ou professor, com a complementação da licenciatura. A Regente 3, por conseguinte, concebeu que teria mais espaço, visibilidade e prazer – principalmente – na área do canto coral, especificamente na regência, onde hoje é bastante reconhecida.

Como muitos coralistas e regentes, a escolha pelo canto coral costuma estar acompanhada de um conflito de interesses com outros instrumentos, como aconteceu com o Regente 1 e com a Regente 3, já comentados no texto e com outros que passaram por situações semelhantes:

Regente 5: Mesmo antes de trabalhar no CoralUSP, eu dava aulas particulares de piano. Antes de entrar na faculdade, (...) já tinha indicações de alunos, crianças bem pequenininhas, iniciantes... e eu dava aula desde os 16 anos (...) O meu interesse maior por piano começou quando eu entrei no CoralUSP, (...) mas eu sempre gostei de cantar, cresci com os dois juntos. (...) **Mas o coral sempre me encantou, tanto que eu entrei no CoralUSP sem nem ter idade pra participar! (risos)**

No caso da Regente 5, a escolha do coral ocorreu de forma complementar ao instrumento, diferentemente da Regente 3. Pelo que demonstra, seus laços com o piano são mais estáveis e independentes da posição dos pais, o que permite manter as duas atividades – piano e coral – simultaneamente até hoje, embora, segundo seu discurso, o coral lhe dê mais prazer.

Mesmo para aqueles que cantavam desde a infância ou adolescência, a escolha do canto coral é como um reencontro com este prazer.

Regente 4: Eu comecei a cantar em coro em (19)79... Eu **gostava, amava aquilo, né... adorava cantar, é gostoso cantar.** Só que, depois, passei por muito estudo, vários instrumentos. Aí, depois em (19)97, o Benito (*Juarez, fundador do CoralUSP*) perguntou: “Você não quer montar um coral aqui?” Então, vamos... achei interessante. **Aí, montei o coral e não parou nunca mais. Aí, eu comecei a gostar e pensar: “Nossa, que tempo que eu perdi! Eu podia estar fazendo isso há muito mais tempo! Que tempo que eu perdi!” Então, depois que eu comecei, eu não parei mais. É bom demais!**

O Regente 4 demonstra que há algo da ordem do prazer em sua relação com o coral, pois, embora sua caracterização demonstre que é um multi-instrumentista, o coral é sua atividade principal e objeto de satisfação pessoal.

E, como o Regente 2 comenta em seu depoimento, o coral encanta a pessoas de diferentes idades e formações, em alguns casos, desencadeando no indivíduo o desejo de contemplar, colaborar e participar.

Regente 2: O coral me chamou a atenção antes de eu entrar no CoralUSP. Porque eu fui entrar no conservatório porque eu queria aprender música... e, no conservatório, tinha o coro. Porque canto coral era matéria no conservatório, né... e o maestro lá falou assim: “Por que que você não vai lá no coral? É uma matéria... não é desse ano seu, porque você ainda ‘tá’ no começo, né? Mas vai lá fazer...” **E, aí, eu fui ver um ensaio... e eu nunca tinha visto um coro cantar. Aí eu fui lá, né... eu vi eles cantando... e fiquei fascinado... fiquei fascinado!** Eu fiquei assim... peguei a partitura que eles estavam cantando... pra olhar... fui vendo como é que era... **fiquei tão impressionado com aquilo que eu fui pra casa e fiz uma música coral... a**

primeira composição que eu fiz pra coro foi naquele dia... na primeira vez que eu vi um coro.

A relação do Regente 2 com o coral foi uma das mais imediatas: encantou-se assim que assistiu a um coral. Embora seu contato com a atividade tenha sido tardio, a força com que essa relação se construiu foi suficientemente grande para fazê-lo se aprofundar na área e mudar de carreira, se especializando exatamente em canto coral. O laço simbólico foi constituído de maneira que nenhum outro instrumento tenha tido semelhante importância para o Regente 2.

Embora todos os regentes entrevistados atuem hoje na área de canto coral, conhecer um pouco de suas trajetórias é importante para pensar no sujeito cantante, pois, antes de tudo, eles também foram cantores de coral e, hoje, influenciam muitos outros coralistas com seus trabalhos.

7.3.2.3 Aspectos relevantes no trabalho com o canto coral

O canto coral encanta a leigos, amadores, acadêmicos e profissionais da música. Mas o que o torna tão importante para ser considerado uma opção de vida? Uma via para ser e estar no mundo, para tocar o outro e desencadear nele também esse desejo? Os regentes do CoralUSP argumentaram a respeito dos aspectos que consideram mais importantes no trabalho Coral.

Regente 3: Você pode levar o canto coral como experiência pra sua vida... eu sou obrigada a ouvir o colega, eu sou obrigada a não cantar forte e sobressair, eu sou obrigada a respeitar quem tá fazendo um solo... então, eu acho que essa coisa... essa dinâmica... eu acho que isso é o mais importante que a pessoa pode levar pra ela. Quer dizer... saber respeitar... saber que, ali, eu posso estar sentada do lado de um super professor da USP e o cara ser mais desafinado que eu, que sou... a funcionária que limpa o restaurante... então, eu acho isso muito legal... você trazer isso pra sociedade (em) que você vai viver. **Saber respeitar, saber ouvir... saber que o melhor cantor é aquele que escuta melhor, não aquele que canta melhor... aquele que sabe escutar melhor, sabe se controlar...** então, eu acho que isso é a primeira coisa. Então, pensando já... “Eu já canto, já tô bem, tá sei... já sei cantar a quatro vozes...”, **eu acho que o importante é o conhecimento de um repertório que é muito pouco**

divulgado... é... esse trabalho artístico, nesse grau, (...) entrar num teatro grande, de renome e cantar um repertório que não é tão conhecido... é, por exemplo, do período renascentista... eu acho que isso não tem preço.

A Regente 3 aponta a importância, primeiramente, de aspectos sociais de convívio e de respeito, ressaltando a heterogeneidade do CoralUSP, aberto a professores, funcionários, alunos e interessados da comunidade, levando o grupo a desenvolver um reposicionamento do coralista, que não é mais sua profissão ou sua classe social, mas se torna, essencialmente, um dos cantores do coral, seguindo uma ordem interna ao grupo.

Outro aspecto bastante relevante é a questão da escuta, com o que a Regente 3 afirma que “O melhor cantor é aquele que escuta melhor, não aquele que canta melhor”. Para Esperidião (2012, p. 93), “[...] o ato da escuta requer certo abandono, em uma atitude de silêncio, de contemplação e interiorização, de atenção flutuante, como nos diz Freud, deixando que a música nos tome, penetrando em nosso ser integralmente”. No caso do canto coral, além de se deixar tomar pela música, a escuta é essencial para dar espaço à obra musical, que é composta por ênfases em uma ou outra voz, que devem ser ressaltadas nos momentos corretos, fazendo o discurso musical ser o objeto mais importante na execução da obra.

A Regente 3 resalta também a importância do conhecimento de um novo repertório coral por parte dos coralistas, ou seja, do acesso a uma cultura pouco explorada e que é resultado do trabalho com o canto coral.

A experiência social do coletivo, do grupo, da microsociedade que se forma em um coro também é valorizada por outros regentes.

Regente 4: O todo é importante, o todo é muito bom, porque socializa... **as pessoas ficam mais sociáveis... é divertido... terapêutico até. Tem muita gente que vem, trabalhou o dia inteiro, aí canta... e sai aliviado, assim... você canta, você põe pra fora... é como numa sessão de análise que você vai lá e vomita um monte de coisas e você sai mais leve, né... você canta e faz bem pra saúde!** Faz bem pra saúde, é gostoso... é... dá dinheiro... eu vivo disso... eu vivo disso, do coral, né... dá mais dinheiro, por exemplo, do que tocar... na noite... que é super instável... aqui, eu tenho uma profissão fixa. O que mais? É produtivo... por exemplo, eu tenho uns arranjos aqui que eu passei janeiro e fevereiro fazendo... o dia inteiro! E, aí, você faz, você gasta um tempo, mas depois vem... e você vê o resultado... e dá uma realização muito

grande. **As pessoas gostam, você acaba atingindo um monte de gente.** (...) Então, isso que é legal.

O Regente 4 ressalta o aspecto da música como um mecanismo de prazer, ligado à socialização e até a um processo terapêutico. Comparando a uma sessão analítica, ele afirma que o coral é o local onde a pessoa encontra espaço para “[...] vomitar um monte de coisas e sair mais leve”, demonstrando o quanto não necessariamente a palavra da obra musical é importante, mas sim, o seu discurso dentro do sujeito. Como Sekeff (2001, p. 74) aponta, a *palavra* musical “[...] nas suas possibilidades de analogia com nossos sentimentos, tem a função de expressar e, expressando, ela *diz* sem revelar e *cala* através do que mostra”.

Esse regente também fala da realização pessoal quando é reconhecido em seu trabalho de arranjador, graças ao resultado da execução de seus arranjos pelos corais e ainda aponta o alcance desse trabalho, essencialmente em grupo, podendo atingir e influenciar muitas pessoas.

A experiência pessoal, profissional e artística também é ressaltada por todos os regentes, que apontam a evolução social e musical do grupo, inclusive a deles mesmos.

Regente 2: Cada ensaio... cada dia tendo contato com as pessoas, foi mostrando o caminho... que é muito... muito rico esse caminho... é especial. **Eu, sinceramente, me considero um privilegiado por poder trabalhar com as pessoas... com música, assim.** Bom... eu acho que a gente tem que separar o canto coral amador do coral profissional... porque eu acho que assim... são áreas muito diferentes. Então, o canto coral amador eu acho que tem... pra mim, **dois aspectos importantes: primeiro a relação com as pessoas, né...** você começa a observar que você, sendo regente coral, você não é simplesmente um orientador daquelas pessoas do ponto de vista artístico, né... mas você começa a dar... enfim, **você começa a contribuir até pra que aquelas pessoas vivam melhor.** A gente sente isso muitas vezes... e a gente tem depoimentos disso. Várias situações... seria um outro capítulo bem longo até, se mencionar tudo isso... mas é um... acho que é um aspecto assim dos mais importantes. Essa... essa relação humana. **E a relação artística,** claro, né... porque... isso... o fato de eles estarem ali... fazerem e se disporem a fazer e tal... **isso dá um estímulo pra gente fazer coisas, né... pesquisar, procurar coisas... então acho que... a produção musical minha... ela enriqueceu muito com esse contato, com esse trabalho.** Não sei se seria assim, por exemplo, se eu estivesse regendo uma orquestra, não sei...

acho que seria diferente... o coro é... especial. E eu acho que, pra eles (*coralistas*), é importante também... também por esses **dois motivos: o aspecto humano**, não é? Porque eu vejo que, pra... **pra muita gente, o coral é um... um farol**, assim.. ainda mais quando não há muitas referências... e... pra outras **pessoas que buscam o desenvolvimento artístico**, né... **é a maneira mais segura de se desenvolver**. São vários casos... a gente tem muitas pessoas que começaram aqui com a gente, tal... que estão profissionalizados, que estão cantando e ganhando seus salários, que estão regendo... que hoje são músicos profissionais e que começaram aqui com a gente. Eu acho que tem essa importância.

O Regente 2 ressalta dois aspectos importantes que o trabalho com o canto coral proporciona aos próprios regentes: a influência social em relação aos coralistas e o desenvolvimento artístico, estimulado pela participação e evolução do coro. E, para os cantores do coral, o regente aponta dois aspectos baseados nos mesmos princípios: o humano, pelo fator de convivência social, de novas referências; e a questão artística, considerando que o coro é um local seguro para o desenvolvimento musical, pois se conta com a companhia de um grupo em que há apoio, preparação técnica e oportunidades de experiências que fazem parte da construção de uma carreira musical, profissional ou não.

Quem iniciou a formação musical e teve seu interesse por coral despertado no CoralUSP também valoriza essa influência sobre seu desenvolvimento e escolha profissional – levando-o a trabalhar no próprio coro – demonstrando o quanto ele é importante em sua vida e na de muitos outros coralistas.

Regente 5: Hoje em dia, o CoralUSP é meu emprego. O trabalho que a gente faz aqui é super importante e é diversificado dos outros corais, por causa da estrutura que a gente tem aqui dentro. (...) **E, por causa dessa estrutura que o coral tem... o coral tem vários grupos, oficinas... tem as aulas de técnica vocal, as aulas de teoria musical, tem muita coisa sendo oferecida... mesmo a aula de piano... tem muita gente que entra no coral pra cantar e sai músico... e vai trabalhar em outros lugares... e vai reger outros grupos... com... com as coisas que aprendeu.** Ou então, aprende muita coisa aqui, faz uma faculdade de Música, tira um diploma e sai pra trabalhar por aí. Então, o coral... principalmente o CoralUSP, tem uma importância muito grande na vida de muita gente... formou muita gente boa. **E, aí, é nesse aspecto que eu falo: é uma estrutura muito boa num lugar muito legal de se trabalhar. E,**

aí, foi importante pra mim e foi muito importante também pra um monte de gente.

(...) Pra quem é a fim de estudar, pra quem tá interessado, **o canto coral é uma ótima formação. Tem teoria, solfejo, técnica vocal... pra quem vem mais pelo convívio social, eu acho que também é interessante**, porque assim... você desenvolve esse lado de cantor, se você canta direitinho, ouvindo os outros e tal... é uma boa referência que você tem pra prática musical... **mesmo que você não vá querer ser músico, você aprende muita coisa... e eu acho que tem muita gente que entra no coral por um motivo de lazer mesmo... é de... encontrar os amigos... descansar do trabalho... desestressar um pouco.**

A Regente 5 aponta alguns dos aspectos citados pelo Regente 2 no que diz respeito à estrutura do coral e, principalmente, do CoralUSP, como um ambiente seguro para se desenvolver artisticamente, com aulas complementares que preparam, inclusive, músicos. Essa estrutura é valorizada por regente e coralista, pois se configura, também, em um ótimo ambiente de trabalho.

Ela também ressalta os aspectos sociais da atividade coral, de construção de laços afetivos com a música e com os demais coralistas, além de forma de relaxamento, para desestressar.

E todos os regentes, durante as entrevistas, recordaram-se de muitas histórias marcantes para os coralistas e para os grupos, que os fizeram reavaliar suas práticas e preconceitos.

Regente 1: Eu tive ao longo desses anos de trabalho com coral muitas experiências marcantes... eu observei vários casos diferentes... **pessoas que se debruçaram nessa parte musical, que se envolveram de verdade...** (...) e eu fui observando muitas transformações, né... também observei pessoas que tavam numa situação meio limítrofe... ou de alcoolismo... ou de realmente problemas pessoais grandes que foram mantendo essas atividades e ocorreram essas transformações. **Eu tenho contato com vários coralistas que enfrentaram muitas coisas e tiveram o coral como um apoio, que passaram por transformações... que estão ligadas ao trabalho musical e também ao trabalho social, como grupo**, que vai se formando um grupo e tal, né? É... e eu tive casos de pessoas que tinham muita dificuldade musical... e **eu acho que as dificuldades que elas tinham... problemas no trabalho, problemas pessoais se refletiam na atividade musical...** é... por exemplo, eu tive uma coralista que fez

muito tempo de oficina... eu deixei ela na oficina, porque ela tinha muita dificuldade pra cantar... e, quando acabou a oficina, eu falei pra ela que, infelizmente, não podia chamar ela pro coro... e... eu vi que ela teve um... um baque emocional, assim... aí, me contaram que ela tava querendo pedir demissão no trabalho, que era uma coisa muito importante pra ela e tal... e eu procurei ela e falei pra ela que ela teria vaga na oficina no ano seguinte, que ela continuaria na oficina. **E essa pessoa demonstrou tanta vontade... ela foi se transformando... nesse um ano, eu vi o quanto aquilo era importante pra ela... e ela foi fazendo aula de técnica vocal, fez aulas de teoria e foi ficando na oficina... até o ponto em que eu pude chamar ela pro coro... Inicialmente, ela não conseguia cantar tudo, mas foi por força de vontade dela... e ela foi se desenvolvendo e acabou se tornando uma figura importante pro coral por longos anos. É... tem alguns casos assim... e isso também foi transformando a minha visão de quem é que pode cantar e quem não pode... como é que é essa atividade pra cada um, assim... (...) É... tem outras pessoas que sofreram outras transformações mais sutis, mas que, como grupo, foram... foram criando uma autoestima muito maior... isso eu observei como uma coisa assim... muito forte, sabe? E que refletiu no grupo... o grupo como um todo fazendo um trabalho, consolidando um trabalho, se apresentando... são transformações diferentes.**

Nessa fala, o Regente 1 aponta, primeiramente, para a questão artística, dos coralistas que se empenharam no fazer musical, inclusive se especializando e seguindo carreira na área. Contudo, ele enfatiza bastante a questão social do coral, que socializa e oferece referência. Esse regente recordou-se de alguns coralistas que tinham o grupo como apoio aos seus problemas pessoais e que, na visão desse profissional, foram “transformados” pelo coral. Nesse sentido, encontrar referências no coral, mesmo “em situações limítrofes”, conforme dito pelo regente, é, na verdade, colocar-se diante de novos outros, testemunhas da vida da pessoa.

O Regente 1 também cita o caso de uma candidata ao seu grupo que frequentou a oficina coral, tendo aulas de técnica vocal e ensaios regulares, mas que, no fim do trabalho de oficina, ainda não teria condições de ingressar no coral. Conhecendo um pouco mais a história dessa candidata a coralista, o regente compreendeu que ela estava passando por uma transição na vida, por um período de questionamentos essenciais e que a atividade coral, portanto, era fundamental para que encontrasse seu equilíbrio emocional, levando o regente a lhe abrir uma exceção e deixá-la mais um ano em oficina. Após um período, a coralista conseguiu, então, ter

condições de ingressar no grupo do CoralUSP e, segundo o regente, se tornou uma figura importante para aquele grupo.

Hoje, o Regente 1 avalia que esses momentos fizeram-no mudar o *olhar* e a concepção de quem pode ou não pode cantar, assumindo uma posição menos artística e mais de função psicossocial do processo do canto em conjunto. Essa experiência de autorrealização, ligada à autoestima dos coralistas, em muitos casos, é fundamental para a constituição do sujeito.

Todos os regentes do CoralUSP entrevistados ressaltaram dois principais aspectos do trabalho com canto coral: o desenvolvimento artístico-musical e as relações sociais. Sendo assim, concebe-se um sujeito cantante diante da cultura, do Outro e do(s) outro(s).

7.4 Entrevistas com coralistas

Iniciamos o processo de seleção de entrevista com os coralistas do CoralUSP em dezembro de 2013. Com o auxílio do então diretor artístico do coro, enviamos para o e-mail dos coralistas um questionário preliminar, solicitando informações básicas de identificação, formação, tempo de prática em coral e interesse em participar da pesquisa.

Obtivemos o retorno de vinte e oito coralistas, com idade entre vinte e setenta e cinco anos, a maioria do sexo feminino, de diferentes formações acadêmicas e com tempo de prática em coral variando de um a sessenta e três anos. Por meio dos questionários, interessei-me por conhecer mais a história de muitos deles, mas aguardei para conversar sobre o assunto com seus regentes. Esses, por sua vez, quando comunicados de que eu pretendia fazer uma entrevista com coralistas de seu grupo, indicaram nomes de pessoas que, justamente, eram aquelas que haviam revelado mais interesse em seus questionários inicialmente respondidos.

Sendo assim, após as entrevistas com cinco dos sete regentes do CoralUSP, iniciei um processo de entrevista com três coralistas, de grupos diferentes. A estrutura da entrevista com os cantores foi semelhante à dos regentes, questionando sobre a origem de cada um, seu cenário musical em casa, formação acadêmica e artística e a escolha pelo canto coral.

7.4.1 Caracterização dos coralistas

Os coralistas entrevistados tinham características diferentes, as quais serão brevemente descritas a seguir, para facilitar a contextualização de suas ideias e concepções.

Caracterização do Coralista 1:

Homem, sessenta e sete anos, canta em corais há vinte anos. Reside fora da cidade de São Paulo e destaca-se no CoralUSP por ter a maior assiduidade de seu grupo, que ensaia na Cidade Universitária. Aposentado, administra um pequeno negócio próprio e não possui formação formal em música. No CoralUSP, é um dos principais cantores de seu grupo e já foi aprovado muitas vezes para participar dos coros em que se juntam vários grupos do CoralUSP e em suas turnês internacionais.

Caracterização do Coralista 2:

Homem, cinquenta anos, graduado em Engenharia Eletrônica, atuando em análise de sistemas. Participante do CoralUSP há trinta anos, é considerado um dos principais cantores de seu grupo e já foi convidado para fazer apresentações e papéis musicais, inclusive em montagens com bandas sinfônicas.

Caracterização da Coralista 3:

Mulher, vinte e oito anos, graduada em Jornalismo. Canta em corais há vinte e três anos e no CoralUSP, há três. Fez curso técnico em Regência e Violino, complementando os estudos musicais com uma pós-graduação em Educação Musical, em andamento. Atualmente trabalha como professora de violino e regente de coro. Já fez tratamento fonoaudiológico por causa de uma gagueira, a qual hoje está bastante minimizada.

7.4.2 A voz que ressoa: trechos destacados

Analogamente à análise das entrevistas dos regentes do CoralUSP, a forma de leitura das falas dos coralistas entrevistados será feita pela *atenção flutuante*, que considera os trechos que mais marcaram o discurso.

Como ocorre, quando se parte de uma abordagem psicanalítica, não houve caracterização prévia dos parâmetros que seriam discutidos, fazendo com que esses emergissem das próprias falas dos coralistas, separados abaixo como assuntos para eixos de análise.

7.4.2.1 O cenário musical e o canto

O cenário musical foi um dos temas abordados na pesquisa, que buscava as primeiras referências musicais dos coralistas. Quando questionados sobre a relação com o canto, os entrevistados demonstram ter uma ligação desde bem pequenos, influenciados e influenciando seus cenários musicais.

Coralista 1: Já com 5 anos eu já cantava. Cantava todas as músicas que eu ouvia no rádio, eu decorava e passava o dia cantando. Aí, depois, à noite, eu ia cantar no bar... aí o pessoal me pagava doce, bala, aquelas coisas... Até o meu pai precisou ir lá falar pra parar de me pagar doce... mas eu adorava, porque eles gostavam de me ouvir cantar, me colocavam em cima do balcão e eu cantava... e eu era afinadinho... **mas eu sempre gostei de cantar, sempre estou cantando, no mercado fazendo compra, em casa... sempre, sempre!** (...) Em casa, não tinha ninguém músico... ninguém. Mas como eu gostava muito, né... logo eu comecei a reunir amigos em casa, porque... eu aprendi a tocar um pouquinho de violão... naquela época, montamos até uma dupla sertaneja, eu tinha uns 17 anos... e, daí, a gente foi cantar até numa extinta rádio em São Paulo, né... a gente cantava sempre, direto... fazia serenatas, ficava na rua, sentado, tocando violão... **aí, meu pai... na época ele tinha cinquenta e um anos e era evangélico... aí, na época, ele disse que queria tocar violino.** Daí, eu falei pra ele: “Então vai aprender!”. Aí, ele falou: “Mas nessa idade?” Eu falei pra ele: “Não tem problema! Vai aprender!” **E ele era analfabeto. Aprendeu música e tocou violino na orquestra da igreja... por muitos anos.** Quer dizer... influenciado por mim... porque ele gostava de música em casa, mas nunca tinha pensado em estudar antes... eu que o influenciei.

Para o Coralista 1, sua relação com a música não teve muita influência da família, tanto que ele foi o primeiro de sua família a cantar em público e tocar instrumentos musicais. Contudo, na mesma fala, ele afirma que seu pai “gostava de música em casa”, o que demonstra que a influência dos pais na relação com a música não ocorre necessariamente pela via do fazer musical, de sua execução propriamente, mas, sobretudo, pelo valor que se atribui a ela, pelo prazer que ela proporciona no ambiente em que se vive. Nesse caso, o laço com a música e com o canto foi se constituindo desde tenra infância, aos cinco anos de idade, configurando-se como um ponto de sustentação de vida dessa pessoa.

Nesse trecho destacado, percebe-se também a posição do pai como um sujeito privado de seu desejo (tocar violino) por considerar que já não estava mais na idade de aprender. A construção dessa imagem de si mesmo fazia com que o pai se configurasse em uma modalidade de funcionamento vinculada, de certa forma, a um *circuito de repetição* (no caso, ligado à falta de conhecimento), visto que ele era analfabeto.

A passagem para o aprendizado da linguagem musical marcou uma mudança nesse circuito, a repetição do novo, pois ousara aprender música, apesar de sua idade. Na fala do Coralista 1, é possível identificar que houve a necessidade de o pai ter o reconhecimento do outro (o filho), para que a mudança no circuito de repetição ocorresse, ou seja, o olhar do outro e do Outro foi importante.

Segundo o Coralista 2, a influência da família que gostava de cantar – mesmo sem formação musical nem prática formal – é considerada uma de suas referências para sua escolha pelo canto.

Coralista 2: Eu comecei a cantar... acho que eu tinha uns quatorze anos, aproximadamente. É... **eu sempre gostei de música, acho que desde que eu me conheço por gente**, sempre gostei de música. **E eu escutava meu pai, às vezes no banheiro cantando... ele tinha uma voz até que interessante...** eu não entendia direito, mas ele tinha uma voz interessante... “Até que ele canta bem, né?” Eu não sei se eu tinha uma noção de afinação ou não, mas eu achava aquilo interessante, como referência... achava bonito. **Aí, o tempo foi passando e, com uns quatorze anos, eu comecei a entender que isso mexia comigo de uma forma mais... mais... contundente do que simplesmente escutar alguma coisa, né... fosse o estilo musical que fosse.** E eu acho que eu investi um tempo em tentar entender como é que isso funcionava comigo... porque isso me influenciava dessa forma... **então, acho que teve influência do meu pai... minha mãe também... a dona de casa que cantava enquanto lavava a louça ou coisa parecida, né...** Então, essas foram as referências que me colocaram um pouco nessa... nessa vida de gostar de cantar.

O Coralista 2 descreve seu ambiente musical em casa como informal, mas atravessado pelo canto, do pai no banheiro e da mãe durante as tarefas domésticas. Ele aponta a voz do pai como “interessante”, um enigma que o fazia querer ouvir e reproduzir mais aquele canto. Para Lacan (1975-1976, p. 65), “[...] um enigma, como o nome indica, é uma enunciação da qual não se acha o enunciado”. Sendo assim, a voz “interessante” e enigmática do pai despertava o

desejo do Coralista 2 por ouvi-la e apreendê-la melhor, sem saber as razões que o motivavam, mas por sentir-se capturado por ela. No cenário musical do coralista em questão, a voz do pai e da mãe foram as principais referências para o interesse pela música vocal.

Esse coralista também pontua uma situação bastante relevante: tentou entender como a música funcionava com ele, como ela o influenciava, pois percebeu que ela “mexia” com ele de uma forma mais contundente. Essas reflexões colaboram para o processo de construção de laços simbólicos mais elaborados, baseados em uma busca pelo que tece o sujeito.

Para a Coralista 3, a presença da família – que aprendeu e praticou música na igreja evangélica – foi fundamental. No caso dela, a formação musical dos pais foi anterior à sua.

Coralista 3: Minha mãe diz que sempre colocou música pra gente ouvir enquanto ela estava grávida, colocava fone de ouvido na barriga dela... então, a minha casa sempre teve música.... sempre! Porque meus pais cantam no coro da igreja... desde que eu me lembre. Então, aí, meus pais estudam muito. Nunca faltaram, não chegavam atrasados... então, eu sei todas as cantatas possíveis de Páscoa e Natal porque eles estudam em casa. Porque era bem rústico na época... o maestro responsável pela música na igreja gravava sozinho as fitas, com aquele gravadorzinho de mão e o pessoal do coral estudava em casa. Então, minha mãe estudava muito e eu ficava ouvindo. **Eu ia sempre pros ensaios do coro com ela. Então, também sabia todas as músicas.** É... tenho elas, na verdade, guardadas na minha cabeça... sempre que alguém canta, eu lembro: “Nossa, é aquela música!” (...) Então, isso sempre foi muito presente, né... a minha igreja sempre teve escola de música, **então, a minha igreja é muito essencial na minha formação.**

A Coralista 3 traz um cenário musical diferente dos abordados pelos outros dois coralistas entrevistados, pois sua família já tinha formação musical e a influenciava diretamente. O fato de a mãe colocar fones de ouvido na barriga é primordial para compreender essa relação com a música, marcada desde sua vida intra-uterina. Dessa forma, o feto – não mais ser apenas biológico – passou a ter um investimento inconsciente da mãe, permitindo um atravessamento de significantes, inserindo-o na cultura e marcando, assim, a constituição desse sujeito. O laço simbólico com a música começou a ser tecido juntamente com os tecidos de seu próprio corpo, ainda em formação na barriga de sua mãe, marcando o desejo dos pais nessa relação.

Essa coralista também pontua a importância da igreja em sua formação musical e na de sua família, visto que todos participaram de alguma atividade relacionada à música na igreja, estudando, dedicando-se e se envolvendo com o fazer musical. Além disso, esse cenário musical possibilitou que a relação da Coralista 1 com o canto coral fosse direta, diferentemente dos demais entrevistados e de muitos outros coralistas que, primeiro, estabelecem uma relação com o canto, para posteriormente, conhecerem e se envolverem no trabalho com o coral.

Temos, portanto, três histórias diferentes, marcadas, embora em momentos distintos da vida, pelo ingresso no canto e pela permanência nele.

7.4.2.2 A relação com a música

O cenário musical é importante, mas a relação que cada sujeito constrói por si mesmo, nesse caso com a música é fundamental, pois somos atravessados pelo desejo do Outro. Questionados, então, sobre o momento em que a música se tornou importante em sua vida, cada entrevistado comentou sobre um aspecto marcante.

Para o Coralista 1, a música sempre esteve presente em sua vida, desde o nascimento.

Coralista 1: Eu acredito que eu nasci e ela (*música*) já entrou, sabe? Eu acho que na hora de chorar, ela já entrou já, na minha voz... porque eu não percebi isso... eu sei que eu sempre gostei muito e eu gostava de aprender as músicas... desde cançãozinha de ninar... e eu sempre gostei disso. Minha mãe cantava muito, assim... é... minha mãe cantarolava em casa... então, minha mãe cantava afinadinho... então, eu... eu ia pegando o jeitinho dela.

A fala do Coralista 1 é marcada, sobretudo, pela relação primordial do sujeito com a voz da mãe, com sua relação antes, durante e depois o nascimento, como Denis Vasse (1977, p. 14) evidencia, em *O umbigo e a voz*:

A aliança que a sutura umbilical introduz no recém-nascido é um novo modo de relação. Doravante, o corpo a corpo com a mãe é mediatizado pela voz, tanto a do bebê como a da mãe ou do pai. É nela que se significa o contato ritmado dos cuidados, ao mesmo tempo em que os acentos mais inconscientes que este contato provoca no coração dos pais.

Para Vasse (1977), a voz é a mediação entre mãe e bebê, assim como também se constitui como investimento pulsional, “[...] os acentos mais inconscientes no coração dos pais”. O Coralista 1 afirma que a música adentrou nele em seu nascimento, por meio da sua voz, demonstrando essa ligação apontada no texto de Vasse, em que se discutem as relações pulsionais constitutivas do sujeito desde seu nascimento, utilizando-se do umbigo como a metáfora da ligação direta interrompida com a mãe, agora mediada pela voz. Para o Coralista 1, a música “entrou” em sua vida “através de sua voz” e se constituiu, posteriormente, como uma relação de substituição: sua música é a voz, o canto.

Outro ponto relevante também é o da canção de ninar, citada pelo Coralista 1, como uma de suas primeiras referências musicais, a qual faz parte, juntamente com as músicas infantis do cenário brasileiro, do sistema musical tonal:

A música tonal (por exemplo, uma canção de ninar, ou que se experimente ainda “se essa rua fosse minha...”) nos toca e parece familiar. Lança-se, deixando para trás alguma coisa, uma perda fundamental que poderá levar a toda uma epopeia, para que se chegue novamente ao repouso, com o sentimento de que é preciso eternamente recomeçar.
[...] O mundo tonal inclui sempre alguma linearidade, um começo meio e fim, que funda nossa ideia de história. (VIEIRA, 2010, p. 5).

Além de remeter à mãe, a canção de ninar faz parte da música tonal, um sistema musical basicamente ocidental e que impulsiona o sujeito nesse circuito que remete sempre ao repouso e ao recomeço, como uma ideia de música-história, que leva a pessoa a se sentir familiarizado com ela e se insira nesse sistema musical, estranhando, por vezes, outras formas de música modal, sobretudo as orientais, que não seguem os mesmos princípios de linearidade e busca pelo repouso.

Do mesmo modo que cada entrevistado relatou suas primeiras relações com a música, a Coralista 3 falou da influência da igreja em sua relação com a música e do quanto ela permanece presente em sua vida, marcando seu retorno à prática musical profissional.

Coralista 3: Desde que eu tinha sete anos, eu já comecei a aprender música na igreja... comecei a estudar violino e, depois, fui pro piano... fiz dois ou três anos de piano... depois, eu parei e voltei pro violino... isso tudo na própria igreja. (...) Depois no Ensino Médio, eu fiquei em dúvida entre Jornalismo e Música. Mas o Jornalismo sempre foi mais forte em mim... de escrever, de contar história, de ler

muito... eu gosto muito disso. (...) Mas eu já dava aula de violino antes de entrar na faculdade, na minha igreja e alguns particulares. (...) Com 15 anos, eu também montei um coro de adolescentes com uma amiga na igreja... (...) E, depois, eu resolvi **estudar regência e violino em escolas técnicas**... (...) aí, comecei a pegar mais aulas... (...) além de sempre cantar no coral da igreja, desde criancinha. Depois, entrei no CoralUSP... então, **a música nunca saiu da minha vida**.

Nesse trecho destacado, a Coralista 3 fala de sua relação com a música, que se desenvolveu, sobretudo, por intermédio da igreja: primeiramente, em aulas de violino e piano. E, mesmo já exercendo a docência de violino e estando à frente de um coro antes de ingressar na faculdade, teve dúvidas em relação ao curso do ensino superior e optou por Jornalismo. Trabalhou um tempo na área de comunicação, mas retornou aos estudos técnicos em regência e violino, esboçando uma trajetória cada vez maior para a área musical. Nesse excerto de sua fala, parece haver uma contradição: afirma que “o Jornalismo sempre foi mais forte”, mas já dava aulas de violino, instrumento que voltou a estudar, além buscar um curso técnico em regência, o que demonstra um interesse pela profissionalização na área. Parece permear seu objeto de desejo – a música – redescobrimdo-se e aproximando-se gradativamente dele.

O Coralista 2 ressaltou a importância da música nos momentos mais difíceis pelos quais passou na vida. Para ele, a música demonstrou ser fundamental para lidar com problemas, para se recuperar emocionalmente, para se ressituar como sujeito.

Coralista 2: Eu acho que essa minha relação com música de prazer e de busca de agradar a mim e aos outros me ajudou em alguns percalços que eu tive, na minha vida... perda de entes queridos, uma separação, ou melhor, duas separações... é... enfim... eu entendi que **a música era uma muleta que me ajudava a... a me estruturar como pessoa**. Buscava esse prazer ou essa forma de alento, né... (...) **Nesses momentos difíceis da minha vida, eu entendia que ali (na música) eu estava seguro, buscava essa segurança com a música, buscava esse alento pessoal... quase que terapia... pessoal... com a música**. Então, essa relação com música, coro, instrumentos, enfim... sempre foi algo... acho que de **autoproteção ou de autocontrole... buscar um autocontrole... um balanço... social... me centrar**. A música é algo que sempre permeou dessa forma pra mim.

Nos excertos destacados, o Coralista 2 demonstra sua relação de prazer com a música, autorrealização, equilíbrio pessoal. Na fala do coralista, é possível notar como a música vai se configurando um objeto constitutivo de sua estrutura emocional, do princípio do prazer e, de certa forma, uma terapia, diante de seus problemas pessoais.

A relação com música é construída de forma bastante singular em cada sujeito, mas os três entrevistados demonstraram que, embora não sendo músicos profissionais, esse é um fator fundamental para sua estrutura psíquica e para sua modalidade de funcionamento.

7.4.2.3 A relação com o canto coral

Circunscrita nas relações com a música, outra questão abordada foi a relação dos coralistas entrevistados com o canto, sobretudo, com o coral. Para o Coralista 1, a prática coral é hoje uma das principais atividades de sua vida.

Coralista 1: Cantar no coral, pra mim, hoje... é a minha vida... é a minha terapia.

Eu não consigo viver mais sem vir aqui, pelo menos, ensaiar. Mesmo que não tivesse apresentação, entende? Porque esse pessoal, além de ser um pessoal bom, todos vêm pra se doar. É tudo gente boa... ninguém fica te criticando, apontando os teus erros, ou querendo puxar o teu tapete, ou com inveja porque o maestro te chamou pra fazer um solo... não... somos todos amigos, todos torcemos uns pelos outros. **Então, eu aqui encontrei uma família, sabe?** Esse coral, pra mim, é tudo, é a minha vida. Então, eu não consigo ficar sem ensaiar nesse coral.

No trecho da entrevista do Coralista 1, mais uma vez, o coral é apontado como uma espécie de terapia, uma atividade que faz parte do processo de regulação dessa pessoa diante de suas inquietações psíquicas. Ele ainda destaca que o coral é a “sua vida”, pois foi onde “encontrou uma família”. Considerando as caracterizações desse coralista: aposentado, com filhos casados e independentes e poucas atividades fora do coral, o grupo tornou-se uma referência para si, pois é uma de suas maiores ocupações e é onde sente mais importante, onde criou laços sociais constitutivos.

Ao se referir à sua relação com o canto, o Coralista 2 fala de suas sensações quando canta, sozinho ou em grupo.

Coralista 2: Quando eu canto, as sensações são as mais diferentes possíveis, mas elas sempre acontecem enquanto eu tô cantando. Eu... eu entendo que... **com a minha voz... eu consigo transmitir um monte de coisas que eu acho que eu não tenho ou que eu não tenho capacidade de mostrar...** até com relação à aparência... com relação a outras capacidades profissionais... eu entendo que, na música... até por entender que eu tenho uma boa... uma boa relação com isso... não só por mim, mas porque **outras pessoas dizem que eu canto bem ou qualquer outra coisa parecida...** “Poxa, eu canto bem? Ah, que legal!” Então... eu ‘tô’ transmitindo isso... é algo com que eu estou muito seguro, como se eu estivesse **num ambiente absolutamente... tranquilo pra mim... fértil... eu consigo ver as pessoas como grandes amigas, eu consigo influenciar as pessoas com a minha voz, com a minha vontade...** com aquilo que tá sendo mostrado... não sei nem se é controle... acho que não é exatamente controle... mas é como se eu estivesse contando uma história... uma série de informações que se traduzem com a música. (...) **Então, é uma mistura de segurança, com prazer, com controle, com autocontrole...** embora eu fique **tão concentrado quando eu ‘tô’ cantando que eu nem vejo as outras coisas.**

A fala do Coralista 2 demonstra que ele concebe sua voz além da comunicação, mas como uma linguagem verbal e não verbal, de expressão para além do texto, como um discurso sem palavras que o transcende e que remete, inclusive, àquilo que ele não sabe possuir, da ordem do inconsciente. Ele ressalta também a questão do reconhecimento por parte das outras pessoas, de lhe atribuírem qualidades vinculadas à música e a seu desempenho nela, a importância do Outro e do outro, relação de onde o sujeito se constitui. Outro aspecto relevante é a segurança que sente quando canta, uma espécie de tranquilidade, de regulação psíquica que remete à estabilidade e ao prazer. E, por fim, o estado de imersão que a música lhe proporciona, pois afirma que, quando está cantando, concentra-se tanto que nem “vê as outras coisas”, entregando-se a ela.

A Coralista 3 trata de sua relação de longa data com o canto coral, demonstrando a importância das passagens por diversos coros e de novas percepções sobre o ato de cantar em coro, do ponto de vista técnico e cultural.

Coralista 3: Desde os cinco anos, que era a idade mínima pra cantar no coro infantil da igreja, já estava eu lá! (*risos*) (...) A minha igreja é musical demais... você muda o tom e a igreja vai junto... é uma cultura muito grande, na minha igreja.

Mas eu acho que o coral se tornou mais importante pra mim quando eu entrei no coro jovem da igreja... e no coral da USP também, porque era uma coisa que, quando entrava em férias, eu sentia falta... porque era muita gente diferente. (...) Então, era aquela coisa assim, de ter teste pra entrar... fazer um concerto... e não um concerto de orquestra, cheio de instrumentos. **É como uma professora minha já disse: o cantor é nu... porque entre eu e o público só tinha uma pasta e a regente... não era igual na orquestra que tinha um violino, uma estante, um naipe inteiro e o regente lá na frente, né? Então, eu me senti parte de algo assim... muito importante.** E eu **cresci muito com técnica... com canto, eu cresci muito... na regência...** porque eu tenho uma boa regente... e eu **cresci muito no repertório musical...** que até então era desconhecido, porque eu só conhecia os de igreja. Aí, fui conhecendo os arranjos, vendo que era possível fazer sem instrumentos... uns arranjos maravilhosos, assim... eu pensava: “Nossa, não precisa de instrumento, são só as vozes!”. Foi assim... foi impressionante! Eu não saio do CoralUSP tão cedo! (...) No começo, é muito nervoso, pra não errar, né? (*risos*) Mas, depois, quando você começa a ouvir a harmonia... nossa... às vezes arrepia, assim. (...) É algo... **é um arrepio... e uma alegria...** quando a peça termina e a regente sorri pra gente... **é um reconhecimento...** (*risos*) E sempre quando termina, me dá vontade de sorrir... “Uau... isso foi bonito!”. Então, é isso que eu sinto... **mas sempre no coral, não tenho vontade de cantar sozinha, porque acho que só sinto isso no coral.**

A fala da Coralista 3 é marcada por sua relação desde tenra idade com o canto coral, apontando novamente o papel fundamental de sua igreja nessa aproximação. Também a questão do cantor ser seu próprio instrumento é relevante para essa coralista, que usa a metáfora de que “o cantor é nu”, referindo-se à fala de uma de suas professoras, ao abordar a idéia de que não há mediação ou corpo físico externo – como um instrumento – para que a música aconteça. A exposição física do cantor diante do público é explícita e, mesmo o coral sendo em um trabalho coletivo, a coralista afirma que essa relação é muito mais direta do que em uma orquestra, onde há estantes, instrumentos e o maestro, no entremeio do músico até chegar ao ouvinte. O cantor, portanto, assumiria uma posição de mais responsabilidade sobre seu próprio fazer musical, visível ao público sem grandes mediações.

A Coralista 3 ressalta o repertório coral como um fator de importância para a construção de sua relação com o canto, pois os arranjos e técnicas corais possibilitaram-lhe conhecer mais sobre a área e elaborar uma nova concepção, a de que há possibilidade de se

fazer uma música bem elaborada totalmente *a capella*, sem acompanhamento instrumental. Ela conta sobre seus “arrepios” durante algumas execuções, o que demonstra que a música, nesse caso, ultrapassa as questões psíquicas, sociais e artísticas, para atingir um efeito até mesmo corporal, o que Lacan aponta que “Não se é, se tem um corpo.”, ou melhor, o corpo nos tem, pois ele caminha em direção distinta à nossa imagem corporal, está ligado ao real, ao que não se pode controlar, que escapa: o corpo que arrepiava com a música sem o comando do sujeito.

Tal coralista também fala do reconhecimento por parte de seu regente e do público, quando executa uma peça musical e que esse prazer só é sentido no canto coral, em grupo, coletivamente, pois, neste cenário, sua voz ocupa uma dimensão diferente, fazendo parte de uma configuração de maior magnitude, da maior importância. Esse fato marca a passagem do sujeito (voz musicada – canto), para a relação com outro (semelhante – coral) ao Outro (linguagem – universo musical).

Ainda, em relação à voz e ao ato de cantar, a Coralista 3 fala de sua vivência como coralista no contexto da gagueira que envolve sua fala, hoje já bastante minimizada devido aos grupos de apoio pelos quais já passou.

Coralista 3: Minha mãe diz que eu comecei a gaguejar quando meu irmão nasceu, eu tinha uns três anos... acho que foi na época do desenvolvimento maior na fala, né? Mas eu já tinha um primo e dois tios que também são gogos. **Depois, passou e voltou quando eu tinha uns sete anos... aí, na minha adolescência foi o ápice... eu gaguejava muito, em qualquer situação...** podia estar nervosa, tranquila, em qualquer situação! **E eu me sentia muito mal... me sentia a pior pessoa do mundo, me sentia sozinha...** e as pessoas da escola, às vezes imitavam, mas nem pegavam muito no meu pé... eu que pegava muito no meu pé! (*risos*) Aí, meus pais viram um anúncio sobre a gagueira num programa de televisão, falando que ia ter um grupo pra cuidar disso lá em Alphaville. No outro dia, a família toda entrou no carro e foi todo mundo pra lá. **Era um grupo de apoio às pessoas com gagueira. Aí, eu conheci outras pessoas que gaguejavam, profissionais... e era o primeiro encontro do grupo.** E eu fui em alguns, mas era muito longe. Aí, eu parei de ir... mas, aí, quando eu estava mais velha, achei um grupo de apoio em São Paulo e comecei a frequentar por muito tempo. Aí, lá eu fui largando mão... na faculdade, eu larguei mão: “Eu gaguejo mesmo! E que se dane! Ninguém paga as minhas contas!” Aí, eu fui evoluindo com os grupos de apoio. (...) **Mas, pra cantar, nunca atrapalhou, porque**

são áreas diferentes do cérebro, né? Tem o ritmo... tem a fala decorada... já me disseram que eu tenho uma fala ritmada. Uma vez, a fono do grupo de apoio até falou que achava que minha fala é assim porque eu estudo música desde sempre, mas eu nunca tinha reparado. **Quando eu era criança, eu queria viver num musical, assim não precisaria falar.** (risos) Até meados de 2005, 2006... eu me sentia muito mal e com vergonha, mas já me aceitava como gaga. Atualmente, quando eu gaguejo, não fico mais sensível a isto. Posso gaguejar várias vezes ao dia, mas não fico contabilizando quantas vezes gaguejei e nem fico triste, nem com vergonha. Gaguejar não é vergonha alguma. **Quanto mais eu me aceitava, eu fui melhorando. E cantando, eu nunca relacionei a possibilidade de gaguejar falando e não gaguejar cantando... eu simplesmente cantava... e canto.**

Em relação à sua gagueira, a Coralista 3 relata os fatos que remetem à origem do problema: a chegada do irmão mais novo. No texto *Estádio do Espelho* (1937), Lacan afirma que o sujeito começa no desejo do Outro (primordial) e somente através do outro (semelhante) que advém o conhecimento, em uma identificação com a imagem desse semelhante, à medida que o que é visto no outro, permite saber algo sobre si próprio.

Posteriormente, em *Os Complexos Familiares* (1938), esse outro já não é mais imagem, mas sim, presença: está encarnado no irmão menor que, lactente, remete o mais velho a um tempo anterior e já recalcado pelo desmame. Tal fato retorna como perda irremediável – uma falta constitutiva – por um lado e, por outro, aparece como alívio de se saber que não se está mais alienado, que é um corpo independente. Portanto, há na presença do irmão no lugar que era antes o do sujeito e, ao mesmo tempo, a vivência da perda deste objeto (primordial), ou seja, falta. Há também a experiência do desejo e do corpo próprios, já que não mais devidos ao Outro, um corpo separado, singular. É por isso que o irmão pode ser ao mesmo tempo objeto odiado a ser destruído, pois retorno do recalcado; mas também, pode ser o objeto de identificação, enquanto assegura um eu próprio pela diferença de posições. Está na posição que mais se deseja, mas, por estar ali, permite ao sujeito estar em outro lugar, fora do corpo do Outro.

Finalmente, em *Agressividade em Psicanálise* (1948), Lacan correlaciona o desejo de destruição do outro a uma identificação primeira: há primeiramente uma assunção desse outro com o eu e, num segundo momento, o desejo de morte é dirigido a ele, para preservar o eu. É o que permite a Lacan (1938, p. 40) afirmar que “[...] o irmão fornece o modelo arcaico do eu”, pois é a partir dele que se configura um eu, vendo e sendo visto por seu semelhante.

Em todo esse percurso, Lacan desenvolveu esta ideia da relação entre fraternidade e gênese do eu. Ressalta-se a importância do semelhante, do par, na definição da imagem própria, na definição do valor atribuído a essa imagem narcísica e na luta que se travará para se constituir sujeito, numa identificação singular.

Esse processo estaria, portanto, configurado no *complexo de intrusão*, situado entre as três operações que constituem a formalização do eu: o desmame, a intrusão do outro e o estádio do espelho.

Em suma, a relação de fraternidade é essencial para o desdobramento do imaginário, principalmente nisto que se denomina o papel do “ciúme” infantil. Como situa Lacan (1938, p. 39), “[...] o eu se constitui ao mesmo tempo em que o outro no drama do ciúme”. Lacan chama de “papel traumatizante do irmão” o que poderia se contrapor, com base no que ele mesmo desenvolveu, o papel estruturante do ciúme, do afeto cuja tarefa é revelar tanto a pulsão de morte, aí em jogo, quanto o trabalho de identificação que está em curso.

Por fim, Lacan (1938, p. 40) assinala que o indivíduo responde ao trauma da existência do irmão de acordo com “[...] seu desenvolvimento psíquico”, podendo evoluir para qualquer uma das estruturas – psicose, neurose ou perversão e para sintomas, inclusive, o da voz no corpo, a gagueira, por exemplo. Afinal, para Lacan, o que o sujeito não pode falar, ele grita com todos os poros de seu ser.

Segundo o relato da coralista, essa gagueira passou por um período de estabilização e retornou com intensidade na adolescência por motivos não descritos na entrevista. De qualquer forma, evidencia-se que esse era um processo que comprometia seus laços sociais, fazendo-a sentir-se sozinha. No momento em que se reuniu em um grupo de apoio às pessoas com gagueira, identificou-se novamente com seus semelhantes e passou a se aceitar mais, produzindo efeitos em seus sintomas, os quais foram diminuindo gradativamente.

Embora conceba sua gagueira por aspectos essencialmente biológicos e científicos, a coralista dá indícios quanto ao ritmo e ao conhecimento do texto no ato de cantar, estruturando a linguagem de forma diferente em relação à da fala. Nesse contexto, a questão do ritmo tem colaborado para sua recuperação, pois a fala ritmada a ajuda a organizar seu texto. Como o canto sempre foi considerado terreno seguro para ela, onde ritmo e texto estavam previamente estruturados, a coralista chega a afirmar que, quando criança, queria viver em um grande musical, para que não precisasse falar e estar diante do real de sua fala, de sua voz, que sempre escapava.

Por fim, o ato de cantar constituía uma atividade reguladora de sua estrutura, de seu funcionamento, pois colaborava para que se sentisse aceita, principalmente por ela mesma, em uma atividade que não a discriminava diante do outro, de seu semelhante.

7.4.2.4 Aspectos relevantes no trabalho com o Canto Coral

No que concerne ao Canto Coral, os entrevistados destacaram os pontos que consideram mais relevantes, para si mesmos e para o grupo. O Coralista 1 fala dos benefícios do coral para além do corpo físico.

Coralista 1: Eu acho que o Canto Coral, além de trazer benefícios espirituais, ele também te traz benefícios físicos... melhora a respiração, melhora a tua percepção das coisas, é... a gente fica... sei lá, **enriquece mais a alma.**

A fala do Coralista 1 é pontuada, principalmente, pelos aspectos místicos da atividade musical, de sua contribuição para o “enriquecimento” da alma. Ele destaca também as características biológicas, como capacidade de respiração e percepção, mas, a seu ver, os benefícios do trabalho com o Canto Coral são muito mais subjetivos do que objetivos.

O Coralista 2 destaca a importância do grupo na formação pessoal e do coral, como ser coletivo em busca de um mesmo propósito.

Coralista 2: Pra mim, foi... socialmente... **o coral sempre foi muito importante na minha vida...** porque eu mantive e mantenho **uma relação de amizade** com algumas pessoas que eu ainda prezo de longa data. Apesar de ser no coral, essa relação ainda é importante... eu considero muito importante na minha vida. A... ascensão... **ascensão pessoal...** como... como um cidadão. Eu entendo que eu pude mesmo dentro de um coral perceber a relação de um monte de pessoas e as suas diferentes necessidades... não é porque é um coral, é porque é um grupo de pessoas... porque, independente de ser um coro ou não, **o intuito é ser um grupo... fazer as coisas em grupo.** Ter o entendimento de que, como uma equipe, você chega num resultado comum de uma forma bastante interessante.... e ela não é... egoísta... **ela não pode ser egoísta...** acho que isso, pra mim, foi importante: o **relacionamento humano, enfim... a parte musical...** é quase óbvio pra mim... **minha relação com instrumento nunca foi tão bacana, mas com a voz, sim...** então, estas coisas foram muito importantes pra mim.

Para o Coralista 2, o coral tem, a princípio, uma função social, de interação e constituição de laços. O entrevistado ressalta a “ascensão pessoal”, por construir uma nova consciência, “como um cidadão”. E, por fim, ele fala de sua relação com as diferentes áreas da música com as quais teve contato, salientando que a “[...] relação com instrumento nunca foi tão bacana, mas com a voz, sim”, o que sugere que seu laço simbólico essencial na música é especialmente com a voz.

A Coralista 3 aponta os destaques do coral sob dois pontos de vista: o de regente e o de coralista.

Coralista 3: No coral (*amador*), nem todo mundo que vai cantar, sabe o que está fazendo. (*risos*) É diferente da orquestra, que todo mundo já sabe tocar. Então, você ter **essa paciência de ensinar, esse cuidado de lapidar as pessoas... é um retorno muito bom!** (*referindo-se ao trabalho de regente que realiza em igrejas*) (...) E, como coralista, é **muito divertido, é muito cultural... além de conhecer muitas pessoas!** Essa parte social é muito divertida, né? (*risos*) Conversar com a pessoa que tá do seu lado, conhecer gente diferente... às vezes, tem a festa do coro, cada um leva uma coisa... é muito divertido. Fora o estudo, né? **Muito ensaio, muita dedicação...** tudo isso é muito bom!

A Coralista 3 aborda aspectos dos dois lados do coral: o sujeito cantante e o sujeito regente. Em relação a esse último, ressalta a importância do processo de ensino, em que o regente é responsável pela transmissão de conhecimentos musicais, mas, principalmente, por despertar no outro seu desejo de cantar e de aprender. Do lado do cantor, a coralista refere-se ao prazer de cantar e de estar com outros semelhantes, enfatizando a dedicação pela atividade como uma característica importante do trabalho.

As três entrevistas realizadas retratam pessoas diferentes, de histórias e formações distintas, mas marcados pela música coral em suas vidas. Há muitas discussões a serem realizadas a partir de tais relatos, mas apenas algumas conseguiriam ser contempladas nesta pesquisa, o que tentará ser feito no próximo capítulo.

7.5 Co-oral: uma breve análise das entrevistas

Nas entrevistas realizadas com os cinco regentes e com os três coralistas do CoralUSP, foi possível perceber algumas questões relevantes e, na maioria das vezes, comuns aos entrevistados, uma *co-oralidade*, que pode ser descrita como impressões na análise que passamos a realizar..

Impressão 1 – As relações primordiais com a música e o canto

A primeira questão a ser discutida neste item é a de cada um dos entrevistados estar envolvido pela música e pelo canto desde o nascimento – ou até antes dele –, evidenciando o desejo dos pais de dar rumos a esses filhos em relação à música. A questão da voz da mãe, das mudanças de entonação do *mamanhês*, das primeiras canções de ninar que são mencionadas na fala dos entrevistados, suas lembranças sonoras desde a vida intra-uterina até os afazeres domésticos e situações cotidianas de seus pais, ressaltam que uma das primeiras referências da musicalização da voz encontra-se no ambiente musical familiar e na relação com a voz materna, principalmente.

Essa questão de musicalizar a voz pode ser repensada a partir do relato da coralista que é gaga, pois ela considera sua fala ritmada como uma forma de adaptação para falar sem gaguejar, não necessariamente para musicalizar a voz apenas para cantar.

Em relação a esse tema, Sekeff (2007, p. 43) afirma que “[...] quem fala em ritmo musical fala em ‘ordem no movimento’, cuja natureza é tanto fisiológica quanto psicológica, por sua dupla condição de *duração e intensidade*”. Sendo assim, musicalizar a voz pode ser considerado uma forma de estruturação do sujeito, tanto da mãe em relação ao filho, quanto do sujeito em relação a ele mesmo.

Impressão 2 – A importância da família e os modos de identificação

Em todos os relatos de entrevista, apareceram questões ligadas à família, de forma acolhedora ou castradora do desejo musical. O ambiente musical onde o sujeito se tece influencia suas escolhas pessoais e profissionais e a posição da família diante desse desejo

pela música é um fio fundamental na construção de sua história, dando espaço – ou não – à sua voz e a seu posicionamento diante da cultura.

Essa é uma das formas de identificação, conforme Freud aponta, o primeiro modo delas: a identificação com o pai, a ordem do amor. O segundo modo seria a identificação histórica, relacionada às emoções do outro. E o terceiro modo seria a identificação ao traço unário, ao Outro. Durante as entrevistas, também foi possível notar outros traços de identificação, como aos seus regentes e aos seus pares, outros coralistas. Nesse sentido, vale ressaltar que somos atravessados pelo desejo do Outro, mas, ao mesmo tempo, há algo que se inscreve no Um, do sujeito.

Impressão 3 – A escuta musical

A voz implica a escuta, pois, se quem fala e canta, é para tentar se fazer ouvir – ou, como disse um dos entrevistados, “contar uma história” – a escuta musical também é muito importante, para quem canta e para quem assiste, o ouvinte.

Assim, no exercício da escuta *ouvimos* o discurso musical, mas também *ouvimos* a nós mesmos, em razão da lacunosidade de um jogo que, mesmo organicamente elaborado, é marcado por características psicológicas de *aconcentualidade e indução*. Como processo lacunar, incompleto em si (a música só se completa no ouvinte!), a escuta permite então *ouvir* uma fala diferente que, indo além do texto, não nos ‘fala’ só do outro, texto, mas do outro em nós, possibilitando-nos *tomar a palavra*. (SEKEFF, 2007, p. 26).

A premissa de que a música só se completa no ouvinte faz com que ela se torne um enigma a ser desvendado no outro de maneira particular, já que ela depende do sujeito para estabelecer-se – ela não é senão aquilo que dela se escuta, singularmente. Exercer uma escuta musical, mesmo que normatizada por estruturas teóricas e harmônicas, remete a uma tentativa de escuta do outro pela via da música. Tal escuta difere da escuta psicanalítica, que não se limita a teorias ou palavras e dá vazão ao inconsciente. Contudo o que podemos notar nos relatos, graças a expressões, como “ouvir o outro”, “respeitar o outro”, buscar “o resultado do grupo”, mesmo que façam parte do senso comum, denotam a ênfase na tentativa de uma escuta musical menos superficial, que dá lugar ao outro em seu fazer musical, legitimando-o como seu semelhante e possibilitando uma nova leitura do processo educativo-musical.

Impressão 4 – O Outro e o reconhecimento

Obviamente, o sujeito não está só no mundo. Sua formação passa pelo Outro, o qual, muitas vezes, se estabelece em uma relação de transferência por meio do reconhecimento, da admiração e da vontade de seguir a mesma área profissional de seus mestres.

Aqui, os processos devem, certamente, ser articulados como circulares entre o sujeito e o Outro – do sujeito chamado ao Outro, ao sujeito pelo que ele viu a si mesmo aparecer no campo do Outro, do Outro que lá retorna. Esse processo é circular, mas, por sua natureza, sem reciprocidade. Por ser circular, é dissimétrico. (LACAN, 2005, p. 196).

Muitos dos entrevistados citaram o reconhecimento como parte de sua satisfação pessoal, de seu prazer no fazer musical, da importância do reconhecimento de seus pares e de seus mestres. Vale ressaltar que, em uma abordagem psicanalítica, sentir-se reconhecido parte do reconhecimento do outro, da ordem do imaginário, do que pensam sobre o sujeito, e não, sobre o que o sujeito é de fato. Essa sensação de reconhecimento parte das tentativas de construções imaginárias e simbólicas do que o sujeito pensa que é e do que os outros acham que ele seja, mas sem nunca alcançar o sujeito real, pois ele, para a Psicanálise, escapa às tentativas de enquadramento e captação.

Impressão 5 – As experiências artísticas e a educação musical

Vários dos entrevistados ressaltaram suas experiências artísticas como uma forma de encantamento pela música e pelo canto, como uma educação musical que os cativou e colaborou para que fossem capturados por algo da ordem da *paixão* e do *prazer* musical.

Nessa perspectiva, Esperidião (2012, p. 128) afirma que uma educação musical operante é aquela instalada pela via do desejo e toma o educador musical como mediador entre o sujeito (o aluno) e o outro (a música), de forma que os sujeitos emprestem sentidos aos saberes musicais e incitem nos alunos – e também em seus professores, acrescentamos – o desejo e a busca por novas experiências e pesquisas musicais, indo em direção à constituição de um *sujeito musical desejante*, coralista ou regente.

Impressão 6 – Do processo de entrevista e suas (im)possíveis análises

Analisar trechos de entrevistas – ainda mais por ser uma educadora não formada em Psicanálise, mas apenas, atravessada por ela, é um desafio a ser desvelado gradativamente. Embora tenha havido tentativas de interpretação, em se tratando de linguagem – que nunca dá conta de dizer ou de alcançar – nunca será possível, também, capturar o sujeito, mas, talvez, indícios de suas modalidades de funcionamento, afinal a linguagem:

[...] não tem nunca um único sentido, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além. Sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito (LACAN, 2009, p. 314).

Para Lacan, o sujeito marcado por essa linguagem, por esse mais-além, configura uma situação em que o que ele diz não é exatamente o que quis dizer, mas é da ordem da realidade, que faz sentido em seu relato histórico. Lacan chama de realidade a junção do simbólico e do imaginário; enquanto o real é o terceiro termo, necessário para que a junção se faça, pois, segundo Miller (2009, p. 73), “[...] o real é fora do sentido, na medida em que o sentido se fabrica na junção do simbólico e do imaginário”.

Na psicanálise lacaniana, os conceitos são sempre aproximativos, nunca se “chega lá”, pois passam pela linguagem, assim como os pensamentos também são aproximativos, nunca dizem tudo o que desejam, o que remete à *verdade mentirosa*, ao *efeito de verdade* que se instaura, pois, se o pensamento passou pela linguagem e essa cria um filtro do sujeito, ele atravessa, por conseguinte, pela mentira, inerente aos processos dessa linguagem.

Considerando a análise das entrevistas como narrativas de fatos em um relato de memórias de um discurso, ressalta o fato de que, de alguma forma, o sujeito produz as situações de sua vida, inclusive as que parecem acidentais. As situações não se repetem ao acaso, elas se repetem de acordo com a grade de gozo do sujeito, não só em palavras, mas em um discurso sem palavras. O que se denomina história para o sujeito, nesse contexto, seria um processo de historização, sem que haja uma base de fatos reais e que, segundo Miller (2009, p. 42),

Para esse Lacan, os fatos não são acidentais ou factícios. Aqui, ele usa o termo *factício* no sentido do existencialismo, no sentido da facticidade, do caráter de puro fato. O valor último dos fatos, diz ele não se reduz ao aspecto bruto do trauma. Em outras palavras, na sua primeira visão, até o conceito de trauma desaparece, pois a historização é primária. Um trauma já é, como ele diz, um estigma histórico, daí a definição de cadeia simbólica que ele formulará dois, três anos depois. *Cadeia simbólica* é um conceito forjado por ele a partir de diversos elementos. É um conceito que já reúne a fala e a história.

[...] a cadeia simbólica é história de uma vida vivida como história. Essa aparente tautologia mostra que a cadeia simbólica inclui no seu conceito o de um sujeito que enoda os diversos momentos do que se lê, no sentido de fazer deles sua história, a história de sua vida, e não uma coletânea de elementos externos uns aos outros, fechados sobre si mesmos, sem impacto de sentido.

Em relação a essa questão, compreende-se que tudo o que é relatado nas entrevistas faz parte da cadeia simbólica de cada sujeito, de sua leitura de mundo e de sua própria história, de forma que façam sentido em suas construções. O que fica na memória tem a ver com a grade de significantes, pois as pessoas recortam uma forma de olhar o mundo e a si mesmas. O sujeito para a Psicanálise não é o sujeito cartesiano (eu), mas é o inverso: um sujeito cindido, amarrado à sua rede de significantes e o que acontece com ele não é ao acaso.

Sendo assim, mais do que acompanhar os fatos narrados, “[...] experimentamos como é fabricar uma história com pedaços do que não compreendemos” (MILLER, 2009, p. 106), pois, como Lacan, em seu *Seminário 11*, ressalta a respeito da linguagem, “[...] o que nos interessa é o tecido que engloba essas mensagens, é a rede na qual, eventualmente, algo se deixa pegar.” (LACAN, 1995, p. 47).

Enfim, sabendo-se que o sujeito está mais relacionado com o “falta-a-ser” do que com o “ser”, tentamos tomar os devidos cuidados para não generalizar, não entificar “os regentes”, “os corallistas”, pois essas são formas de *semblantes* do sujeito, e não, sua essência. Afinal, não se pode acessar o sujeito, pois ele mesmo não se acessa. O que se elaborou neste trabalho foi a tentativa de adentrar em algumas histórias de vida pelo viés da leitura psicanalítica, em sua relação com o canto coral, no eterno encontro falhado do sujeito com o saber.

REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

Este trabalho buscou elaborar *reflexões a respeito do Canto Coral*, assim como proposto em sua concepção. Partimos do princípio da música, sua (a)conceitualidade, sua origens, seus usos pela humanidade e sua configuração atual. Em seguida, discutimos a educação musical, a vertente de estudo da música que mais interessa a esta área de pesquisa, Psicologia e Educação.

Nessa discussão foram revisitados os conceitos de educação musical, suas origens, atuações, principais métodos e teorias, bem como, a situação atual da educação musical, por meio da legislação vigente, das propostas político-pedagógicas de formação do educador musical e dos desafios da prática docente, tudo isso mediado por uma educadora musical que atua com o canto coral, objeto principal deste estudo. Adentrou-se, então, no universo do Canto Coral, buscando suas definições e origens, sua configuração histórica e social na educação brasileira e na educação musical, em geral.

Após essa primeira parte, vinculada mais às discussões essencialmente musicais, encaminhamos o trabalho a algumas perspectivas psicanalíticas das áreas gerais deste estudo: primeiramente, no que se refere à origem da Psicanálise e seus princípios; em seguida, a algumas reflexões sobre Psicanálise e Educação. Em seguida, nos debruçamos, especificamente, sobre a obra de Lacan e suas problematizações possíveis em relação à Educação. No passo seguinte, estabelecemos relações entre Psicanálise e música, graças aos eixos que as ligam ao inconsciente, aos processos e conteúdos psicanalíticos que permeiam a ordem do prazer da música. Na sequência, expusemos nossas reflexões sobre Psicanálise e voz, primeiramente, como som, vocalização e musicalização da voz e, em seguida, como o objeto *a voz*, a pulsão que questiona o sujeito, se mostra como um enigma – a voz áfona, de Miller.

Em seguida, encaminhamos as discussões para o papel do Canto Coral na Universidade de São Paulo, estabelecendo uma pequena leitura dessa atividade nos institutos e faculdades que compõem a universidade. O enfoque seguinte, o CoralUSP, em suas caracterizações históricas, estruturais e de apoio, como a oficina coral. Essa parte da pesquisa de campo foi complementada pelo Capítulo seguinte, que tratou da abordagem metodológica da pesquisa, em vários aspectos descritivos e procedimentais, com a finalidade de ilustrar as atividades realizadas.

O sétimo e último Capítulo foi o momento em que procedemos à análise das entrevistas de regentes e coralistas abordados nesta pesquisa. Graças aos excertos escolhidos de acordo com o que nos havia ressoado mais em nossa escuta, em uma *atenção flutuante*, passamos, então, a uma breve discussão a respeito de trechos de suas falas, relacionando-os a aspectos e leituras psicanalíticas, principalmente.

Além das reflexões acerca dos processos psicanalíticos que envolvem as histórias de vida do sujeito em relação à música e ao canto coral, ficou também evidente que a abordagem psicanalítica, em si, carrega uma (im)possibilidade de análise bastante peculiar, visto que a Psicanálise compreende que a linguagem, que tece o sujeito, nunca dá conta de dizer o que dele espera extrair, sua essência. Portanto é uma análise daquilo que foi dito, articulado ao não-dito e que, talvez, nem mesmo o próprio sujeito possa acessar. Este é grande desafio das reflexões psicanalíticas acerca do sujeito: nunca se terá acesso ao seu inconsciente, pois esse é da ordem do real e sempre escapa.

Enfim, o foco principal deste estudo – o *sujeito cantante* – tentou ser capturado em seus diversos *semblantes*, por aquilo que se apresenta por intermédio da leitura da cultura, mas que não o é, pois para Lacan “[...] penso onde não sou, sou onde não penso”. Conceber a posição de um *sujeito cantante* é tentar traçar articulações desse com o canto, compreendendo suas relações com o *objeto a* música (como um objeto construído singularmente pelo sujeito) e o *objeto a* voz (instituído por Lacan na lista de objetos pulsionais). Nesse contexto, partindo do pressuposto de que o *objeto a* é o objeto causa do desejo do sujeito, decorrente da falta, da perda e que, dessa maneira, o captura, o *objeto a* música poderia ser visto como aquilo que invoca o sujeito ao enigma, ao que ele escuta e realiza no fazer musical, mas que sugere que há sempre algo a mais – a música que ele, de certa forma, não acessa.

Quanto ao objeto *a* voz, pode-se conceber que ele está ligado ao que da voz resta além do som e da linguagem, a voz inicialmente como vocatória (a voz de Deus), como pulsão invocante (interpelação ao Outro, chamamento) e, em alguns casos, como pulsão fálica (posicionamento do sujeito diante do mundo). Contudo, pensar nessas articulações remete à primeira dimensão da voz para o sujeito: no *mamanhês*, a voz não é semântica, mas é fonética e, portanto, é canto. Mais do que isso: como este trabalho apresentou, a voz é ressonância, o que não é som, mas é aquilo que se deixou ressoar no sujeito pela via de sua voz.

Nas entrevistas realizadas, diversas vezes, surgiu a função do canto como uma “terapia”, como algo que faz parte dos processos de regulação do sujeito diante de seus confrontos psíquicos. Um dos entrevistados chega a dizer que “[...] como numa sessão de

análise, que você vai lá e vomita um monte de coisas e você sai mais leve, você canta e faz bem pra saúde”, demonstrando que o canto está ligado frequentemente a processos terapêuticos e de reposicionamento no mundo, como é o caso dos entrevistados que encontraram no coral um sustentáculo, quando passam por grandes mudanças profissionais e pessoais.

Há também que se destacar a coralista portadora de gagueira que sempre gostou de cantar em coral, pois lá não tinha de lidar com seus sintomas e se constituía como semelhante a seus pares.

De fato, o que se pode apreender dessas reflexões é que o ato de cantar não é só voz sonora, corpo técnico e audível das teorias da acústica e da física, mas, principalmente, *objeto a voz*, áfono. Em um processo de análise psicanalítica, parte-se da palavra e da linguagem (do sentido) para *apalavra e a lalíngua* (na direção do não sentido, da construção singular do sujeito), que não se deixa capturar, não se deixa agarrar, da ordem do impossível de dizer.

Da mesma forma, quando se canta, parte-se do texto da música para suas articulações com esse texto, passando-se à música e à voz, com as relações singulares que o sujeito constrói com seu prazer, seu gozo, com o que ressoa nele desse canto. É como cantar vários textos e melodias diferentes para dar vazão àquilo que é impossível de ser dito, para se atribuir um *semblante*, uma suposição de sentido da existência e tentar calar, portanto, as angústias e questões fundamentais que constituem o sujeito diante do que não sabe e que não se pode saber.

Conforme Miller apontou em seu texto *Jacques Lacan e a voz*, discutido neste estudo, cantamos tanto para silenciar essa voz áfona do *objeto a voz*, mas, acrescentamos nós, que cantamos – sobretudo – para encontrarmos nosso *semblante* e pautarmos nossa modalidade de funcionamento, de gozo, para nos posicionarmos diante do real, pois é na ressonância da voz que assimilamos que haverá sempre algo que escapa, algo que nunca conseguirá ser cantado, dito ou expresso pela linguagem, em nosso discurso sem palavras da vida.

Nesse sentido, o Canto Coral se configura como um espaço privilegiado do fazer musical e de constituição do sujeito, pois permite que se vivenciem essas experiências em um cenário assegurado pela presença do(s) outro(s), que se estabeleçam laços e identificações, que se aprofundem conhecimentos e repertórios musicais, além do sentimento ligado à ordem do prazer, da autorrealização proporcionada por ensaios e apresentações.

Dessa forma, a educação musical pode – e deve – utilizar-se do Canto Coral como ferramenta do processo educativo-musical em busca do desejo do aluno, que vai erigir-se de

maneira singular, daquilo que cada um constrói de forma particular. Mesmo sendo uma atividade coletiva, cada pessoa elabora suas próprias relações com o canto, com a música e com o fazer musical, de modo que a leitura psicanalítica deste processo permita que o educador tenha uma nova práxis, como Esperidião (2012, p. 148) ressalta: “[...] elaborando um ensino musical mais bem direcionado para o sujeito-ouvinte e contribuindo para a constituição de um sujeito musical desejante.”. Em relação a esse sujeito (musical) desejante, é preciso repensar as questões e relações de ensino:

[...] só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, esse desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda – e isso também vale para aquele que ensina.
(LACAN, 1955, p. 260).

Portanto, só há ensino quando se consegue despertar no sujeito-ouvinte o desejo de saber, após considerar e assumir as próprias ignorâncias, inclusive de quem ensina. Nesse sentido, Mrech (2011, p. 53) afirma que:

No caso do educador, é preciso que ele saia dos marcos instituídos para o instituinte. Da tradição para a criação. Da normatização para a construção de novos projetos junto com os alunos. Trata-se, no fundo, de uma concepção em que a educação aparece como uma criação viva. Uma aposta no professor e aluno de que eles possam sair de uma vertente de transmissão do passado para a construção do presente e do futuro.

Sabendo-se que, atualmente, o cenário musical é bastante diversificado, mas que a ausência da educação musical nas práticas escolares colaborou para um processo de superficialização da escuta e do fazer musical, configura-se, assim, a mesma realidade da educação na sociedade contemporânea, na modernidade líquida: excesso de informações e falta de capacidade de análise, crítica e (re)criação:

Em nenhum outro momento decisivo da história, os educadores foram confrontados com um desafio realmente comparável ao que o divisor de águas contemporâneo apresenta. Simplesmente, jamais estivemos nesta situação antes. A arte de viver em um mundo supersaturado de informação ainda está por ser aprendida. Da mesma forma que a arte, ainda mais difícil, de preparar a humanidade para essa vida. (BAUMAN, 2002, p. 58).

Bauman aponta para a arte de viver, sobretudo, nas atuais configurações da sociedade. Sim, viver é uma forma de arte, pois criamos nossos próprios meios de simbolização do universo, de atuação e de reflexão, como o que se representa nas obras de arte, em geral: uma leitura subjetiva do mundo. E, nessa arte de viver, encontram-se as manifestações artísticas que colaboram para que esse processo de existência seja mais leve, construído pelo sujeito de maneira singular, deixando espaço à sua subjetividade, a suas manifestações conscientes e inconscientes, ao escape do real.

Nesse cenário, a música é uma linguagem artística bastante difundida na cultura contemporânea. E o canto é uma forma de acesso direto a ela, sem intermediários. O Canto Coral, por conseguinte, é um espaço facilitador para essa prática e, educacionalmente, permite que haja a musicalização do indivíduo sem maiores necessidades prévias de estrutura e conhecimento musical.

Sendo assim, à guisa de conclusão, pensar no retorno da música à escola remete a uma complexidade maior do que a simples inclusão de uma disciplina no currículo escolar, a qual implica uma nova concepção de formação e, por conseguinte, de constituição do sujeito-aluno e do sujeito-educador. Utilizar uma leitura psicanalítica da educação, para que assim seja, de fato, é necessário que haja uma *educação musical para o sujeito*, dotada dos saberes musicais e pedagógicos, mas, sobretudo, que seja voltada para esse *sujeito musical desejante* que se pretende formar com o auxílio dessa nova leitura da educação. E, se pensarmos neste novo *sujeito musical desejante* que se almeja, este estudo demonstrou que o canto, principalmente o coral, possibilita uma nova relação do sujeito com a música, com sua voz, com seu desejo, com seu lugar no mundo: uma via que se abre à *educação musical para o sujeito desejante* através do canto.

Cada relato de entrevista demonstrou que a relação a ser construída com a música é singular, mas que os cenários musicais, suas referências, identificações e laços – o outro e o Outro – são primordiais para que assim ocorram. Pensar nesses aspectos como educadora musical e, principalmente, na área de canto coral, desperta novas reflexões acerca do saber e do fazer musical, mas, acima de tudo, desencadeia discussões que digam respeito a uma educação musical que mobilize o sujeito-aluno, especificamente o sujeito cantante, para que sua voz tenha espaço como som e como pulsão, libido, prazer.

Construir essa nova leitura de educação musical e do canto faz emergir, por conseguinte, uma nova concepção de educador: aquele que busca dar voz e vez ao sujeito.

Para tanto, é preciso permitir uma sensibilização dos professores – principalmente daqueles não especialistas –, para que se aproximem da música e estabeleçam novas leituras musicais do processo educativo, afinal, é principalmente graças a eles que a música chega às escolas, no atual cenário brasileiro.

Considerando todas as discussões apresentadas neste trabalho, sobretudo, as proposições psicanalíticas sobre a prática do canto coral e sua importância como formação educativo-musical, permeadas em relação às questões acerca da formação de educadores musicais, especialistas ou não, deixamos aqui um debate aberto quanto a um objeto de estudo da Educação, da Psicanálise e da música: o *sujeito cantante* e, conseqüentemente, os laços construídos em seu ensino e em sua constituição.

São apenas algumas reflexões (in)conclusivas, pois, na Psicanálise, nada se fecha, nem se completa nem proporciona a obtenção de um saber absoluto no que diz respeito ao sujeito que, com o uso de sua voz, constrói um *semblante*, uma suposição de existência que se assemelha a um “disfarce”, a fim de conseguir lidar com as questões essenciais da vida e da condição humana, a busca primordial do sujeito psicanalítico.

“Cantando me disfarço e não me canso de viver nem de cantar.”

Milton Nascimento e Fernando Brant, 1981

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. On the contemporary relationship of philosophy and music. In: LEPPERT, Richard. (Org.). *Essays on music*. Trad. Susan H. Gillespie. Berkeley: University of California, 2002.

ANDERSON, M. J. *A classified index of American doctoral dissertations and dissertation projects on choral music completed or currently in progress through 1989*. Lawton: American Choral Directors Association, 1990.

ANTELO, Marcela. Psicanálise e Música. *Cógito*, Salvador, n. 9, 2008, p. 91-93.

ARONOFF, Frances Webber. *La musica y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi, 1974.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. *Anais do II Seminário de Pesquisa em Música da UFG*, 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/educacao-musical/educacao-musical-na-contemporaneidade/view>. Acesso em: 18 de julho de 2014.

AZEVEDO, Elizabeth Ferreira Cardoso Ribeiro. Conservatório Dramático e Musical de São Paulo pioneiro e centenário. São Paulo, 2006. On-line. Histórica. *Revista on-line do arquivo público do Estado*, São Paulo, v. 16, n. 2, d. /dez. 2006. Disponível em: < d P://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao16/materia01/. Acesso em 30 de junho de 2013.

BASTOS, Alice B. B. I. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

BAUAB, Magida. *História da educação musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960.

BAUMAN, Zygmunt. *Arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Desafios educacionais da Modernidade Líquida. In: *Revista TB*, Rio de Janeiro, 148: 33-40, jan.-mar., 2002.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre:

UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. *O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar*. Santa Maria, 1994. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

BENTATA, Hervé. The siren song: of Considerations about a frequent incorporation of the maternal voice. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, jun. 2009. Trad. Carlos Antônio A. Mello. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952009000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jul. 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 10 de junho de 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. *Lei nº 11.769/2008*. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF, 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acessado em: 8 de maio de 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Mensagem no. 622 de 18 de agosto de 2008*. Sobre o veto ao artigo 2º da Lei no. 11.769/2008. Brasília, DF, 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acessado em 5 de outubro de 2013.

BRESSAN, W. J. *Educar cantando: A função educativa da música popular*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1989.

BRITO, Teca Alencar de. *Criar e comunicar um novo mundo: As idéias de música de H. J. Koellreutter*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2004.

_____. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis Ed., 2001.

_____. *Por uma educação musical do pensamento: Novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. *Educar: Uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

CARVALHO, Vivian Assis. *Coral Cariúnas: Identidade, significado e performance*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

CISZEWSKI, Wasti S. O espaço da música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: *XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2010, Goiânia. Anais Eletrônicos... Goiânia: UFG, 2010, p. 1.561-1.566. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf. Acessado em: 14 de julho de 2014.

COPLAND, A. *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

CORDEIRO, Naiana Moura Lopes; BASTOS, Angélica. O supereu: imperativo de gozo e voz. *Tempo psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, dez. 2011. Disponível em < d P://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010148382011000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de julho de 2012.

DAVID, C. M. O objeto sonoro em Freud. *Psicanálise & Barroco*. Revista de Teoria Psicanalítica, v. 07, 06/2007. Disponível em: <<http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/07/OBJETOSONORO.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2013.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: Edição concisa. Editado por Stanley Sadie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

D'OLIVET, Fabre. *Música apresentada como ciência e arte: Estudo de suas relações análogas com os mistérios religiosos, a mitologia antiga e o estudo do mundo*. São Paulo: Editora Madras, 2004.

DOWBOR, Fátima F. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2007.

ESPERIDIÃO, Neide. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. São Paulo: IA/UNESP, 2003. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Educação musical e formação de professores: Suíte e variações sobre o tema*. 2011. 301 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. *Educação musical e formação de professores – Suíte e variações sobre o tema*. São Paulo: Globus, 2012.

FERNANDES, A.; KAYAMA, A.; ÖSTERGREN, E. *O regente moderno e a construção da sonoridade coral: Interpretação e técnica vocal*. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p. 33-51.

FERREIRA, Martins. *Como Usar a Música na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. *A educação musical de professores generalistas*. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FONTEIRADA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 2, 1993, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Abem, 1993. p. 69-83.

_____. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *Educação Musical, uma investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

_____. Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto. In: *Encontro Anual da ABEM*. Salvador, 1992.

FREUD, Sigmund. *O Moisés de Michelângelo*, 1914. Disponível em: <http://areas.fba.ul.pt/jpeneda/moises.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2014.

FUCCI AMATO, Rita. *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical*. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, A. S. A. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: Um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2009.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

_____. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GONZO, C. L. Research in Choral Music: A perspective. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 33, 1973. p. 21-33.

GRANT, J. W.; NORRIS, C. Choral Music Education: A survey of research 1982-1995. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 135, 1998, p. 21-59.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2001.

GUATIMOSIM, Bárbara. O corpo cantante. In: *Stylus*, Rio de Janeiro, nº 21, dezembro de 2010, p. 13-17. Disponível em: http://issuu.com/epfclbrasil/docs/stylus_21. Acessado em 16 de junho de 2014.

GUEDES, Denise F. P. Uma Introdução ao Conceito de *objeto a*. *Psicanálise & Barroco em revista*, v. 8, n. 1: 159-174, jul.2010. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/15/P&Brev15Guedes.pdf>. Acesso em: 9 de julho de 2012.

GUIMARÃES, Michele H. U. *A escolha pela física: Gosto ou desafio?* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: Algumas reflexões para o próximo milênio. In: *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*. Belém: ABEM, p. 79-90.

HYLTON, J. A survey of choral education research: 1972-1981. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 75, 1983, p. 1-29.

JANNIBELLI, Emília D' Anniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Editora Lido, 1971.

JONES, E. *A vida e a obra de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

JORGE, Marco A. C. *Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

JORGENSEN, E. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

JUNKER, D. A importância do canto coral. In: *Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros*. Brasília: Depto. de Música da UnB, 1999, p. 107-112.

KAUFFMAN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: O legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. Palestra proferida durante o 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical, em Londrina (PR), 1994.

KOMOSINSKI, João Luís. *Canto coral e cognição musical: As práticas brasileiras e suas articulações com a memória*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. *Freud e a educação: O mestre do impossível*. 3 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

LABORIT, Emmanuelle. *Le cri de la mouette*. Paris: Robert Laffont, 1993.

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 4: A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995/1956-1957.

_____. *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985/1964.

_____. *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. *Seminário XX: Mais, ainda*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985/1972.

_____. *Outros Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. *Encore (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, 2010.

_____. (1937) O estágio do espelho. *Escritos*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. (1938) *Os complexos familiares*. São Paulo: Jorge Zahar, 1984.

_____. (1948) A agressividade em psicanálise. *Escritos*. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. (1975) *O triunfo da religião*, precedido de discurso aos católicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LAJONQUIERE, Leandro de. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 2, n. 2, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 de julho de 2014.

_____. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: Escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPES, Anchyses Jobim. Afinal, que quer a música? *Estudos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, n. 29, 2006, p. 73-82.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, (SP): Papirus, 2012.

MANFRONI, Ana Cristina. *O corpo da criança, o significante e a voz*. Documento eletrônico da Associação Psicanalítica Tempo Freudiano, 1998. Disponível em: <http://www.tempofreudiano.com.br/artigos/detalhe.asp?cod=45>. Acesso em: 8 de julho de 2012.

MARIANI, Silvana. A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaber, 2012. p. 25-54.

MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Museu Villa-Lobos, 1977.

MARTINHO, José. A intersecção Música-Psicanálise. *Afreudite* – Ano VIII, 2012. Disponível em: <http://revistas.ulusofoa.pt/index.php/afreudite/article/view/3031>. Acesso em 15 de março de 2014.

MATEIRO, Teresa. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaber, 2012. p. 243-274.

MATHIAS, Nelson. *Coral: Um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

MATTOS, Renata. Escritas do excesso, nas margens: a voz exaltada no Barroco. *Psicanálise & Barroco em revista*, v.11, n.1: 43-52, jul. 2013. Disponível em: http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/21/06PeBRev21_06_Mattos.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2014.

MD, Magno. *A música*. Rio de Janeiro: Editora Aoutra, 1986.

MEDAGLIA, Julio. *Música, Maestro! Do canto gregoriano ao sintetizador*. São Paulo: Globo, 2008.

MILLER, Jacques A. Jacques Lacan e a Voz. *Opção Lacaniana* (online). Ano 4, número 11, julho 2013. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_11/voz.pdf. Acesso em 18 de julho de 2013.

_____. Leitura Crítica dos Complexos Familiares, de Jacques Lacan. Trad. Vera Avellar Rbeiro. *Opção Lacaniana* (online), n.2, outubro 2005. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/n2/pdf/artigos/jamleitura.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2014.

_____. *Perspectivas do Seminário 23 de Lacan: O Sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

MRECH, Leny M. Os Três Ensinos de Lacan. In: *O impacto da psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. Entre o tratar e o educar: o mesmo Sujeito? In: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO, 7, 2008, São Paulo. *Proceedings online*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100004&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 10 de julho de 2014.

_____. PEREIRA, Marcelo; RAHME, Mônica (orgs.). *Psicanálise, educação e diversidade*. Belo Horizonte (MG): Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

_____. PEREIRA, Marcelo (orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte (MG): Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

NAFFAH NETO, Alfredo; GERBER, Ignácio. Linguagem musical e psicanálise. *Ide*, São Paulo, [online], vol. 30, n. 44, 2007, p. 8-14.

OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: Competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: *Anais do Encontro Anual da ABEM*, 10, 2001, Uberlândia: UFU, 2001, p. 19-40.

OLIVEIRA, Joyce B. O inconsciente lacaniano. In: *Psicanálise & Barroco em revista* v. 10, n. 1, p. 109-120, jul.2012. Disponível em: http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/19/PeBRev19_9_Oinconscientelacania.no.pdf. Acessado em: 4 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, L. C. F.; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana Carolina S. (orgs.). *A educação e suas múltiplas leituras: Psicanálise, psicologia e filosofia*. São Paulo: Globus, 2012.

PAREJO, Enny. Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 89-124.

PATTO, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: Escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PENA, Breno Ferreira. A melancolia e suas interfaces com o objeto a. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 32, n. 59, jun. 2010. Disponível em: < [d P://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 de julho de 2012.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Para além das fronteiras do conservatório: O ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. In: *Anais do IV Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: Abem, 1995, p. 8-21.

PONSO, Caroline C. *Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Telma C. N. Importância da voz na constituição do sujeito. *Conceitos*. LUCENA, Ricardo de Figueiredo; ARAÚJO, Ricardo da Silva (orgs.). vol. 2, n. 19 (Dez. 2013). João Pessoa: ADUFPB-Seção Sindical do ANDES-SN, 2013. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2013/12/REVISTA-CONCEITOS-19.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

RAHME, Mônica M. F. *Laço social e educação: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, 452 p.

REZENDE, Tânia M. A. C. *Da criança problema na educação infantil à criança como enigma: Uma direção marcada pela psicanálise*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013, 285p.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. O mal-estar na cultura. In: *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 490.

RUUD, E. *Caminhos da musicoterapia*. São Paulo: Summus, 1990.

SALOMON, Gleuza. O olhar e a voz no divã. *Zunái*, 2003-2008. Disponível em: http://www.revistazunai.com/ensaios/gleuza_salomon_o_olhar_e_a_voz_no_diva.htm. Acesso em: 6 de julho de 2012.

SANTOS, Viviane. A voz – Fonte a do supereu. Documento eletrônico da *Escola Letra Freudiana*, 2009. Disponível em: http://escolaletrafreudiana.com.br/UserFiles/110/File/carteis2009/19_A%20voz.pdf. Acesso em: 7 de julho de 2012.

SANTOS, Viviane do E. S.; CALDAS, Heloisa. Há voz na surdez? (La)língua dê sinais. *Anais do XI Congresso de Psicopatologia Fundamental*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/v_congresso/mr_9__viviane_do_esp_irito_santo_dos_santos_e_heloisa_caldas.pdf. Acessado em 27 de julho de 2014.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Arte e cultura: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

_____. *Beethoven: O significativo imaginário*. *Opus – Revista da ANPPOM*, vol. 11, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/11/files/OPUS_11_Sekeff.pdf. Acesso em 5 de julho de 2012.

_____. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. Música e Psicanálise. *ANPPOM – Décimo Quinto Congresso*, Rio de Janeiro, 2005, p. 1.354-1.362.

SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. (Orgs). *Música e Globalização*. In: *Arte e cultura IV: Estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume-Fapesp, 2006.

SILVA, Walênia M. Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 55-88.

SILVEY, P. E. *Learning Music from the inside: The process of coming to know musical works as experienced by four high school choral singers*. Tese de Doutorado. Illinois: University of Illinois, 2002.

SOUZA, Jusamara. Política na prática da Educação Musical nos anos trinta. In: *Revista Em Pauta*, v. 3, n. 4, dez 1991, p. 17-32.

STEINER, George. *Extraterritorial: A literatura e a revolução da linguagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THOMAS J.R.; NELSON, J.K. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TINHORÃO, José Ramos. *História da música de índios, negros e mestiços*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1972.

TURCOTT, A. *Choral Music Education: A survey of research 1996-2002*. Dissertação de Mestrado. Tampa: University of South Florida, 2003.

Vasse, D. *O umbigo e a voz*. Col. do Centro de Estudos Freudianos (L. J. Gaio, trad.). São Paulo, SP: Loyola, 1977.

VIEIRA, M. A. Trovão e tônica (ou pequena introdução musicada ao Japão de Lacan). *Plural*, Minas Gerais, n. 31, p. 81-92, 2010.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação musical. *Boletim Latino Americano de Música*. Lima, v.6, n.4, 1946. p. 495-568.

WISNICK, José Miguel. *O Coro dos Contrários: A música em torno da semana de 22*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1983.

ZANDER, Oscar. *Regência coral* (2ª. ed.). Porto Alegre: Editora Movimento, 1985.

ZBRUN, Mirta. Clínica do Real: Uma concepção da sessão analítica. *Revista Eletrônica do Núcleo de Pesquisas sobre o Moderno e o Contemporâneo*, ano 2, no. 3, de novembro de 2006 a abril de 2007. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_03/clinica.htm. Acesso em 12 de julho de 2012.

ANEXOS

ANEXO A
LEI FEDERAL 11.769/08

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008.

ANEXO B**VETO SOBRE O ARTIGO 2º DA LEI FEDERAL 11.769/08** **Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.**

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2º

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

Razões do veto

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008.

ANEXO C
APROVAÇÃO PELA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 034/2013

Projeto: Psicanálise e canto coral: uma educação musical para o sujeito

Interessadas: Ana Maris Goulart Silva e Leny Magalhães Mrech

A Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "Psicanálise e canto coral: uma educação musical para o sujeito", de autoria da pesquisadora de mestrado Ana Maris Goulart Silva e orientada pela Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS196/96 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 04 de julho de 2013

Profa. Dra. **Flávia I. Schilling**

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Av. da Universidade, 308, cep. 05508-040, São Paulo, SP, Brasil - fax: (11)3091 3149 - www.fe.usp.br

ANEXO D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização solicitada aos participantes, para concessão de dados referentes à pesquisa, sugerida pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da USP e disponível no site <http://www4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica>.

III. [Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “PSICANÁLISE E CANTO CORAL: UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA O SUJEITO”, que tem como pesquisadora responsável ANA MARIS GOULART SILVA, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado/a por Dra. LENY MAGALHÃES MRECH, as quais podem ser contatadas pelo e-mail **anamarisgoulart@gmail.com; lenymrech@uol.com.br**. O presente trabalho tem por objetivos: INVESTIGAR AS RELAÇÕES DO SUJEITO COM O CANTO CORAL. Minha participação consistirá em FORNECER DADOS REFERENTES À MINHA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PESSOAL. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura _____

Local e data _____

ANEXO E
QUESTIONÁRIO PARA SONDAGEM DE INTERESSE DOS CANTORES DO
CORALUSP PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PRÉ-CAMPO)

PARTE 1 – Identificação:

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Grupo de que participa no CoralUSP

PARTE 2 – Envolvimento com o coral:

1. Há quanto tempo você canta em corais?
2. Há quanto tempo você canta no CoralUSP
3. Qual sua formação acadêmica?
4. Qual sua formação musical?
5. Já possuía algum conhecimento musical antes de ingressar em seu primeiro coral?

ANEXO F
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORA MUSICAL

1. Fale um pouco sobre sua formação musical e acadêmica
2. E como foi seu ingresso na música? Por interesse próprio ou alguma influência da sua família?
3. Você poderia contar um pouco sobre sua atuação profissional?
4. Você falou que prefere sempre trabalhar com as crianças. Por quê?
5. Você gosta de cantar?
6. O que a voz representa para você?
7. Hoje, você mais rege do que canta... existe algum momento em que você só cante?
8. O que você pensa sobre a Educação Musical no Brasil hoje? Como você situa o Canto Coral nesse contexto, em ambientes formais e não formais?
9. O que você pensa sobre o canto coral nas escolas e na educação em geral?
10. E, para concluir, você considera seu trabalho importante? Por quê?

ANEXO G
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REGENTES DO CORALUSP
PESQUISA SOBRE ASPECTOS DOS GRUPOS

2. Qual/quais grupo(s) você rege?
3. Qual/quais o(s) tipo(s) de repertório?
4. Quantos integrantes o(s) grupo(s) costuma(m) ter?
5. Quais as características desse(s) grupo(s) em relação à faixa etária, origem dos coralistas etc.?
6. Como é realizado o processo seletivo para o ingresso neste(s) grupo(s)?

ANEXO H
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REGENTES DO CORALUSP
PESQUISA SOBRE ASPECTOS PESSOAIS

1. Fale um pouco sobre você e sua origem.
2. Fale sobre o funcionamento da sua família.
3. Qual era seu ambiente musical em casa?
4. Como você concebe sua formação acadêmica?
5. O que o levou para a música?
6. Fale sobre sua carreira artística.
7. Em que momento o coral se tornou importante para você?
8. O que o levou a trabalhar com corais?
9. Quais os destaques que você daria ao trabalho de canto coral e aos seus participantes?
10. A partir de sua experiência, como você acha que a música poderia ser trabalhada na educação?

ANEXO I
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CORALISTAS DO CORALUSP

1. Fale um pouco sobre você e sua origem.
2. Fale sobre o funcionamento da sua família.
3. Qual era seu ambiente musical em casa?
4. Como você concebe sua formação acadêmica?
5. O que o levou para a música?
6. Fale sobre sua carreira artística.
7. O que o levou a cantar em corais?
8. Em que momento o coral se tornou importante para você?
9. Quais os destaques que você daria ao trabalho de canto coral e aos seus participantes?
10. A partir de sua experiência, como você acha que a música poderia ser trabalhada na educação?