



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MARIA REJANE CAMPELO SILVA

**COROS JUVENIS: uma relação entre os significados musicais e o engajamento
no repertório**

Recife
2024

MARIA REJANE CAMPELO SILVA

**COROS JUVENIS: uma relação entre os significados musicais e o engajamento
no repertório**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM - da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Musical. Área de concentração: Música e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Sandroni

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Maria Rejane Campelo.

Coros juvenis: uma relação entre os significados musicais e o engajamento no repertório / Maria Rejane Campelo Silva. - Recife, 2024.

146f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2024.

Orientação: Carlos Sandroni.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Canto coral; 2. Coro juvenil; 3. Repertório coral; 4. Engajamento musical; 5. Significados musicais. I. Sandroni, Carlos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA REJANE CAMPELO SILVA

**COROS JUVENIS: uma relação entre os significados musicais e engajamento
no repertório**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música – PPGM - da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música e Sociedade.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Sandroni (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Matheus Henrique da Fonseca Barros (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Antonio Chagas Neto (Examinador Externo)
Universidade Federal do Cariri - UFCA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como participantes de um coro juvenil se engajam no repertório proposto. Como objetivos específicos, buscou-se: a) Identificar os significados musicais predominantes nas experiências dos/das jovens participantes; b) Compreender os fatores que estabelecem os significados musicais predominantes na relação dos/das coristas com o repertório proposto; c) Evidenciar como a experiência dos significados musicais contribui para o engajamento dos/das jovens no repertório do coro. O canto coletivo é uma atividade humana desenvolvida ao longo da história, sendo até hoje uma prática presente em diferentes ambientes e contextos. Na área da Educação Musical, o canto coral se apresenta como uma ferramenta de musicalização nos espaços escolares. Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida no coro juvenil de um *campus* de um Instituto Federal de Ensino. Trata-se de um estudo de caso, a partir da abordagem qualitativa. O percurso metodológico envolveu a observação participante, a entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. A conceituação do coro juvenil foi definida a partir de quatro aspectos: faixa etária, escolaridade, tessitura e configuração coral (Costa, 2017). Considerando a transitoriedade dessa fase da vida, o termo "juventude" é definido a partir das concepções de Machado Pais (1990) que apresenta esse grupo específico como uma unidade enquanto sujeitos em uma mesma fase etária, e como diversidade, a partir de suas diversas formas de viver a juventude, ao considerar a classe social, gênero, raça e idade. Em suas relações com as músicas, segundo Arroyo (2013) os jovens se envolvem com diversos mundos e práticas musicais. Nessas relações, cada ambiente reivindica seu repertório, sendo possível, de forma não excludente, vivenciar músicas para cada momento cotidiano, incluindo a música dentro da prática coral. Como engajamento musical, assumiu-se nesta pesquisa como sendo uma participação ativa numa atividade musical, determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais) na realização de uma ação (Toni, 2023). A teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 2020) foi também utilizada na definição do engajamento, considerando as aproximações entre os conceitos. Como ferramenta teórica para compreender o engajamento dos jovens no repertório do coro, foi adotada a abordagem de Lucy Green sobre os Significados Musicais, a saber, significados intersônicos e delineados. Segundo Green (2020), o significado intersônico corresponde aos materiais musicais e o significado delineado diz respeito aos

aspectos exteriores à música. A partir destes conceitos buscou-se identificar quais elementos são valorizados ou não pelos jovens em suas relações com as músicas do repertório. O aspecto delineado emerge nas associações feitas pelos/pelas jovens às músicas do repertório, como senso de pertencimento, família, identificação e emoções positivas (amor, amizade, felicidade). Dessa forma, os resultados apontam que o engajamento dos/das jovens do coro participante no repertório é qualificado, em maior parte, pela dimensão afetivo/emocional. Ainda que não generalizáveis, os resultados desta pesquisa contribuem para o entendimento do engajamento musical de jovens no repertório que lhes é proposto no coro.

Palavras-chave: canto coral, coro juvenil, Repertório coral, Engajamento musical, significados musicais.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand how participants in a youth choir engage with the proposed repertoire. The specific objectives are: a) to identify the predominant musical meanings in the experiences of the young participants; b) to understand the factors that establish the predominant musical meanings in the choristers' relationship with the proposed repertoire; c) to highlight how the experience of musical meanings contributes to the youth's engagement with the choir's repertoire. Choral singing is a human activity developed throughout history, remaining a present practice in various environments and contexts. In the field of Music Education, choral singing serves as a tool for musical training in school settings. Accordingly, the research was conducted with the youth choir of a campus of a Federal Institute of Education. This is a case study based on a qualitative approach. The methodological process involved participant observation, semi-structured interviews, and the application of a questionnaire. The concept of a youth choir was defined based on four aspects: age group, educational level, vocal range, and choral configuration (Costa, 2017). Considering the transitory nature of this stage of life, the term "youth" is defined according to the conceptions of Machado Pais (1990), who presents this specific group both as a unit—individuals in the same age group—and as diverse, considering their varied ways of experiencing youth based on social class, gender, race, and age. In their relationship with music, according to Arroyo (2013), young people engage with diverse musical worlds and practices. In these relationships, each environment demands its repertoire, allowing, in a non-exclusive manner, the experience of different musical pieces for various daily moments, including music within choral practice. Musical engagement in this research was defined as active participation in a musical activity, determined by the quality of behavioral and psychological aspects (cognitive and affective/emotional) in performing an action (Toni, 2023). Csikszentmihalyi's theory of flow (2020) was also used in defining engagement, considering the conceptual overlaps. As a theoretical framework for understanding the youth's engagement with the choir's repertoire, Lucy Green's approach to Musical Meanings was adopted, encompassing intersonic and delineated meanings. According to Green (2020), intersonic meaning pertains to the musical materials, while delineated meaning refers to external aspects of the music. Based on these concepts, the study sought to identify which elements are valued by the youth in their relationships with the

repertoire. The delineated aspect emerges in the associations made by the young participants with the repertoire's music, such as a sense of belonging, family, identification, and positive emotions (love, friendship, happiness). Thus, the results indicate that the engagement of the youth choir participants with the repertoire is predominantly qualified by the affective/emotional dimension. While not generalizable, the findings of this research contribute to understanding young people's musical engagement with the repertoire proposed in a choir setting.

Keywords: choral singing, youth choir, choral repertoire, musical engagement, musical meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Informações gerais sobre a literatura revisada	pág. 19
Quadro 2 -	Tessituras do coro jovem e do coro juvenil	pág. 49
Quadro 3 -	Tessitura do repertório do <i>Coro Bela Flor</i>	pág. 74
Quadro 4 -	Comparações entre a tessitura do <i>Coro Bela Flor</i> e o modelo de Costa (2017)	pág. 76
Quadro 5 -	Indicadores do engajamento musical do <i>Coro Bela Flor</i>	pág. 84
Quadro 6 -	Relação entre o conceito de engajamento musical e a teoria do fluxo	pág. 85
Quadro 7 -	Aspectos mais relevantes nas músicas do repertório	pág. 95
Quadro 8 -	Respostas do <i>Coro Bela Flor</i> aos Significados Musicais (Green, 2022)	pág. 97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	COROS JUVENIS: REVISANDO A LITERATURA	19
3	CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS	25
3.1	Jovens e juventudes	25
3.1.2	<i>Jovens e músicas</i>	32
3.2	Engajamento musical	35
3.3	O canto coral	38
3.3.1	<i>Prática coral e Educação Musical</i>	40
3.4	O Coro juvenil	42
3.4.1	<i>Faixa etária</i>	43
3.4.2	<i>Escolaridade</i>	45
3.4.3	<i>Tessitura vocal</i>	45
3.4.4	<i>Configuração do coro juvenil</i>	49
3.4.5	<i>Doravante, coro juvenil</i>	51
3.5	Os Significados Musicais	51
3.5.1	<i>Significado Intersônico</i>	52
3.5.2	<i>Significado Delineado</i>	55
3.5.3	<i>A experiência musical</i>	57
3.5.4	<i>Implicações para a Educação Musical</i>	59
4	METODOLOGIA	60

4.1	Definindo o campo de pesquisa	60
4.1.1	<i>Codificação dos dados</i>	62
4.2	Sobre a abordagem da pesquisa	62
4.2.1	<i>A pesquisa qualitativa</i>	62
4.2.2	<i>O estudo de caso</i>	63
4.3	A entrada no campo	65
4.3.1	<i>A coleta dos dados</i>	66
4.3.2	<i>A observação</i>	66
4.3.3	<i>O questionário</i>	68
4.3.4	<i>A entrevista</i>	69
4.4	Procedimento de análise dos dados	71
5	ANÁLISE DOS DADOS	73
5.1	Conhecendo o repertório do <i>Bela Flor</i>	74
5.2	<i>O Bela Flor</i> e suas músicas	77
5.2.1	<i>As relações do Coro Bela Flor com as músicas do repertório proposto</i>	81
5.3	O engajamento musical do <i>Coro Bela Flor</i>	84
5.3.1	<i>Engajamento Comportamental (fusão entre ação e consciência/ transformação do tempo)</i>	86
5.3.2	<i>Engajamento Cognitivo (desafios X habilidades/ metas claras e feedback imediato/ sensação de controle)</i>	88
5.3.3	<i>Engajamento Afetivo/Emocional (concentração na tarefa do momento/perda da autoconsciência)</i>	91

5.4	A relação entre os significados musicais e o engajamento no repertório	94
5.4.1	<i>Celebração e engajamento</i>	98
5.4.2	<i>Ambiguidade</i>	113
5.4.3	<i>Alienação e desengajamento</i>	114
5.4.4	<i>Quando as respostas aos significados musicais são modificadas</i>	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO	127
	ANEXO A - PARTITURA O CANTO DO PAJÉ	129
	ANEXO B - PARTITURA AIÊ N'TOTO NILÊ	133
	ANEXO C - PARTITURA BELA FLOR	134
	ANEXO D - PARTITURA CARCARÁ	138
	ANEXO E - PARTITURA MANHÃ DE CARNAVAL.....	143

1 INTRODUÇÃO

As relações entre os jovens e as músicas são um tema relevante para a prática do regente coral em espaços escolares. Os coros juvenis estão presente em diferentes contextos como igrejas, projetos sociais, outras organizações e o ambiente escolar se constitui em uma área de concentração dos coros juvenis (Costa, 2017, p. 151), mesmo por abarcar a maior parte desse público: os adolescentes. Ainda que a escolha de repertório possa não ser uma tarefa fácil para regentes de qualquer modalidade coral, para os que trabalham com coros juvenis, a escolha de um repertório mais adequado ou satisfatório envolve lidar com fatores específicos dessa fase de vida como tessitura, muda vocal, a sonoridade da voz juvenil, temática das canções e gosto musical.

Na prática coral, o repertório é um núcleo importante ao redor do qual orbitam as atividades desenvolvidas pelo grupo. É através desse conjunto de obras que as pessoas participantes têm a oportunidade de vivenciar a música de forma direta, em um ambiente de aprendizagem musical. O repertório evidencia, em alguma medida, as capacidades artísticas do grupo que, conduzido pelo/a regente, irá compartilhar com o público essa construção coletiva. Portanto, selecionar esse conjunto de obras gera uma série de questionamentos sobre critérios de escolha por parte de muitos regentes.

Diversos autores apontaram o repertório como motivação fundamental para os coristas e tarefa mais difícil do regente (Vertamatti, 2008; Lakschevitz, 2006; Figueiredo, 2006; Kerr, 2006). Com relação ao coro juvenil, Costa (2014) buscou mapear a apreciação musical de adolescentes e jovens, de forma que os resultados apontassem rumos e auxílio para regentes, diante da escassez de material sobre o tema. Aproximar-se do universo musical juvenil se constituiu em uma estratégia para conhecer o que atrai ou repele o adolescente para a atividade. De fato, pesquisas têm contribuído no sentido de estabelecer critérios sólidos com respeito à escolha de repertório para o coro juvenil, seja em seus aspectos técnicos como tessitura, sonoridade e muda vocal, seja em seus aspectos mais gerais como a promoção do desenvolvimento crítico e estético (Leck, 2020; Miguel et al, 2020).

Ainda que o envolvimento dos/das jovens na escolha do repertório seja algo desejável por promover a colaboração, autonomia e aprendizado musical do grupo (Miguel et al, 2020), é preciso considerar que, em geral, a escolha desse elemento

imprescindível à prática coral é do regente. Nesse sentido, este deve conduzir sua postura proposicional na busca de um repertório adequado ao coro, composto por uma variedade de gêneros musicais, idiomas, períodos, compositores e formas. Em seu papel, ele pode influenciar seus coristas quanto aos parâmetros de escuta e quanto aos seus critérios de gosto (Daroz, 2014, p. 95). Contudo, no presente estudo, os holofotes estão projetados sobre outros atores: os coristas. Pretendo com esta pesquisa contribuir para o estudo da relação entre repertório e engajamento musical em coros juvenis, a partir do estudo de um coro juvenil atualmente em atividade em um dos *campi* de uma instituição federal de ensino.

O interesse no tema surge de uma vivência pessoal e profissional. Costumo pensar que ele me acompanha desde a infância, em minhas primeiras experiências com a música, cantando no coro infantil da igreja. Ainda na Educação Básica, mas já a partir dos 11 anos de idade, tive duas professoras de música que aguçaram ainda mais meu interesse pela música e isso me levou a ingressar numa escola profissionalizante na adolescência. Fui estudar piano, mas meu foco estava sempre muito mais voltado para a música vocal, então, foi uma alegria cursar o componente Canto Coral, que funcionava como o coro representativo da instituição, com direito a apresentações públicas.

O grupo, boa parte formado por jovens como eu, entre 14 e 17 anos, mas também por outros que passavam dos 20 anos, acredito, cantava um repertório comum aos dos coros amadores e dos coros mais experientes da cidade, inclusive de instituições de ensino superior de música. O repertório era diverso, composto por peças eruditas, música popular brasileira, folclóricas e religiosas, nacionais e de outros países. Talvez por se tratar de um ambiente formal de ensino de música, o repertório no geral era bem recebido pelo coro, embora estivesse distante do que costumávamos cantar juntos nos momentos dos intervalos, depois do almoço ali mesmo no refeitório. As músicas que compunham o repertório não faziam parte das minhas escutas diárias e talvez não estivessem presentes também nas escutas dos/das colegas.

Na prática coral com jovens, a relação entre o gosto musical dos coristas e a música proposta para o repertório do coro por vezes é motivo de tensões (Costa, 2009, p. 12). Adolescentes tendem a ser mais resistentes quando não se sentem atraídos por determinadas músicas, em comparação aos adultos. Dessa forma, o repertório precisa envolver emocionalmente esse grupo (Miguel et al, 2020). Na minha

experiência como corista em diferentes contextos, recordo que essas tensões por vezes aconteciam quando as músicas escolhidas pelos regentes não agradavam aos grupos. Cantar em coro sempre foi uma atividade prazerosa em minha vida. Quando a letra não fazia sentido, eu o encontrava nos materiais musicais e vice-versa, mas o importante era fazer música cantando no grupo; aquilo me fazia bem. Com efeito, a prática do canto coletivo tem sido procurada por indivíduos também para atender às suas necessidades pessoais, terapêuticas e sociais, demandas que estão para além dos aspectos educacionais e estéticos musicais (Dias, 2012, p. 133). Além de uma experiência prazerosa, segundo a autora, em uma prática coral deve-se buscar conciliar a formação musical e a formação integral dos envolvidos.

Seguindo com minha formação, ingressei na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - e me tornei professora de música, atuando na Educação Básica desde 1994, lecionando também em escola especializada e em projetos sociais por algum tempo. Hoje atuo como professora numa Licenciatura em Música e como regente de coro, o que me direcionou a buscar uma Especialização em Regência. Em minha trajetória, estive dirigindo coros de várias idades e diferentes contextos, bem como ministrando o componente curricular Canto Coral em conservatório e no Ensino Superior. Como regente, a escolha do repertório sempre foi uma questão muito cara. Eu desejava que meus coristas cantassem músicas com as quais se identificassem, que tivessem prazer em cantá-las, que lhes fizessem sentido, que fossem compatíveis com a idade, com a fase da vida; mas nem sempre esse ideal se concretizava. Mesmo escolhendo cuidadosamente o repertório, conforme minhas percepções e critérios, estes não se constituíam em garantia de engajamento por parte dos coristas. Percebia também que em alguns momentos o coro se identificava com determinada música por alguma razão que eu não conseguia definir. Esse fato, por mais esmero que eu tivesse, gerava inquietações pessoais sobre quais seriam os critérios para a escolha de um repertório adequado.

Em outubro de 2019, organizei o Primeiro Encontro de Canto Popular no *campus* Belo Jardim do IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, situado na região agreste do Estado. O encontro, encabeçado pelo Curso de Licenciatura em Música do referido *campus*, tinha por objetivo aproximar e estabelecer um diálogo entre as atividades musicais realizadas nos *campi*, bem como fortalecer o canto popular na instituição. Participaram do evento, além dos/das

discentes do próprio curso, os coros de estudantes de dois outros *campi*. Os grupos apresentaram repertórios predominantemente de música popular, em especial de música brasileira.

Algo que chamou a minha atenção de um modo muito especial naquele Encontro de Canto Popular foi a apresentação do coro juvenil de um dos *campi*. Eram jovens entre 14 e 17 anos mais ou menos, executando de forma envolvente e empolgante um repertório que variava entre canção folclórica e música popular brasileira da década de 1970. Estava evidente, para mim, a habilidade e competência do professor/regente na condução daquela atividade, perceptível através da organização das vozes, da escolha das tonalidades, da harmonia e dos arranjos. Mas algumas questões me vieram à mente. Aquele grupo de jovens estava cantando músicas que supostamente não faziam parte de suas escutas cotidianas, em casa ou com os amigos. O repertório era composto por músicas cronologicamente distantes dos/das coristas, além de não circularem nas mídias atuais.

Das minhas suposições, surgiram algumas perguntas: aquelas músicas faziam parte do repertório que é ouvido no dia a dia por aqueles jovens e adolescentes? Aquele repertório era familiar ou estranho às suas audições cotidianas? E se não era familiar, qual a relação desses jovens com esse repertório “estranho”? O que era visível para mim era o engajamento por parte dos jovens naquela atividade. Estavam ali voluntariamente, uma vez que a participação no coro não é obrigatória, sendo uma atividade extraclasse entre outras que são oferecidas na instituição.

Concordo com Daroz (2014, p. 88) quando afirma que o jovem transita por diversos ambientes e que cada um deles reivindica um repertório diferente. Cotidianamente são expostos a uma trilha sonora extensa e variada proporcionada pela mídia musical e assim múltiplos gêneros e estilos preenchem as listas de suas escutas diárias. Os jovens, em suas relações musicais concomitantes e não excludentes, se envolvem com a música vivenciada no coro, com a música da balada, com a que tocam com os amigos, com a que ouvem no caminho para a escola ou realizando as tarefas rotineiras. A proximidade com o universo musical dos jovens sem dúvida pode nortear escolhas que contribuam para a composição de um repertório envolvente e atrativo para esse grupo vocal. Contudo, devem existir outros elementos implicados que propiciam o engajamento dos jovens nesse repertório proposto. Quais são esses fatores foi o que este estudo pretendeu desvelar.

A partir das indagações suscitadas, comecei a pensar em teorias e abordagens que pudessem me conduzir na investigação desse fenômeno: o engajamento dos jovens com o repertório proposto no coro. Assim, a questão que norteia a presente pesquisa é enunciada da seguinte maneira: Quais são os fatores que facilitam e propiciam o engajamento de participantes de um coro juvenil com o repertório proposto? Esta questão pode ser desdobrada e aprofundada em outras, tais como: Quais as relações entre o repertório desses coros juvenis e a música do cotidiano dos participantes? Como se dá a apropriação significativa do repertório e como essa apropriação se evidencia (ou não) na experiência do grupo?

Para lidar com estas questões, considerei que a abordagem teórica de Lucy Green sobre os significados musicais, dentre outras possíveis abordagens, possibilitaria um tratamento adequado aos objetivos propostos nesta investigação. Segundo Green (2022), a experiência musical envolve dois aspectos que existem em uma relação dialética: o significado intersônico¹ e o significado delineado. O aspecto intersônico diz respeito aos materiais musicais, ou seja, os sons e silêncios que compõem a música, como esses materiais são organizados entre eles mesmos e percebidos pela consciência. A experiência com o significado intersônico leva o indivíduo a identificar partes da música como estrofe, refrão ou repetições. Teoricamente ou logicamente, o significado intersônico é destituído de conteúdos e conceitos fora da música. Já o aspecto delineado é descrito pela autora como sendo os conceitos e conotações que estão fora da música e são atribuídos pelas pessoas, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras. Podemos responder aos significados musicais de diversas formas. Se nossas respostas são positivas a ambos os significados, temos uma experiência de celebração. Se ambas as respostas forem negativas, têm-se uma experiência de alienação. Quando respondemos de modo assimétrico, ou seja, positivamente a um e negativamente ao outro, nossa experiência é de ambiguidade. Dessa forma, somos atraídos ou repelidos por determinadas músicas.

Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa foram assim definidos:

¹ No original, *Intersonic meaning and delineated meaning*. O termo “intersônico” substituiu o termo inicial “inerente” (em inglês *inherent*) por decisão da própria autora.

Objetivo geral: Compreender a relação dos significados musicais com o engajamento junto ao repertório proposto de participantes de um coro juvenil.

Objetivos específicos:

- a) Identificar os significados musicais predominantes nas experiências dos/das jovens participantes;
- b) Compreender os fatores que estabelecem os significados musicais predominantes na relação dos/das coristas com o repertório proposto;
- c) Evidenciar como a experiência dos significados musicais contribui para o engajamento dos/das jovens no repertório do coro.

Como professoras e professores de música, reconhecemos que o canto coral tem se constituído num espaço de aprendizagem musical e humana no ambiente formal e informal. Uma evidência nessa direção é a variedade de publicações que o assunto tem gerado (Andrade, 2015), apresentando a atividade como uma importante modalidade de ensino de música. Como docente de um Curso de Licenciatura em Música, atuando na formação de professores, acredito que esta pesquisa pode trazer desdobramentos para debates futuros dentro do curso. No âmbito da instituição, uma vez que este trabalho envolve um coro de um dos seus *campi*, as trocas podem acontecer de modo a fortalecer a Educação Musical e avançar estudos e reflexões internas. A imersão nesse ambiente forneceu o conjunto de elementos necessários à busca de entender melhor como as relações entre jovens e músicas, repertório e engajamento musical se desdobram dentro dessa prática. Almejo que os resultados desta presente investigação, somando-se a outras produções dos meus pares, possam contribuir para uma prática coral juvenil mais significativa, reflexiva e crítica.

Estrutura do trabalho

A dissertação está dividida em cinco seções. Nesta primeira seção o tema é introduzido, são expostas as questões de pesquisa e, a partir de uma trajetória pessoal e profissional, são apresentadas as motivações para este estudo bem como seus objetivos. Na segunda seção, apresento a revisão da literatura sobre o coro juvenil, a qual nos apontou ainda a escassez de produções sobre o tema, embora as publicações venham aumentando nos últimos anos. A terceira seção contém os conceitos teóricos que embasam esta pesquisa. Os sentidos de juventude(s) são

apresentados a partir dos estudos de Pais (1990), ao tratar dos paradoxos da juventude, entendida como unidade e como diversidade. A relação entre jovens e músicas é vista através do trabalho de Arroyo (2013), mostrando o envolvimento dos/das jovens com as diversas músicas e práticas musicais. O engajamento musical foi assumido nesta pesquisa a partir do conceito de Toni (2023), com contribuições da teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 2020), sendo definido como uma participação ativa em uma prática musical, qualificada pela dimensão comportamental e psicológica. Apresentamos o canto coral como atividade humana, presente em diversos contextos de Educação Musical. O coro juvenil foi definido segundo Costa (2019), conceituado pela autora a partir de quatro enfoques primordiais: faixa etária, escolaridade, tessitura e configuração coral. Por fim, a abordagem de Lucy Green (2022) sobre os Significados Musicais é exposta.

A partir da abordagem qualitativa, o estudo de caso foi adotado como estratégia adequada aos propósitos da investigação. Este percurso metodológico, descrito na quarta seção, envolveu a observação participante, a entrevista semiestruturada e aplicação de questionário como técnicas de coleta de dados.

Na quinta seção é apresentada a análise dos dados, evidenciando o significado delineado como aspecto predominante nas experiências dos/das coristas. O aspecto delineado emerge nas associações feitas pelos/pelas jovens às músicas do repertório, como senso de pertencimento, família, identificação e emoções positivas (amor, amizade, felicidade). Dessa forma, os resultados apontam que o engajamento dos/das jovens do coro participante no repertório é qualificado, em maior parte, pela dimensão afetivo/emocional. Ainda que não generalizáveis, os resultados desta pesquisa contribuem para o entendimento do engajamento musical de jovens no repertório que lhes é proposto no coro. Por fim, seguem as conclusões da pesquisa.

2 COROS JUVENIS: REVISANDO A LITERATURA

Para situar a temática da pesquisa, foi pertinente realizar uma revisão de literatura dos seguintes temas: coro juvenil, jovens e músicas, prática coral escolar e repertório coral. O levantamento foi realizado no banco de dissertações e teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em revistas e anais de congressos da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical e no Google Acadêmico. Usando as palavras-chave citadas acima, considerei a aproximação com o tema e atualidade das publicações como critérios pertinentes para esta revisão. O quadro 1 apresenta as pesquisas selecionadas como contributos no que diz respeito à prática coral entre jovens.

Quadro 1 – Informações gerais sobre a literatura revisada

Ano	Autoria	Título	Natureza
2014	DAROZ, Irandi Fernando	A prática coral juvenil transitando em ambientes formais de não formais: perspectivas aplicadas à Educação Musical	Tese
2014	FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares	O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes	Dissertação
2015	PAZIANI, Juliana Damaris de Santana	Repertório para coro infanto-juvenil nos grupos corais no Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto)	Dissertação
2016	PAVANELLO, Leonardo Junior	Contribuições do canto coral na escola para formação integral sob a ótica dos estudantes	Dissertação
2017	LOPES, Letícia Bertholo Eduardo	O coral juvenil da UFBA e sua repercussão na vida dos egressos entre 1996 e 2008.	Dissertação
2018	PEREIRA, Lucas Dionísio Doro	Canto coral numa instituição de ensino tecnológico: a visão dos gestores e dos participantes	Dissertação
2019	MELO, Rodrigo Alves de	Desafios e possibilidades do canto coral no IFPI – campus Paulistana	Comunicação
2020	MIGUEL, Fábio et al	Questões acerca do repertório no contexto coral juvenil e adulto	Artigo
2021	AMARAL, André Ricardo	Coro Laboratório Juvenil do Rio de Janeiro – experiências que se tornam valores permanentes	Relato de experiência
2021	CARVALHO, Arthur Santos	O ensaio coral como ambiente de aprendizagem em coros juvenis amadores: um estudo sob a perspectiva do regente-educador	Artigo

2021	MARCHI, Terezinha Júlia Menezes	Teoria, prática e performance: como colaboram para a formação de jovens cantores?	Artigo
2021	PIMENTA, Neide Mussete	Preparação vocal e estruturação do ensaio: ferramentas integradas para a construção sonora do coro juvenil	Dissertação
2021	RANGEL, Débora Rodrigues; LACKSCHEVITZ, Eduardo	Precisa cantar, senhora?	Artigo

Fonte: a autora (2022)

O estudo de Daroz (2014) buscou compreender as culturas juvenis a partir de suas escutas musicais como possibilidade de tornar a prática coral mais atrativa para os jovens. A pesquisa destaca a importância da música no cotidiano dos jovens, bem como a relevância da prática coral para o desenvolvimento humano e artístico, em contraposição à superficialidade que, segundo o autor, é promovida pela mídia e indústria cultural. Destaca-se ainda a prática coral juvenil como instrumento eficaz e acessível à Educação Musical sendo, na maior parte das vezes, a única possibilidade de acesso à musicalização ou a estudos musicais e como se daria a inserção desta atividade em ambiente escolar.

Tendo como foco principal a formação do regente de coros juvenis, Franchini (2014) buscou analisar as interfaces da atividade do regente-educador, bem como suas concepções sobre o trabalho com os coros juvenis. O estudo discute possibilidades metodológicas para essa atividade, buscando identificar essa prática como atividade de educação musical. A pesquisa visou suscitar reflexões entre educadores e regentes, para o desenvolvimento de um trabalho que atenda aos aspectos fisiológicos, emocionais, sociais e musicais de seus coros.

Paziani (2015) analisou o repertório de dezoito coros infanto juvenis do Projeto Guri, em seus aspectos composicionais, extensão vocal, idiomas, gêneros, estilos e adequação à faixa etária. O mapeamento tinha por objetivo refletir sobre a ampliação desse repertório e, por meio do despertar dos sentidos, ampliar também as experiências artísticas dos estudantes.

Por sua vez, Pavanello (2016) se propôs desvelar quais as contribuições da prática de canto coral na formação integral de estudantes do ensino fundamental, a partir das percepções dos participantes. Os resultados da pesquisa evidenciaram impactos positivos da prática do canto coral no processo de formação escolar dos

estudantes, contribuindo no desenvolvimento escolar e intelectual, no convívio social e na construção de conhecimentos específicos musicais. Os participantes também mencionaram o respeito pelos diferentes gostos musicais, a presença da música no auxílio das atividades do cotidiano e sobre a construção do conhecimento por meio do canto. A análise a partir das concepções da formação integral evidenciou que a prática coral repercutiu na constituição plural do sujeito enquanto ator social.

A pesquisa de Lopes (2017) foi realizada com egressos do Coral Juvenil da EMUS/UFBA (Escola de Música da Universidade Federal da Bahia) que participaram da construção de espetáculos musicais entre 1996 e 2008. O estudo buscou desvelar as aprendizagens artísticas mais significativas desses jovens, a influência dessa atividade em suas escolhas profissionais e os vínculos sociais criados a partir desta prática. O estudo revelou os impactos causados na vida profissional desses jovens, para os que optaram por seguir carreiras artísticas ou não, os quais atribuíram grande importância às experiências vivenciadas na atividade, o quanto contribuíram para a construção de suas competências musicais e não musicais, bem como para a constituição e fortalecimento de vínculos sociais através das atividades propostas no Coral Juvenil.

A partir da visão dos gestores e dos coristas, Pereira (2018) buscou analisar a importância do Canto Coral numa instituição de ensino tecnológico. O estudo aponta que os diretores entrevistados consideram a importância do Canto Coral, admitindo que a prática contribui para o desenvolvimento social, para a capacidade de trabalhar em grupo, ter disciplina e para ampliação da visão do mundo, defendendo uma proposta interdisciplinar para a atividade. Para os coristas o Canto Coral contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Melo (2019) discute acerca da importância da música na vida das pessoas e seu uso como ferramenta educacional através do canto coral. Sua pesquisa aponta os benefícios da atividade para a educação musical e sua utilização no ensino de música na escola básica, em especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os resultados apontaram as dificuldades para a realização do canto coletivo, bem como as possibilidades que surgem e que favorecem a permanência do canto coral na escola básica, especificamente em um dos *campi* do IFPI (Instituto Federal do Piauí).

Na busca de uma prática coral contextualizada e bem-sucedida, Pimenta (2021) apresenta e discute as particularidades do coro juvenil, abordando questões

de ordem psicológica, fisiológica e socioemocional específicas dessa faixa etária, além dos aspectos musicais. A autora apresenta possibilidades de organização de ensaios e exercícios vocais para a construção de uma sonoridade apropriada para um coro juvenil, visando resultados educacionais e artísticos significativos para o público em questão.

Nos trabalhos encontrados até aqui, vemos emergir temas de ordem técnica, como a busca por um repertório adequado, a construção da sonoridade, as especificidades da voz jovem, propostas de técnicas de ensaio e a formação do regente de coro juvenil. A importância do canto coral no processo de musicalização, a atividade como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem são alguns aspectos abordados no âmbito da Educação Musical. Numa visão interdisciplinar, outros temas tratam do papel da prática coral na formação integral do indivíduo, quais as aprendizagens significativas para a vida e os benefícios em participar da atividade. Podemos concordar que todos os temas expostos nesses estudos trazem discussões e contribuições significativas para a prática coral juvenil e seus desafios.

Durante o processo de revisão sobre o tema, foram encontrados levantamentos realizados por pesquisadores e pesquisadoras da área. Como parte da pesquisa sobre as especificidades da voz juvenil no contexto coral, Miguel *et al* (2020) apresentam um mapeamento das publicações em língua portuguesa sobre os temas canto coral, coro juvenil, repertório, técnica vocal e preparação vocal, entre os anos de 2015 e 2019². Os resultados apontaram uma constância nas publicações durante esse período. Apesar das diferentes frentes de produção identificadas nos 21 estudos relacionados ao tema, apenas dois deles estão voltados para a prática coral entre adolescentes.

Até este momento da pesquisa, percebe-se uma escassez no número de trabalhos publicados sobre a prática coral juvenil. Conforme Andrade (2015), apesar do aumento na produção sobre o canto coral, o coro juvenil figura como um assunto pouco investigado no contexto acadêmico brasileiro. A autora atribui tal escassez ao fato de que poucos profissionais se dedicam ao trabalho com jovens, e os altos custos das publicações estrangeiras também dificultam o acesso às propostas pedagógicas dirigidas a essa faixa etária. Nos poucos trabalhos encontrados pela pesquisadora, os

² Esse período justifica-se, segundo os autores, pela existência de mapeamentos feitos sobre publicações dos anos anteriores.

autores sugerem encaminhamentos para que jovens e adolescentes possam desfrutar de uma prática coral que atenda “às suas necessidades fisiológicas, emocionais e sociais”, assim como acontece nos coros infantis e adultos (Andrade, 2015, p. 26). No que diz respeito ao repertório, as produções apontam a importância de considerar a música do cotidiano dos jovens. A baixa produção de trabalhos sobre esse grupo coral foi apontada por Costa (2009, 2014, 2017), Andrade (2019) e recentemente por Pimenta (2021).

Nos últimos anos, porém, tem-se percebido uma mudança nesse cenário. Em 2020, primeiro ano da pandemia da COVID-19, aconteceu virtualmente o I CIMUCI – Congresso Internacional de Música Coral Infantojuvenil – cujo objetivo era o de oferecer formação e compartilhar conhecimento a regentes de todo o Brasil e do exterior. O congresso se estabeleceu como um canal de troca de experiências e saberes, trazendo contribuições significativas para a área coral que, em momento tão difícil, precisou se reinventar. Já em sua quarta edição, o CIMUCI é também um espaço para publicações científicas, tanto de trabalhos concluídos quanto de pesquisas em andamento. Até o momento, conta-se apenas com os Anais do II CIMUCI³ ocorrido em 2021. Neste documento, encontram-se registradas conferências, mesas redondas, palestras, workshops, artigos e resumos. Desses últimos, encontram-se registradas vinte e oito publicações. Os artigos e resumos foram categorizados em dois temas, sendo o primeiro, *formação através do canto coral e mapeamento*, e o segundo, *técnica vocal e expressão corporal*. Dos vinte e oito trabalhos, vinte e quatro deles estão voltados para o coro infantil e infantojuvenil. Apenas quatro tratam especificamente do coro juvenil, os quais são apresentados a seguir.

A relação entre teoria, prática e performance como uma proposição de ensino-aprendizagem é o objeto de estudo de Marchi (2021). A autora buscou, em sua pesquisa-ação, entender como esse tripé poderia contribuir na formação de jovens cantores, em um coro formado por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública. O grupo coral iniciante era formado por cerca de quinze participantes com idade entre 14 e 18 anos. Conquanto se trate de um trabalho monográfico, considero que a pesquisa de Marchi (2021) estabeleceu conexões e aproximações com este presente estudo. Ao tratar da indissociabilidade entre teoria e prática, no caso, entre

³ Ver Referências.

o conhecimento dos materiais musicais (teoria musical e leitura da partitura) e a atividade enquanto performance (ensaios e apresentações), a pesquisa-ação tencionou levar os jovens coristas a construírem significados em suas experiências musicais.

O relato de experiência de Amaral (2021) no projeto Coro Laboratório Juvenil do Rio de Janeiro, descreve como as vivências do grupo, tanto as atividades presenciais quanto as remotas, contribuíram para o crescimento individual, técnico-musical, emocional, social e cultural dos participantes do projeto. Abordando aspectos humanos e filosóficos e lançando mão de pedagogias ativas de musicalização, o autor relata o progresso e amadurecimento dos jovens coralistas, envolvidos num processo de transformação constante e, em suas palavras, através de experiências que “agregam incontáveis valores abstratos, imateriais, humanos, espirituais, artísticos, entre outros”. Nota-se neste registro que os participantes do projeto Coro Laboratório Juvenil têm idade entre 9 e 16 anos e, apesar do termo *juvenil* no nome do projeto, o autor classifica o grupo como *coro infantojuvenil*. Assim, percebe-se como as nomenclaturas para os grupos nessa faixa etária podem ser confusas e dúbias, ou mesmo podem ser substitutas umas das outras. Abordaremos este assunto mais adiante.

Considerando o ensaio como ambiente de aprendizagem, Carvalho (2021) aborda criticamente o papel do regente-educador e sua atuação pedagógica frente a um coro juvenil amador. O autor postula a necessidade de uma apropriação dos saberes docentes por parte do regente, além dos conhecimentos técnicos específicos como a educação vocal e técnicas de regência. O regente-educador deve planejar os ensaios a fim de obter os resultados que pretende. O autor também aponta a escolha do repertório como tarefa fundamental do regente, o qual deve ser analisado a partir de critérios por ele estabelecidos, sempre de acordo com as possibilidades ou necessidades do grupo. A reflexão do autor acerca da ação educativa do regente, embora direcionada ao trabalho com coro juvenil, pode ser aplicada a qualquer outra modalidade coral, uma vez que a atuação do regente-educador é o foco de sua abordagem, independentemente do grupo por ele conduzido.

Rangel e Lackschevitz (2021) apresentam os resultados parciais de sua pesquisa, cujo objetivo é a criação de uma plataforma online com material de apoio para regentes de coros juvenis e educadores musicais. Devido à carência de produções voltadas para a prática coral com jovens, os autores visam possibilitar

trocas de experiências, em um mundo de constantes mudanças, de forma rápida, gratuita e acessível, usando o poder da conectividade. Os pesquisadores objetivam apresentar narrativas de suas experiências com classes de música coral formadas por jovens de 14 e 21 anos, em unidades socioeducativas. A partir de suas experiências, os autores pretendem abordar, além dos conteúdos musicais, questões de ordem comportamental (específicas dessa faixa etária), social e institucional relacionadas ao canto coral. A plataforma não tem a pretensão de apresentar soluções definitivas, mas sim, caminhos e possibilidades para que educadores levem seus estudantes à autonomia. Assim como no trabalho de Carvalho (2021), o resultado da pesquisa de Rangel e Lackschevitz é extensivo à regentes de coros em geral, não apenas aos que trabalham com coros juvenis, pelos diversos pontos comuns dentro dessa atividade. Contudo, um dos objetivos da plataforma é debater novas possibilidades de uma prática coral juvenil que considere a maneira como esse grupo social se relaciona com a música. Uma prática que se aproxime de seus contextos e experiências musicais, através de um repertório que provoque conexões com suas realidades. Em suma, entender como esses jovens constroem seus significados musicais. Nesse sentido, os autores se apoiam na Sociologia da Música, cujos pressupostos teóricos se aproximam do aporte teórico desta presente pesquisa.

Assim, mesmo que de maneira tímida, contudo avançando, percebe-se um movimento, por parte de regentes e educadore(a)s musicais, no intuito de produzir trabalhos que contribuam para a prática coral com jovens. Nos trabalhos citados acima, os/as autore(a)s apontam um interesse em construir uma prática significativa para os jovens coristas, considerando suas experiências musicais cotidianas. O canto coral é apresentado como ferramenta educativa, como instrumento de transformação, buscando o crescimento do grupo e do indivíduo, na esfera cultural, emocional e musical.

Sobre esta revisão, destaco sua importância no sentido de que mostrou haver ainda poucos trabalhos que busquem compreender o engajamento de jovens coristas no repertório proposto, a partir de suas narrativas, reconhecendo suas próprias vozes e experiências. Portanto, esta pesquisa pode contribuir para os estudos dentro da Educação Musical e da Prática Coral juvenil.

3 CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS

Considerando as especificidades do grupo investigado, o coro juvenil, nesta seção buscaremos um aprofundamento que contribua para a compreensão do nosso objeto de estudo: o engajamento dos jovens no repertório proposto. Para isso, como pontos que colaboram para a proposição desta pesquisa, trataremos das particularidades do grupo social investigado nesta pesquisa: as juventudes, bem como da relação entre jovens e músicas. Na sequência, é exposta a definição de engajamento musical assumida neste estudo. O canto coral é apresentado como atividade coletiva, histórica e presente em todas as culturas. Por suas muitas possibilidades de adaptações a diferentes contextos, espaços e situações, abordaremos o canto coral como atividade músico-educativa. Segue-se a conceituação do coro juvenil e por fim, apresentamos a abordagem dos Significados Musicais, como ferramenta teórica para a compreensão do engajamento dos coros juvenis no repertório proposto.

3.1 Jovens e juventudes

Ao lidarmos com o termo jovem ou juventude, imediatamente nos remetemos a pessoas que estão dentro de uma faixa etária localizada entre ser criança e ser adulto. Pensamos em indivíduos que estão cursando o Ensino Médio ou acabaram de entrar na universidade, que gostam de ouvir música agitada, andam de tênis e jaqueta jeans. Aliás, para a indústria da moda, por exemplo, essas peças são sinônimo de jovialidade e modernidade, prometendo a todas as pessoas que as usam uma aparência mais jovem. Ainda, costumeiramente, diante dos comportamentos juvenis mais desafiadores, afirmamos que os jovens são todos iguais. Enfim, poderíamos citar muitos estereótipos cujas características, na verdade, até fazem sentido e são plausíveis. Mas nem tudo o que é dito sobre os jovens corresponde às suas realidades, ao que eles de fato são, pensam e como vivem. Faixa etária, escolaridade, juvenildade, são termos que historicamente emergem dessa constante preocupação das sociedades com a juventude ao longo do tempo.

Muitas vezes os estudos sobre a juventude também partem de uma crença dominante, de um senso comum. Conforme Arroyo *et al.* (2020), embora a conceituação dos sujeitos nessa fase da vida tenha recebido muita atenção por parte

da sociologia, a definição de juventude desafia as pesquisadoras e pesquisadores que tratam do assunto, pela imprecisão etimológica na definição desse ciclo de vida (Arroyo *et al.*, 2020, p. 12). Vários sentidos e interpretações têm sido atribuídas ao termo “juventude” ao longo da história, quer por agências e organismos nacionais e internacionais, quer pela academia. Tornou-se uma palavra muito usada na mídia, no cotidiano, no senso comum, porém, seu significado se esvaziou.

Apesar de ter se tornado uma “categoria socialmente manipulada e manipulável” (Pais, 1990, p. 140), ao ser tratada como uma unidade social, juventude é também uma realidade social: todas as pessoas passam pelas fases da vida. Há uma realidade social e individual. Contudo, não se pode olhar a categoria etária separada de outros fatores, como se a juventude fosse uma geração independente da classe, etnia, gênero, religião ou mesmo como uma categoria que se comporta de forma homogênea. A própria sociologia se relacionou com a juventude de forma contraditória, como veremos ao longo deste texto.

As principais teorias da juventude, conforme Groppo (2016), podem ser divididas em três conjuntos: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Originadas no final do século passado, os referenciais pós-críticos têm influenciado a sociologia da juventude nos últimos tempos. Alguns desses autores entendem que a sociedade moderna, enquanto sistema social integrado funcional foi, ao menos em parte, superada, e que, ao invés de vivermos uma pós-modernidade, vivemos uma espécie de segunda modernidade, que é mais fluida, mais líquida (Groppo, 2016, p. 386). Essa tendência propõe a tese das socializações ativas e das múltiplas transições juvenis. Dentre os proponentes desse pensamento, destaco o autor José Machado Pais, cujas ideias podem nos aclarar o entendimento sobre os vários sentidos dados à juventude, tanto pelas teorias tradicionais como pelas teorias críticas, e por fim nos trazer as contribuições sociológicas do pensamento pós-crítico.

Segundo Pais (1990), “a juventude é um mito criado a partir da caixa de ressonância da mídia, acrescentado dos discursos políticos e das intervenções administrativas” (Pais, 1990, p. 145). Nesse sentido, a juventude seria definida por um pensamento dominante que toma os jovens como um grupo que possui uma cultura juvenil unitária, considerando apenas as similaridades entre os jovens, sem que as diferenças sociais sejam observadas. Conforme o autor, historicamente e socialmente a juventude tem sido encarada como uma fase marcada pelas instabilidades causadas pelos problemas sociais e, se os jovens não conseguem superá-los, são rotulados de

irresponsáveis ou desinteressados. Nessa versão, a juventude é o próprio problema social: os jovens “são os problemas de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais” (Pais, 1990, p. 144). À medida em que vão assumindo responsabilidades como emprego fixo e família, vão adquirindo o *status* de adultos (Pais, 1990, p. 141). A questão do desemprego e entrada na vida ativa, segundo o autor, quase que transformou a juventude em uma categoria econômica. (Ibid., p. 146).

O autor entende tal versão da juventude como um “discurso que atravessa o olhar das gerações adultas sobre as gerações jovens” (Pais, 1990, p. 144) e que a própria sociologia por vezes reforça as representações da juventude oriundas do senso comum, através de seus estudos afetados pelos discursos midiáticos. Nesse sentido, a representação da juventude aparece em aspectos fragmentados, como a moda, rebeldia, protestos e marginalidade. Nesses termos, segundo Pais (1990, p. 145), a definição da cultura juvenil é, “como qualquer mito, uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade”, cabendo à sociologia o desafio de desconstruir alguns aspectos dessa construção ideológica que define a juventude como uma classe homogênea. Diferentes sentidos foram dados ao termo juventude, na medida em que os jovens manifestam sentidos contrários aos que são postos. Nas palavras do autor, estes são os paradoxos da juventude.

Somente a partir da segunda metade do século XIX a juventude passou a ser reconhecida como uma fase da vida. A partir dos estudos de Reuter (1937) e Mead (1935), Pais (1990) afirma que não são todas as sociedades que reconhecem a adolescência como uma fase de vida entre a infância e a idade adulta, e que sua duração pode variar de cultura para cultura (PAIS, 1990, p. 146). De fato, o processo biológico definido como puberdade é universal, acontece a todas as pessoas. Contudo, esse grupo social foi considerado como uma classe homogênea, principalmente definida em termos etários. Nesse contexto, o comportamento dos jovens, associado a algum tipo de marginalidade, chamou a atenção do poder público e se tornou alvo da preocupação de educadores e reformistas. Logo a seguir, na primeira metade do século XX, se desenvolvem, especialmente nos Estados Unidos, as teorias tradicionais da juventude, surgidas na Escola de Chicago, com os estudos de Parsons (1968) e de Eisenstadt (1976), ambos adeptos do estrutural-funcionalismo (Groppo, 2016, p. 385). Essa tendência ocupava-se da integração do jovem na sociedade moderna, com especial atenção à socialização e ao desvio. Considerada

perigosa pelo poder público, essa cultura juvenil foi alvo de medidas como “prolongamento da escolaridade, legislação sobre trabalho infantil, a proliferação de casas de correção para menores” (Pais, 1990, p. 148). Essas intervenções evidenciaram o reconhecimento social dos problemas da juventude.

Os referenciais teóricos tradicionais entendiam a juventude como “um conjunto social cujo principal atributo era o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários” (Pais, 1990, p. 150). Mas, os pressupostos que definem a juventude como categoria associada a uma fase de vida se tornaram cada vez mais flutuantes, por causa das questões econômicas, sociais e políticas que mudam ao longo do tempo. Esses foram os argumentos das teorias críticas da juventude surgidas na segunda metade do século XX. Tais teorias focavam na possibilidade de que as novas gerações pudessem contribuir “com a reforma ou a revolução do sistema social” (Groppo, 2016, p. 385). Entendida enquanto uma fase de vida, vivida por pessoas da mesma idade, a juventude aparenta unidade. Considerando, porém, os fatores sociais que diferem os jovens uns dos outros, a juventude é diversidade. Apoiadas nesses dois campos semânticos, segundo Pais (1990), as principais correntes sociológicas da juventude firmaram seus principais pressupostos. A essas duas tendências Machado Pais chamou de *corrente geracional* e *corrente classista*.

A *corrente geracional*, segundo Pais (1990, p. 151), tem a sua origem nas teorias da socialização oriundas do funcionalismo, mas que também traz a influência do reformismo numa perspectiva crítica, seguindo a linha dos trabalhos de Mannheim (1952). Apoiada nessas teorias, a corrente geracional considera que a formação da juventude está baseada nas continuidades e descontinuidades intergeracionais. Para esta corrente, existe uma cultura juvenil que se opõe a uma geração adulta de diferentes maneiras, ora sem grandes fricções, ora mediadas por embates ou conflitos.

Na primeira forma, fala-se de uma socialização contínua, em que os jovens são socializados segundo os valores das gerações mais velhas. Tais teorias foram difundidas nos anos 50 através dos discursos de médicos e psicólogos, os quais associavam o comportamento difícil dos jovens às transformações biológicas da puberdade. Segundo Freire Filho (2005), essa representação da cultura juvenil, formulada pela sociologia funcionalista da Escola de Chicago nos anos 60, e não superada pelas teorias críticas, tencionava “legitimar a vida subcultural juvenil,

compreendendo-a como um comportamento social razoável e coerente, e não um sintoma de demência ou iniquidade” (Freire Filho, 2005, p. 140). O relacionamento entre jovens e adultos se daria sem grandes tensões, pois a agenda da cultura juvenil estaria “integrada no tecido social da cultura adulta” (Pais, 1990, p. 154). Em se tratando de questões econômicas como o desemprego, por exemplo, segundo esta corrente, a idade ainda seria o principal fator, uma vez que o mundo do trabalho seria mais acessível aos adultos que aos jovens.

Mesmo as gerações analisadas como conflituosas e rebeldes, como as dos anos 1960-70, na esteira da socialização contínua, foram consideradas, em suas manifestações, como “um processo de ritualização de independência em relação ao mundo adulto” (Pais, 1990, p. 156), a exemplo de movimentos como *beat-niks*, *teds* e *hippies*, os quais aconteceram de forma localizada e datada e, conforme o autor, não representavam a realidade de todos os jovens daquela geração.

No segundo caso, a socialização ocorre por meio de tensões, rupturas ou crises intergeracionais, ou seja, as descontinuidades, como acontece no caso das juventudes forjadas em contextos de crises políticas e confrontos ideológicos. Os jovens viveriam tais processos de maneira “muito própria”, formando entre eles uma “consciência geracional”, ou seja, todas as suas experiências, problemas ou circunstâncias seriam vivenciadas por estes enquanto “membros de uma geração”, mesmo que haja especificidades nas perspectivas de vida dos indivíduos (Pais, 1990, p. 153 e 154). Nesse sentido, tanto o ativismo dos movimentos vanguardistas juvenis dos anos de 1960 quanto a passividade aparente da geração dos anos 1980, na ótica dos que defendem as descontinuidades intergeracionais, esses jovens viveriam, dentro de uma utopia, os valores negados pelas gerações adultas (Pais, 1990, p. 155). Para esta corrente, o relacionamento entre as gerações é problemático, visto que não há compatibilidade ou convergência entre as pautas culturais, e a cultura juvenil é vista pelos adultos como uma contracultura, podendo apresentar-se como “ameaçadora” (Pais, 1990, p. 154, 155).

Das duas formas, para a corrente geracional, a relação entre as gerações promove a continuidade e a renovação da sociedade. Tal continuidade se manifesta através da interiorização e reprodução de “crenças, normas, valores e símbolos das gerações adultas” (Pais, 1990, p. 156) por parte dos jovens, através de instituições como a família e a escola, ou seja, a reprodução social. Haveria sempre uma dependência das novas gerações em relação às gerações mais velhas.

A questão da reprodução social é vista pela *corrente classista* como reprodução de classe. Seu foco se encontra nas diferentes formas de se viver a juventude, em especial de acordo com a classe social e conforme o gênero. Seus autores, pelo referencial marxista, têm a revolução superadora do capitalismo “como horizonte ético-político” (Groppo, 2016, p. 386). Esta é a principal contribuição desta corrente. O conceito mais comum de juventude, ou seja, que a define como uma fase de vida, é fortemente criticado pela corrente classista. Sua principal obra foi organizada por Stuart Hall e Tony Jefferson (1982), na gênese dos estudos culturais da Universidade de Birmingham, Inglaterra (Ibid).

A passagem da juventude para a vida adulta, no entendimento dessa corrente, estaria “sempre pautada nos mecanismos de reprodução classista”, sendo, então, as culturas juvenis sempre entendidas como fruto de “relações antagônicas de classe” (Pais, 1990, p. 157, 158). A origem social dos jovens determinaria a inserção no mercado de trabalho, gerando competição entre jovens e adultos de uma mesma condição social. A corrente classista postula que as culturas juvenis seriam “soluções de classe a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social”, apresentando tais culturas como “culturas de resistência” (Pais, 1990, p. 158). Nesse sentido, qualquer aspecto do comportamento juvenil ou suas distinções simbólicas, teriam um significado político. Ou seja,

O “cabelo à punk”, os “lábios pintados de roxo”, os “medalhões” ou os “remendos nas calças” seriam, nesta ordem de ideias, signos de “cultura juvenil” utilizados para desafiar os “consensos dominantes”, isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes (Pais, 1990, p. 158).

No entanto, esse conceito de resistência deixa de fora qualquer realidade juvenil que não se encaixe nesses moldes, de modo que se torna difícil sustentar tal argumento. Embora as teorias classistas sejam válidas em determinados contextos de investigação, conforme o autor, elas apresentam dificuldades em explicar os interesses comuns existentes entre jovens de diferentes classes, bem como os diferentes modos de vida entre jovens de uma mesma classe.

Segundo Pais (1990), o determinismo social, presente em boa parte das produções da teoria classista, evidencia o equívoco no uso do conceito de classe social, pois a noção de classe “implica a noção de relações historicamente construídas” (Pais, 1990, p. 159). As classes existem em relação com outras classes, levando-se em consideração também o tempo histórico. Para o autor, todas as

formulações teóricas apresentadas, tanto pela corrente geracional como pela corrente classista, mesmo os estudos sociológicos mais relevantes, acabam por reforçar os discursos midiáticos sobre juventude, considerando-a sempre como um grupo social homogêneo, unido por uma cultura unitária. Contudo, determinações sociais ou posicionamentos de classe podem ser contrariados ao longo das trajetórias sociais dos indivíduos, trajetórias que, nas palavras do autor, “são também imprevistas, como de resto acontece com a própria vida” (Pais, 1990, p. 160).

As teorias pós-críticas da sociologia da juventude, conforme a linha da modernidade tardia, afirmam que as transições juvenis não são lineares e acontecem através da socialização ativa. As culturas juvenis seriam fruto de um processo de socialização tanto individual como coletivo. O conceito de cultura, para a sociologia da juventude, pode ser entendido como um conjunto de significados compartilhados que simbolizam o pertencimento a um determinado grupo. (Pais 1990, p. 164). Símbolos como linguagem própria, rituais e eventos específicos são compartilhados na vida quotidiana, onde de fato esses significados podem ser observados, em seus contextos diários, em suas vivências. É necessário saber, segundo o autor, se esses jovens compartilham os mesmos significados, se os compartilham da mesma forma e porque os compartilham.

Contudo, o paradigma do jovem como sujeito social criado pelos referenciais pós-críticos, segundo Groppo (2016, p. 384), bem serviram ao “discurso oficial das agências supranacionais de desenvolvimento, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU)”. O autor aponta para a consonância entre o discurso acadêmico e os documentos oficiais desses órgãos. O protagonismo juvenil, como é também chamado, confere ao jovem maior capacidade de ação social em comparação às crianças e adolescentes, e o coloca como agente de desenvolvimento, em um sentido mais individual: ele precisa desenvolver capacidades para se tornar “*empregável*”, mobilizar recursos para solucionar problemas da comunidade, combater a exclusão e promover a “*equidade*” social (Groppo, 2016, p. 390 - itálico no original). O jovem é visto como “*ator estratégico do desenvolvimento*”. As políticas públicas voltadas para a juventude, continua Groppo, foram totalmente irrigadas com esta noção. Nesse uso manipulatório do termo “sujeito social”, mantém-se a busca por superar a figura do jovem problema, porém, o próprio jovem agora é a solução (de alcance local, apenas). Garante-se uma passagem segura para a vida adulta, mas com baixa participação política dos sujeitos jovens.

A implicação positiva que emerge do paradigma do jovem como sujeito social, diz respeito à valorização da escuta dos jovens (Groppo, 2016, p. 392). Nessa perspectiva proposta por parte da sociologia, os jovens são considerados como “pessoas com autonomia, capacitados para construir certas ideias já não possíveis aos adultos, por causa das diferentes relações com as instituições e diferentes experiências de vida”. Este paradigma “afirma que o jovem se torna sujeito mais ativo em sua própria socialização”, o que envolve também uma participação ativa nos debates decisórios sobre as políticas públicas para a juventude, as quais, segundo Groppo (2016, p. 396), ainda pensadas numa perspectiva “adulocêntrica e estigmatizadora” da juventude. Concordando com esse pensamento, Daroz (2014) afirma ser esta a visão homogênea, tradicional e linear sobre a juventude, representada por setores sociais como família, igreja e escola. Por seu turno, as comunidades juvenis representam uma visão heterogênea, alternativa e singular de socialização, em suas relações individuais com a crença, com a família e com a busca por conhecimento (Daroz, 2014, p. 19).

Considerando os sujeitos desta pesquisa, volto-me mais uma vez para Pais (1990). Muito mais do que imaginar como os jovens vivem e pensam, é necessário observá-los a partir de seus “infinitesimais mecanismos” (Pais, 1990, p. 164), sem se deixar tomar por generalizações. Dessa forma, quem sabe, pode-se aproximar de uma abordagem mais acertada acerca de alguns dos paradoxos da juventude.

3.1.1 Jovens e músicas

Com a ideia de juventude surgida no final do século XIX na sociedade ocidental moderna, a constituição dos jovens começa também a ser entendida como aquela que se “articula com a cultura de massa emergente, com o cinema e a indústria musical” (Arroyo, 2010, p. 25). Desde então, entende-se juventude como uma “classe de idade que vive entre a infância e a idade adulta, com direitos e existências próprios” (Arroyo, 2010, p. 25).

O interesse por esse grupo sociocultural e por suas práticas fomentou muitos estudos e pesquisas, resultando numa ampla literatura, principalmente a partir dos anos de 1970. As práticas musicais juvenis, não apenas consumindo música, mas criando músicas, fazem parte das constituições juvenis na modernidade e despertaram as atenções dos estudiosos sobre as interações jovens e músicas, a

partir da segunda metade do século XX. Um dos fatos que marcaram a emergência da juventude nesse período foi o surgimento do *rock'n'roll* como primeira música geracional (Arroyo, 2010, p. 25).

No Brasil, os estudos surgiram nos anos de 1990, e, tanto no cenário internacional como nacional, diversas áreas de estudos como, sociologia da música, psicologia social, antropologia, pedagogia, etnomusicologia e educação musical, ao longo do século XX e início do século XXI, empreenderam pesquisas sobre essas interações, atestando a importância e centralidade da música na vida dos jovens (Arroyo, 2010, p. 26). Constatações semelhantes foram registradas por Silva (2008) em sua pesquisa sobre música, juventude e mídia, em que a música está presente nos momentos de reflexão, durante a realização de tarefas domésticas ou nos momentos de passatempo com os amigos. Conforme Souza e Freitas (2014), os estudos sobre juventude nos últimos anos mostram que a música se destaca entre os aspectos culturais e artísticos por ser “recorrentemente mencionada nos depoimentos de jovens de diferentes camadas sociais”, e por outras razões como: sua correlação com raça, idade, lazer e interações socioafetivas positivas (Souza; Freitas 2014, p. 64). Nesse estudo sobre as relações dos jovens com as músicas, as autoras concordam com o pensamento de Pais (1990) postulando que, para entendermos o termo juventude, é preciso entendê-lo no plural (juventudes), como uma categoria social e historicamente construída, não definida por limites etários e dependendo de critérios como geração, gênero, raça e classe social (Souza; Freitas, 2014, p. 63). É preciso saber de que jovens estamos falando.

Em seu *Guia Bibliográfico Jovens e Músicas*, Arroyo (2013) apresenta uma visão dos percursos investigativos sobre as interações entre jovens e músicas, organizando as produções na área em quatro categorias analíticas: subculturas juvenis, tribos urbanas, culturas juvenis e circuitos de jovens (Arroyo, 2013, p. 29). Conforme a autora, as três primeiras categorias tendem a enfatizar aspectos de desvio e resistência, e estão associadas às práticas musicais forjadas pelos jovens, a saber, as chamadas músicas geracionais como o *rock*, *punk* e *rap* (Arroyo, 2013, p. 27). A categoria circuitos de jovens inclui “a interação desses sujeitos com a música de gerações passadas”. Nesse sentido, entendemos que os jovens podem se envolver com diversos mundos musicais.

Segundo Arroyo (2013), desde os anos de 1970, a maior parte dos estudos sobre a relação dos jovens com a música, apontaram que essa interação se dá

precisamente com a “chamada música popular consumida e produzida por jovens urbanos que vivem nas grandes cidades ocidentais ou fortemente influenciadas pelas culturas norte-americana e europeia” (Arroyo, 2013, p. 23). A autora define a “música popular” como sendo a que “se firma nos centros urbanos de fins do século XIX e que ganha paulatinamente alcance mundial com as novas mídias e indústria cultural já nas primeiras décadas do século XX” (Arroyo, 2013, p. 23). Nesse período após a Segunda Guerra Mundial, tais mídias correspondem às gravações sonoras e toda a indústria fonográfica, o rádio, a televisão e o cinema.

Considerando as transformações e avanços tecnológicos que vêm ocorrendo desde o final do século XX e início do século XXI, a cultura da música popular entre os jovens, segundo a autora, “está vinculada às mídias digitais, tecnologias eletrônicas e à rede de comunicação virtual” (Arroyo, 2013, p. 23). Conforme Costa e Costa (2019), os jovens demonstram preferência pelos estilos musicais presentes na mídia, sendo atualmente a Internet o canal principal de acesso entre eles. Outros estudos confirmando a música popular veiculada pelas mídias como a preferida entre os jovens também podem ser vistos em Silva (2008) e em Rêgo (2013), que corroboram evidências anunciadas nas pesquisas de Arroyo (2010, 2013), bem como nos estudos de Souza (2014).

No entanto, como vimos, os jovens se envolvem também com diversas práticas musicais forjadas por gerações passadas, com diferentes mundos musicais. No Brasil, podemos verificar com facilidade tais interações, conforme Arroyo (2010) aponta:

[...] jovens dedicados à prática da chamada música de concerto criada nos séculos passados e à música contemporânea; jovens voltados a gêneros musicais populares forjados por gerações anteriores — choro, samba, congado etc.; jovens praticantes de música religiosa; práticas musicais coletivas e individuais diversas, presenciais e virtuais; profissionalização musical; enfim, possibilidades renovadas e criadas de experiências musicais propiciadas pelas condições tecnológicas e pelas inteligibilidades e sociabilidades inéditas que estas desencadeiam (Arroyo, 2010, p. 25 e 26).

Neste estudo seguiremos na direção de que, embora a já definida música popular seja a preferência da juventude, entendemos que os jovens se envolvem com as diversas músicas. Como pesquisas apontam, “os jovens ouvem música de todas as épocas e estilos, demonstrando uma maior tolerância e convivência com repertórios diversos, propiciados pelas tecnologias digitais” (Souza; Freitas, 2014, p. 66).

Dentre as diversas práticas musicais nas quais as/os jovens se envolvem, encontra-se a prática coral, contexto desta pesquisa. O canto coral juvenil vem

crescendo no cenário brasileiro e isso se evidencia, segundo Costa (2017), pela constante procura, por parte de regentes, por repertório e arranjos que atendam a esse grupo coral específico. Na mesma direção, pode-se perceber uma maior procura pela atividade por parte do público jovem. Sendo assim, buscamos compreender o envolvimento desse público com o repertório a partir do conceito de engajamento musical, como parte da perspectiva teórica desta pesquisa.

3.2 Engajamento musical

O termo engajamento frequentemente aparece na literatura como sinônimo de motivação, ou ainda como um termo mais amplo, abarcando a motivação como um de seus aspectos (Toni, 2023). Contudo, a visão mais aceita entre pesquisadores da psicologia e da educação é a que entende a motivação como sendo a intenção ou direção de energia, enquanto o engajamento é a própria ação ou participação ativa do sujeito em uma tarefa (Toni, 2023, p. 40).

Estudos contemporâneos em diferentes áreas do conhecimento têm abordado o engajamento de maneira recorrente. Uma das áreas é a música, na qual diferentes linhas teóricas têm sido aplicadas nos estudos sobre motivação, música e engajamento musical. Toni (2023), em sua tese sobre o engajamento e fluxo coletivo entre participantes de grupos musicais, afirma, a partir de diferentes pesquisas e autores, que os estudos da área da motivação têm apontado três principais dimensões que podem auxiliar na compreensão do engajamento de estudantes: engajamento comportamental, engajamento cognitivo e engajamento afetivo/emocional (Toni, 2023, p. 17).

Conforme o autor, o engajamento comportamental é a dimensão mais objetiva e observável, caracterizada pela participação e frequência do sujeito na atividade, a intensidade, a atenção, esforço e persistência, o seguir as regras, discutir ou fazer perguntas. O engajamento cognitivo tem por características principais a busca por conhecimento sobre a atividade, preferência pelos desafios, pensa estratégias para lidar com as dificuldades, confere relevância e valor, reflete sobre a atividade. A dimensão afetivo/emocional do engajamento se evidencia pelas reações emocionais (positivas ou mesmo negativas) que podem indicar satisfação, diversão, entusiasmo, pertencimento, identificação e conexão entre as pessoas envolvidas.

Toni (2023) considera a aproximação entre tais dimensões de engajamento e a teoria do fluxo desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi (2020) em suas descrições, uma vez que a teoria do fluxo envolve elementos como a satisfação na realização de uma atividade, concentração e atenção. Para Csikszentmihalyi (2020), a experiência do fluxo se refere à qualidade do engajamento do indivíduo em uma tarefa específica. Trata-se de uma experiência que vai além do prazer, mas diz respeito à fruição: uma sensação de realização, de novidade, de felicidade. Alguns indicadores da experiência de fluxo são: uma concentração e imersão na atividade, a sensação de estar no controle, a perda da noção do tempo e um senso de satisfação após essa atividade. Segundo o autor, ter metas claras e equilíbrio entre os desafios e as habilidades são condições que favorecem a experiência de fluxo.

Dessa forma, Csikszentmihalyi (2020) elenca os componentes principais da experiência de fluxo, descrevendo as condições e indicadores:

1) Desafios X habilidades: todas as atividades compreendem desafios que vão exigir habilidades compatíveis para serem superados. “Se não possuímos as habilidades corretas, a atividade não é desafiadora” (Csikszentmihalyi, 2020, p. 66) e se torna sem sentido. Se os desafios estão além de suas habilidades, o sujeito pode experimentar ansiedade ou frustração. Por outro lado, se os desafios estão abaixo de suas capacidades, sua experiência pode ser entediante e desinteressante. Em suma, o desequilíbrio entre esses dois aspectos impossibilita a experiência do fluxo.

2) Fusão entre ação e consciência: quando a atividade é possível de ser realizada, toda a atenção se volta para o que é relevante. As ações se tornam quase automáticas e as pessoas “param de ter consciência de si mesmas como estando separadas das ações que realizam” (Csikszentmihalyi, 2020, p. 69).

3 e 4) Metas claras e *feedback* imediato: o indivíduo sabe o que tem que fazer para alcançar os objetivos. No contexto da prática coral, por exemplo, o corista sabe que precisa atingir certas notas e quando acerta, sabe se se saiu bem ou não. À medida que vai melhorando sua técnica vocal ou memorizando o repertório, a cada dia, a cada ensaio, percebe o quanto se aproxima de seus objetivos.

5) Concentração na tarefa do momento: o envolvimento durante a experiência é profundo, sem espaços na mente para preocupações ou frustrações. Segundo o autor, na maior parte do tempo nossos pensamentos estão em desordem e caos, em um constante fluxo de ideias e reflexões. Assim, “as demandas claramente estruturadas da atividade impõem ordem e excluem a interferência da desordem na

consciência” (Csikszentmihalyi, 2020, p. 75). Quando emoções negativas como ansiedade, medo, tédio ou tristeza perturbam essa ordem, é impossível que o estado de fluxo aconteça.

6) Senso de controle sobre as próprias ações: trata-se da “possibilidade” de controle e não da “efetividade” do controle, conforme o autor (p. 76). No estado de fluxo, o sujeito experimenta calma e relaxamento, uma sensação de poder controlar os riscos.

7) Perda da autoconsciência: uma vez que se tem metas claras, regras sólidas e desafios ajustados às habilidades, não há espaço para o “autoescrutínio”, ou seja, o *self* não se sente ameaçado e o indivíduo perde a preocupação consigo mesmo. Na experiência de fluxo, o sujeito está absorvido em seu papel na atividade e isso é o que importa.

8) A transformação do tempo: o tempo não parece correr normalmente. A medição do tempo é ditada pelo ritmo da atividade: “as horas passam em minutos e os minutos podem se estender pelo que parecem ser horas” (Csikszentmihalyi, 2020, p. 65).

Uma pessoa pode descrever apenas um ou todos os componentes em uma experiência positiva, porém, a combinação de todos eles leva o sujeito a um estado de fruição, de maneira que vale a pena investir toda a energia para experimentá-lo. Nesse sentido, a característica principal dessa experiência é que a atividade se torna um fim em si mesma. Quando pessoas experimentam o estado de fluxo por muitas vezes, tendem a desenvolver uma personalidade autotélica, termo que designa o sujeito que realiza uma atividade por ela mesma, por lhe ser autocompensatória e intrinsecamente envolvente (Csikszentmihalyi, 2020, p. 85).

No âmbito da Educação Musical, Stocchero (2012) afirma que:

O fazer musical possui todas as características necessárias à experiência de fluxo. As condições que facilitam as experiências ótimas - percepção de objetivos claros, recebimento de *feedback* imediato, fusão de ação e atenção, existência de altos níveis de concentração, sentimento de estar no controle, e perda da autoconsciência – foram observadas em vários contextos musicais, em diversos estudos realizados (Stocchero, 2012, p. 34).

De fato, a prática musical está entre as atividades planejadas para promover a experiência de fluxo. Segundo Csikszentmihalyi (2020):

Essas atividades de *flow* têm como função primária a provisão de experiências que possamos apreciar. Brincadeiras, artes, cerimoniais, rituais e esportes são alguns exemplos. Devido ao modo como são construídos,

ajudam participantes e espectadores a conquistarem um estado mental ordenado que traz grande fruição (p. 91).

A atividade musical põe ordem na mente, em geral envolvida numa cascata de pensamentos de forma contínua e não organizada, e desse modo favorece o estado de fluxo ou, a experiência ótima da consciência.

Tomando a teoria do fluxo como parte da fundamentação teórica de sua pesquisa, Toni (2023) utilizou um conceito de engajamento musical pertinente também para este presente estudo. Compreendendo que o fazer musical ativo refere-se à ações como cantar, tocar, escutar ou qualquer outra ação com finalidades musicais, conforme o autor, o engajamento musical refere-se a uma “participação ativa numa atividade musical que é determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais) na realização de uma ação” (Toni, 2023, p. 43). O autor afirma que esses aspectos qualificam a participação do sujeito na atividade, de maneira que este dispensa “maior interesse, concentração, foco, valor, experiências emocionais, senso de pertencimento entre outros” (Toni, 2023, p. 42).

Tendo por objetivo principal nesta pesquisa compreender a relação dos significados musicais com o engajamento junto ao repertório proposto de participantes de um coro juvenil, entendendo engajamento enquanto uma participação ativa e a experiência do fluxo como um profundo engajamento em uma atividade, os conceitos e caminhos apresentados tornaram-se adequados para os propósitos desta investigação. Seguindo com os fundamentos teóricos nos quais se ancora o presente estudo, trataremos agora sobre o canto coral, contexto da pesquisa, bem como das singularidades dessa prática no âmbito da Educação Musical.

3.3 O canto coral

O canto coletivo é uma prática antiga presente em diversas culturas. Sendo uma manifestação humana, o canto atravessou épocas e lugares e, ao longo da história, indivíduos e povos têm cantado com diferentes finalidades e motivações. Nas palavras de Daroz (2014),

A música realmente se efetiva como processo social, porque é capaz de delinear a história do próprio homem, seus sonhos, seus desejos, suas conquistas, seus prazeres, seus temores. Daí sua importância para o desenvolvimento humano. O canto constitui-se a primeira possibilidade do fazer musical, pela própria condição da voz como “instrumento”. Por sua vez,

o canto coral se constitui uma prática musical democrática e socializadora, à medida que estimula o exercício de convívio em grupo (Daroz, 2014, p. 85).

Em nossos dias, diferentes termos têm sido empregados para definir o grupo de pessoas que cantam em conjunto. A fim de desembaçar o uso da terminologia, Andrade (2019) define o canto coral como sendo:

(as) atividades vocais desenvolvidas em grupos de diversos tamanhos, que abrangem a preparação e o estudo de repertório, com dias e horários previamente agendados para ensaios, ocorrendo em vários contextos (escola, igreja, empresa, entre outros), atendendo diferentes faixas etárias e com objetivos distintos, como, por exemplo, o de musicalizar (Andrade, 2019, p. 93-94).

Mesmo em coros de diferentes tipos e objetivos, sejam educacionais, religiosos, amadores ou profissionais, em todos eles, percebe-se uma dinâmica que lhes é comum. Segundo Figueiredo (2006),

O coro é uma espécie de tribo, na qual os cantores e o regente são personagens essenciais, com rituais típicos como ensaios e apresentações, tendo a música e sua representante material, a partitura, como objetos culturais imprescindíveis (Figueiredo, 2006, p. 8).

O autor acrescenta ainda o público, o professor de técnica vocal e, em alguns casos, empresas mantenedoras e gravações como parte do universo de um coro. Toda essa engrenagem aponta para uma organização, na qual todos os participantes têm suas funções ou papéis (Andrade, 2019, p. 104). Há diversos fatores envolvidos no ato de cantar: fatores psicológicos, anatômicos, técnicos, e culturais, diante dos quais as particularidades de cada faixa etária precisam ser consideradas. Nesse sentido, o coro se constitui num ambiente favorável ao crescimento individual e coletivo. Cantar em coro deve ser uma oportunidade para o desenvolvimento da musicalidade, para o crescimento intelectual e afetivo dos participantes, para que desenvolvam a capacidade de realizar uma atividade em conjunto, “onde existem os momentos certos para se projetar e se recolher, para dar e receber” (Figueiredo, 2006, p. 9), dinâmica que aponta o coro como espaço de aprendizagem musical.

De forma multifacetada, a prática coral contribui para a formação do indivíduo, desenvolvendo habilidades técnico-musicais como afinação, ritmo, percepção harmônica e técnica vocal. Mas também outros aspectos podem ser desenvolvidos na dimensão social, cultural e emocional. Partindo de processos individuais, o trabalho coral se expande para um “grande processo coletivo”, no qual participantes podem incorporar “preceitos relacionados à solidariedade, ao respeito, à disciplina, à

comunhão”, além da “compreensão formal das peças trabalhadas” e “o entendimento histórico-social do respectivo repertório” (D’Assunção Júnior, 2010. p. 2).

Nas últimas décadas vimos o aumento significativo dos coros amadores. Entende-se aqui como “coro amador”, aquele formado por pessoas com pouca ou nenhuma formação musical e que participam voluntariamente do grupo. Em função disso, por vezes o termo “amador” tem sido tomado de forma pejorativa, e de modo depreciativo se refere a um monte de gente cantando de qualquer jeito, sem qualidades técnicas e estéticas. Na verdade, tal descrição em geral não condiz com a realidade do que é realizado por muitos coros no que diz respeito “à qualidade técnica e expressão da manifestação artística” (Daroz, 2014, p. 85).

Dessa forma, a atividade coral tem sido vivenciada em diferentes contextos como empresas, igrejas, ONGs, hospitais e escolas. Para muitas pessoas, o coro cumpre a função de escola de música, a única de suas vidas (Fucci Amato, 2007). Não é sem sentido, então, que alguns regentes pesquisadores como Figueiredo (1990), Lakschevitz (2006), Fucci Amato (2007), D’Assunção Junior (2010) e Junker (2013) vêm refletindo sobre a atuação do regente a partir de uma perspectiva educacional. Por mais que muitos regentes tenham suas formações especificamente voltadas para a performance, é difícil desvincular a prática coral da prática educativa.

3.3.1 Prática coral e Educação Musical

Como vimos, o canto coral se apresenta como uma importante atividade músico-educativa. Acontecendo em diferentes contextos sociais, em espaços de formação musical formais ou não formais, configura-se como uma modalidade de ensino e aprendizagem de música acessível, envolvendo desde crianças a adultos na terceira idade. Andrade (2015), em sua pesquisa, observa um aumento na publicação de artigos e pesquisas acadêmicas sobre o canto coral, por se apresentar como uma prática “que resulta em experiências singulares de vivência musical, interação social e ampliação do universo cultural” (Andrade, 2015, p. 20).

Nos espaços escolares, a prática coral se apresenta como uma proposta imediata de prática musical, uma vez que, comumente, lida-se com a falta de estrutura como instrumentos musicais, por exemplo. Tendo a voz por instrumento, o canto coral oferece muitas possibilidades de execução, não envolvendo, assim, muitos recursos materiais para que aconteça, entendendo-se que as condições ideais devem ser

sempre almeçadas. Não seria imprudente afirmar que neste momento, a prática coral escolar ainda precisa lidar com muitas dificuldades como espaço físico inadequado, rotatividade alta de coristas, tempo limitado de ensaio, falta de apoio da direção, entre outras (Daroz, 2014, p. 93-94). Em termos de estrutura governamental, o autor aponta que a dificuldade de implementação da lei 11.769/2008⁴ que tornou o ensino de música obrigatório trouxe prejuízos à prática musical escolar e, em se tratando da prática coral, as desventuras se deram pela falta de profissionais habilitados e com experiência coral, que pudessem realizar o trabalho com competência e diligência.

É evidente que a música está presente na escola. A escola é um ambiente musical. Ouve-se música o tempo todo: no recreio, nas festas, nas aulas (mesmo que não sejam de música), nas rodas de conversa, em grupo ou por fones de ouvido. Não é raro vermos, no espaço escolar, adolescentes e jovens compondo suas músicas, construindo seus arranjos, gravando e até fazendo pequenos shows. Inspirados/as por seus ídolos, jovens desenvolvem a prática do canto de forma intuitiva, porém, conforme observa Daroz (2014, p. 86) “o canto coral ainda se constitui uma arte invisível para os jovens”. Segundo o autor, essa arte não encontra reverberação na mídia, e observa que a igreja ainda pode ser considerada a maior difusora da música coral entre os jovens, o que os leva, em muitos casos, a se tornarem músicos profissionais (Daroz, 2014, p. 87 e 88).

A despeito da lista de obstáculos que se pode enumerar, muitos são os benefícios que o canto coletivo pode oferecer. Em relação aos jovens, a prática coral pode contribuir para a formação da personalidade, ao possibilitar “um exercício de entrosamento coletivo, no compartilhamento das emoções que reverberam na formação do caráter, acentuam deveres e responsabilidades sociais e estimulam o respeito mútuo” (Daroz, 2014, p. 87). Em um mundo de respostas rápidas, de estímulos à pouca interação pessoal proporcionadas pela virtualidade da internet e das redes sociais, o cantar em grupo ensina que, o que uma pessoa canta complementa o que a outra canta, portanto, é preciso ouvir o outro; que o canto de cada um faz parte da construção do todo e que esse trabalho leva tempo.

Nesse sentido, o processo educativo dentro da prática coral não diz respeito apenas a valores estéticos, mas também é sobre valores éticos (Daroz, 2014, 88). Trabalhar em grupo exige tolerância, generosidade, paciência, solidariedade e

⁴ Lei vigente no período da sua pesquisa. Esta foi substituída pela Lei 13.278/2016

humildade. Trata-se de condutas que se estendem a outras áreas da vida, a sujeitos em qualquer idade. Em termos estéticos, o contato com diferentes músicas de diferentes culturas e épocas pode elevar o nível expressivo dos coristas, através de um repertório diversificado. Ao acessar diferentes mundos musicais, a escuta musical dos participantes pode ser ampliada, resultando em um maior poder de criticidade em relação às suas escolhas musicais. A prática coral, ainda que prazerosa, está para além de apenas um tempo livre de lazer. Antes, o canto coletivo é uma oportunidade de desenvolvimento artístico através de um fazer musical significativo.

Costa (2017)⁵ buscou investigar as especificidades do repertório dedicado ao coro juvenil. Sua tese teve como objetivo principal verificar possíveis parâmetros que caracterizam o repertório para o coro juvenil. A partir da análise de obras específicas para esta modalidade coral, a autora buscou gerar material de consulta para regentes interessados em atuar com essa faixa etária, a fim de suprir, em alguma medida, a escassez dessas produções.

Diante das diferentes definições, características e delimitações desse grupo vocal específico, a autora estabeleceu o conceito de coro juvenil a partir de alguns parâmetros. Dessa forma, nesta pesquisa, coro juvenil foi definido a partir da conceituação de Costa (2017), considerando sua profunda imersão no tema em tela, tanto por seus anos de experiência como regente de coros juvenis, quanto por suas produções acadêmicas.

3.4 O Coro juvenil

Considerando as muitas particularidades dessa modalidade coral, Costa (2017) estabelece quatro enfoques facilitadores para conceituar o coro juvenil: faixa etária, escolaridade, tessitura vocal dos participantes e configuração coral, que diz respeito à divisão de vozes em naipes. Apresento a seguir cada um desses enfoques segundo a autora, como parte da fundamentação teórica desta pesquisa.

3.4.1 Faixa etária

⁵ Destacamos que a autora, Patrícia Costa, produziu sua dissertação de mestrado também investigando o coro juvenil (Costa, 2009), pesquisa que teve um foco direcionado à descrição de sua prática com abordagens cênicas trabalhadas com o coro.

Estabelecer um limite preciso de idade para essa fase da vida se constitui em uma tarefa desafiadora. O período da adolescência é entendido como uma transição entre a infância e a idade adulta, sendo marcado por uma série de mudanças de ordens físicas, emocionais, psicológicas e sociais. Contudo, muitas dessas mudanças não acontecem de forma homogênea para todas as pessoas, e ainda, diferentes culturas entendem a adolescência de formas distintas. Tal dificuldade de definição também se evidencia na falta de consenso entre diversas fontes.

Costa (2017) encontra nos estudos de Oliveira (1995), Schoen-Ferreira (2010), Daroz (2014) e Franchini (2014) diferentes informações acerca do período que corresponde à adolescência em termos de idade. Buscando delimitar a faixa etária de um coro juvenil, os trabalhos citados se baseiam nos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A OMS considera a idade de 10 a 12 anos como pré-adolescência, e dos 12 aos 19 anos⁶ a adolescência propriamente. Já o ECA estabelece como adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos⁷ de idade, sendo considerado criança até os 12 anos incompletos. Se considerarmos o coro juvenil como uma prática coral adolescente, Costa (2017) deduz que “esta expressão indica, *a priori*, a atividade coral dedicada aos indivíduos que se encontram entre 10 e 19 anos de idade” (Costa, 2017, p. 18).

No entanto, a autora observa que, Schoen-Ferreira (2010), Daroz (2014) e Franchini (2014) apontam que, tanto a OMS quanto o ECA reconhecem que a adolescência se encerra com a inserção do indivíduo na sociedade adulta, um estágio denominado juventude, que vai dos 15 aos 25 anos. Diante dessas variáveis, Costa (2017) passa a considerar também o período da juventude, entre 18 e 25 anos, abarcando assim, os perfis dos coros que constituem o objeto de estudo de sua tese (Costa, 2017, p. 19). A faixa etária é um aspecto a ser considerado, mas não somente, como aponta a autora, dadas as flutuações características dessa fase de vida.

⁶ https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1. Acesso em 30 de setembro de 2023.

⁷ https://www.gov.br/mdh/acl_users/credentials_cookie_auth/require_login?came_from=https%3A/www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2023.

3.4.2 *Escolaridade*

Como consequência da dificuldade em se estabelecer critérios baseados apenas nas faixas etárias, as nomenclaturas adotadas para o coro juvenil também apresentam divergências. Para Gaborim-Moreira (2015, p.82), “não há uma padronização na denominação do coro, algo que é comum em todo o país”. Em sua pesquisa sobre coro infantojuvenil, a autora apresenta três diferentes configurações corais para esta faixa etária: coro infantojuvenil, juvenil e jovem. Tais termos foram também adotados por Costa (2017) ao estabelecer sua conceituação. Durante parte de sua pesquisa nos EUA, a autora constata uma equivalência natural entre a nomenclatura do coro de adolescentes e a escolaridade dos participantes.

Mesmo considerando as diferenças entre as duas sociedades, para fins de configuração, a autora estabeleceu uma correlação entre idade (aproximada) e escolaridade para o contexto brasileiro. O coro infantojuvenil corresponde àquele formado por coristas que se encontram no Ensino Fundamental II, ou seja, do 5º ao 9º ano, com idade entre 10 e 14 anos. O coro juvenil diz respeito aos alunos que cursam o Ensino Médio, na faixa etária de 14 a 18 anos e, por fim, o coro jovem, cujos participantes estão no Ensino Superior, entre os 18 e 22 anos, podendo até chegar aos 24 anos em alguns cursos mais extensos (Costa, 2017, p. 25).

Em suma, o coro infantojuvenil é composto por crianças e pré-adolescentes, enquanto o coro juvenil é formado por adolescentes e jovens. Ao apresentar esta proposta de sistematização de nomenclatura visando a delimitação da pesquisa, a autora pontua:

É importante esclarecer que esta estratégia de relacionar o coro à faixa etária e/ou nível de escolaridade não vai garantir as características do resultado sonoro pois, estando seus participantes em plena instabilidade fisiológica, nem sempre o que funcionará para um cantor será adequado a outro, ainda que sejam da mesma idade ou série escolar (Costa 2017, p. 30).

Esta observação é relevante para a compreensão dos nossos sujeitos de pesquisa que serão tratados mais adiante. Seguimos para um outro critério, segundo Costa (2017), que trata sobre as características vocais deste grupo específico.

3.4.3 Tessitura vocal

Para fins de conceituação e melhor entendimento em relação às configurações dos coros juvenis, Costa (2017) esclarece os termos *tessitura* e *extensão vocal*. *Extensão vocal* se refere a todas as notas, a partir da nota mais grave até à nota mais aguda que uma pessoa pode produzir, ainda que sem qualidade vocal. A *tessitura vocal* de um indivíduo diz respeito a todas as notas que consegue cantar com boa sonoridade e naturalidade. Portanto, nem sempre a tessitura adequada aos cantores e cantoras pode ser indicada por todas as notas graves e agudas que podem produzir, especialmente nessa fase de transição da voz. Segundo a autora, “tanto os extremos agudos, quanto os graves alcançados pelos adolescentes podem variar consideravelmente no processo de maturação vocal” (Costa, 2017, p. 31).

Como parte do processo de mudanças físicas na adolescência, ocorre o crescimento dos órgãos envolvidos na fonação. Assim como os ossos e a pele, as pregas vocais sofrem um acentuado crescimento nesse período, resultando em modificações na qualidade da voz. O aparelho fonador da criança é muito semelhante entre meninos e meninas, ainda que meninos, em geral, apresentem aparelho fonador levemente maior, resultando numa diferença sonora entre ambos, ainda que sutil. Embora seja um processo contínuo desde o nascimento, é na puberdade que o desenvolvimento do aparelho fonador se torna mais evidente de forma audível, mais acentuadamente na voz masculina. Segundo Sundberg (2015), ao nascer, as pregas vocais dos meninos medem cerca de 2 mm e 1,5 mm em meninas, atingindo medidas de 2,7 mm e 1,9 mm respectivamente até o final da puberdade (Sundberg, 2015, p. 268). O autor ainda acrescenta que “a espessura das pregas vocais dos meninos aumenta proporcionalmente mais do que a das meninas durante a puberdade”.

De acordo com Behlau (2004, p. 60), tais adaptações anatômicas resultam “num abaixamento médio da frequência fundamental em uma oitava para os meninos e de 2 a 4 semitons para as meninas”. A autora descreve esse processo complexo de muda vocal da seguinte forma:

A muda vocal, além de englobar o crescimento constante (mas não-homogêneo) da laringe, abrange o crescimento das cavidades de ressonância, das traquéias e dos pulmões. É uma fase de desequilíbrios onde o pescoço se alonga, a laringe desce, o tórax se alarga e a capacidade vital aumenta, e a musculatura da laringe apresenta uma tonicidade inconstante. Todas essas mudanças e instabilidades podem gerar disfonias que são, geralmente, mais perceptíveis nos meninos (Behlau, 2004, p. 60).

Tal complexidade anuncia a natureza inconstante e transitória da voz adolescente, evidenciando a dificuldade de se estabelecer parâmetros definitivos no que diz respeito à tessitura vocal. Segundo Henry Leck (2020), pesquisadores como Duncan McKenzie, Irving Cooper, Frederick Swason e John Cooksey buscaram entender a mudança vocal dos meninos através de um sistema de classificação vocal. Esses renomados especialistas descreveram as principais características desta fase. Mesmo considerando a contribuição de suas perspectivas teóricas, o autor afirma que “essas classificações são condições hipotéticas e raramente se aplicam a toda a voz” (Leck, 2020, p. 180). Tal perplexidade em lidar com a muda vocal masculina se deve “à sua imprevisibilidade, às diferenças individuais e à mudança contínua” (Leck, 2020, p. 181). Concordo com o autor ao refletir sobre minha trajetória como professora de prática coral em turmas de adolescentes. Embora os estudos referentes à muda vocal em garotos apresentem divergências, a maioria concorda que, em um indivíduo saudável, essa mudança pode durar de um a dois anos (Pimenta, 2021, p. 45). Acompanhando um mesmo grupo durante dois ou três semestres, em minha experiência foi possível perceber algumas singularidades. Meninos ainda no início do processo de muda vocal, após o período de férias, retornavam com suas vozes mais graves, em geral soando uma oitava abaixo. Frederick Swanson, pesquisador norte-americano e estudioso da muda vocal masculina, afirmou que essa mudança abrupta ocorria com 30% a 40% dos meninos adolescentes (Ibid), apontando para os aspectos individuais e imprevisíveis dessa fase. Como regente e educadora, foi necessário ouvir atentamente as vozes dos jovens coristas e, com prudência, fazer ajustes nos arranjos vocais, respeitando suas tessituras transitórias.

Nessa fase de vida, a voz feminina também passa por transformações, e tem se tornado alvo de pesquisas recentes (Costa, 2017, p. 34). A autora se respalda nos trabalhos de Sweet (2016), Gackle (1991, 2017) e Cooksey (1999), cujos estudos, focados nas vozes femininas durante o processo de mudança, apontaram características sonoras como quebras, aspereza, instabilidade na produção vocal, rouquidão, sopro e voz mais pesada, ocorridas nessa fase de vida (Costa, 2017, p. 35).

Podemos perceber até aqui que adolescentes de ambos os sexos experimentarão dificuldades durante o processo de mudança vocal. Em sua pesquisa sobre a prática coral juvenil em ambientes formais e não formais, Daroz (2014) investigou catorze coros juvenis. Conforme as falas dos/das regentes, em geral os/as

jovens chegam ao coro com uma “extensão vocal muito limitada”, muitos com a voz “soprosa”, mostrando “características de uma voz frágil e em processo de mudança” (Daroz, 2014, p. 106).

Por se tratar de uma atividade coletiva, é válido pontuar que o resultado sonoro de um coro não depende apenas do potencial individual. As possibilidades do grupo também dependem do tempo de prática dos cantores e cantoras, o quão trabalhadas são suas vozes, mesmo que estejam na mesma faixa etária. Com o objetivo de propor um parâmetro de tessitura que atenda às especificidades do coro juvenil, Costa (2017) compara quatro diferentes estudos⁸ que apresentam propostas de tessituras para o coro infantojuvenil, juvenil e coro adulto⁹.

Ao estabelecer comparações¹⁰ entre tais estudos, a autora observa semelhanças entre as tessituras propostas para o coro adulto. Quanto ao coro infantojuvenil e juvenil, estes apresentam disparidades entre si, apesar da proximidade de faixa etária (Costa, 2017, p. 38). Comparados aos coros adultos, as tessituras dos coros infantojuvenil e juvenil apresentam diminuição dos extremos agudos e a delimitação não atinge notas tão graves, resultando numa tessitura mais estreita. A autora chama a atenção para a classificação de “baixo” para as vozes graves masculinas dos coros infantojuvenil e juvenil, embora as tessituras se aproximem mais da tessitura de barítono. Tais características vocais são também apresentadas por Daroz (2014, p. 106) ao afirmar que, segundo os/as regentes entrevistados/as, no coro juvenil “é muito raro encontrar vozes graves; em geral são *mezzo sopranos* e barítonos, uma característica das vozes brasileiras”. Sobre este assunto, Costa (2009) publicou:

Em minha prática, foi observado também que, de fato, a maioria dos adolescentes ao adquirirem notas graves permanece, temporariamente, no naipe de barítonos. Alguns chegam com facilidade a notas bastante graves como fá1 ou mesmo mi1. No entanto, essas (sic) notas não possuem muita ressonância ou uma larga propagação. É comum a perda dessa extensão depois de algum tempo, ganhando o jovem cantor maior brilho em notas médias e frustrando aqueles que se percebiam como “baixos promissores”. Muitos amadurecem e se tornam bons barítonos e alguns, num processo um pouco mais lento, se descobrem tenores, com o tempo. O baixo verdadeiro – comumente chamado de “baixo profundo” – é bastante raro entre os cantores

⁸ Ayres e Roduner (1942), *Projeto FUNARTE* por H. Monteiro (2009), Paparotti e Leal (2011) e Behlau e Reder (1997).

⁹ Segundo a autora, não foram encontrados estudos sobre a tessitura do coro jovem, provavelmente pela proximidade sonora a de um coro adulto.

¹⁰ Quadro 7. Comparações de tessituras vocais (Costa, 2017, p. 38)

brasileiros, conforme atesta Leite (2001) em seu Método de canto popular brasileiro para vozes médio-graves. (Costa, 2009, p.18).

Dessa forma, Costa (2017) propõe um quadro de tessituras adequado às vozes dos adolescentes e jovens, como resultado de sua experiência com o coro juvenil e suas ramificações. Para o escopo desta pesquisa, não será considerado o coro infantojuvenil por não se enquadrar no perfil do coro participante. Por abarcar as características deste coro, esta pesquisa inclui o coro jovem na delimitação de *coro juvenil*, tratando-se também de uma de suas ramificações. Isto posto, apresento no quadro abaixo as tessituras propostas por Costa (2017) para o coro juvenil e jovem, omitindo deste o coro infantojuvenil. A autora adota as iniciais em maiúsculas correspondentes aos naipes como tradicionalmente usamos: S – soprano; A¹¹ – alto; T – tenor – e B – baixo.

Quadro 2 - Tessituras do coro jovem e do coro juvenil

Categoria	Faixa etária	Configuração coral	Naipe	Tessitura
Coro juvenil	Entre 14 e 18 anos	Vozes mistas SATB	S	Ré ³ – Fá ⁴
			A	Lá ² – Dó ⁴
			T	Ré ² – Mi ³
			B	Si ¹ - Dó ³
Coro jovem	Entre 18 e 23 anos	Vozes mistas SATB	S	Dó ³ – Sol ⁴
			A	Sol ² – Ré ⁴
			T	Ré ² – Sol ³
			B	Sol ¹ – Ré ³

Fonte: a autora (2022), com base em Costa (2017, p. 40)

É importante destacar que a proposta acima apresentada por Costa (2017), considera coristas iniciantes e medianos, em geral, sem experiência prévia com o canto, característica comum dos coros juvenis brasileiros (Costa, 2017, p. 40), o que é o caso da maioria dos/das coristas participantes desta pesquisa. Coros juvenis, cujos participantes possuem maior tempo de prática, apresentam competência mais elevada em termos de tessitura e mudanças no timbre por se tratar de vozes mais treinadas. A autora enfatiza que “dificilmente uma tabela de tessitura vocal dará conta de todas as singularidades dos diferentes coros juvenis, devendo ser guardado espaço para casos divergentes” (Costa, 2017, p. 41), alertando que a análise da tessitura vocal juvenil é ainda inconclusiva. O quadro proposto, conforme a autora, é

¹¹ Referente a *alto* (em inglês), denominação tradicional para o contralto.

uma tentativa norteadora aproximada, não devendo ser usado sem reflexões ou adequações.

Até aqui, Costa (2017) considerou a faixa etária, escolaridade e tessitura vocal como critérios para a conceituação do coro juvenil, entendendo que, isoladamente, estes não são suficientes para dar conta das singularidades deste grupo vocal. Por fim, a autora cruza os dados obtidos acerca destes critérios com a configuração coral, visando maior aproximação das especificidades dos coros de adolescentes e jovens e suas classificações.

3.4.4 Configuração do coro juvenil

O termo *configuração coral* diz respeito à divisão das vozes em naipes. Mesmo que tal parâmetro apresente ressalvas, Costa (2017) o considera relevante para a conceituação do coro juvenil. Como já assumido, a modalidade infantojuvenil não se encaixa no perfil do coro participante desta pesquisa, porém, para melhor compreensão do parâmetro em questão, essa modalidade será temporariamente incluída nesta exposição. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Ao avaliar a categorização proposta em Reginato (2011) que relaciona a configuração coral à faixa etária, Costa (2017, p. 43) aponta para a complexidade que emerge de tal solução, uma vez que, nessa fase de vida, jovens de mesma idade podem passar pela mudança e amadurecimento vocal de formas e momentos distintos. Segundo a autora, meninos entre 10 e 12 anos, por exemplo, podem se encaixar em mais de uma configuração coral, se classificados quanto à idade ou pela tessitura vocal. Ou ainda, o que é adequado para a tessitura de um adolescente de 13 anos, pode não ser para um outro de 18 anos, mesmo estando juntos, conforme a faixa etária, numa mesma configuração coral. Para Costa (2017), isso se deve às importantes mudanças vocais que ocorrem nesta faixa de idade, no caso do exemplo acima, entre 12 e 20 anos.

Exatamente por se tratar de vozes em transição, é preciso que haja adequações em relação à tessitura do repertório desta modalidade coral. Para compreender como adequar essas vozes em mudança, Costa (2017) se apoia nos estudos de Collins (1999) e Leck (2009), na busca de estabelecer uma tessitura adequada para o coro juvenil. As discussões e considerações desses autores têm como foco os coros de estudantes do Ensino Fundamental II, período de transição

entre a pré-adolescência e adolescência de fato, ou seja, os coros infantojuvenis¹², formados por coristas que se encontram no período de transição vocal.

Em seu estudo detalhado sobre o tema, Collins (1999) apresenta sugestões de configurações, a partir de fatores que devem ser considerados dentro de um coro juvenil. Em um coro adolescente, é possível cantar em uníssono (vozes iguais), duas vozes (SA), três vozes (SSA ou SAB) ou quatro vozes (SATB). Segundo o autor, a quantidade de vozes masculinas em um coro irá determinar qual a melhor divisão. Outra observação relevante é a presença no naipe de cantores *cambiatas*, termo que designa os meninos que se encontram no processo de mudança vocal, o que pode requerer ajustes para que se mantenha o equilíbrio no que diz respeito ao timbre. Segundo a sua própria experiência com vozes em fase de mudança, Costa (2017, p. 46) propõe avaliações vocais frequentes “para mapear a evolução da muda vocal”, e, se necessário, “realocar os cantores nos napes do coro”. É preciso considerar que, por causa das singularidades das vozes jovens, ajustes serão necessários.

Percebemos, neste enfoque da autora, um olhar voltado principalmente para as vozes em mudança, pelo fato de seu estudo abarcar também sujeitos que se encontram na pré-adolescência. Sendo assim, no que concerne à configuração do grupo vocal aqui investigado, entende-se que, dentre as possíveis configurações, o coro juvenil pode cantar desde o uníssono, à divisão em quatro vozes, ou seja, SATB. Voltemos, então, à delimitação do agrupamento coral participante desta pesquisa, o *coro juvenil*.

3.4.5 Doravante, *coro juvenil*

Para a conceituação de coro juvenil, tomamos como referencial a tese de doutorado da regente e pesquisadora Patrícia Costa (2017), com o objetivo de definir o grupo vocal aqui investigado. Dessa forma, assumimos nesta pesquisa que o *coro juvenil* se refere ao grupo coral formado por jovens entre 14 e 18 anos. Quanto à escolaridade, os/as participantes podem estar cursando o Ensino Médio e/ou o Curso Superior. Pelo limite etário é possível encontrar em um coro juvenil vozes ainda em processo de muda, ainda que não seja a maioria dos casos. Mesmo se tratando de vozes jovens em fase de amadurecimento, a tessitura vocal do coro juvenil se

¹² Termo original em inglês *early adolescent*, traduzido pela autora como infantojuvenil.

aproxima à de um coro adulto. Sobre a configuração, assumimos que a configuração coral do coro juvenil participante desta pesquisa pode ser SATB, ou seja, uma divisão em quatro naipes (soprano, alto, tenor e barítono), com os possíveis e necessários ajustes, de acordo com as possibilidades do grupo

3.5 Os Significados Musicais

Os conceitos de significado intersônico e delineado constituem-se no referencial teórico desta pesquisa, conforme dito anteriormente. Segundo Green (2012), a música só tem significado se a reconhecemos como tal, se conseguimos discerni-la em comparação a qualquer outra coleção de sons e silêncios. Dentro da experiência musical, os dois aspectos do significado estão envolvidos numa relação dialética, visto que estão presentes de forma simultânea, sendo, portanto, inseparáveis. Tais conceitos foram apresentados em seu livro *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education* (1985). Ao usar o termo “*deaf*” (surdos, em português) a autora tinha por objetivo expressar a ideia de que, em sentido metafórico, todos nós estamos “surdos” para algum tipo de música; que virtualmente, por mais musicalizados que formos, jamais estaremos abertos a todo o tipo de música¹³. Nunca teremos total familiaridade com todos os gêneros musicais existentes no planeta e por isso, estaremos “surdos” para algum tipo de música. Nesse sentido, uma mesma peça musical pode ser altamente significativa para um indivíduo e não ser para outro. Enfatizando tanto os componentes da música quanto os aspectos sociais das experiências musicais individuais, a autora buscou estudar o que influencia nossos hábitos de escuta ou quais os fatores que determinam o grau de familiaridade ou não familiaridade com determinadas músicas.

3.5.1 Significado Intersônico

O significado intersônico diz respeito a como os materiais sonoros são organizados e compreendidos pelo indivíduo. Conforme Green (2022; 2012; 1997), para que a experiência musical aconteça, é necessário que os materiais musicais, isto

¹³ Apesar de *on deaf ears* se tratar de uma expressão idiomática que significa “falar algo para quem não quer escutar” ou ainda “atirar pérolas aos porcos”, esse foi o sentido dado pela autora, exposto em seu prefácio à segunda edição do livro lançado no Brasil em 2022.

é, os sons da música, sejam organizados de maneira coerente, e esta coerência precisa ser percebida racionalmente pelo ouvinte. O indivíduo precisa ser levado a reconhecer nesses materiais – sons e silêncios - uma relação de princípio e fim, do todo e de partes, de elementos que se repetem, entre outras correlações, correspondendo a uma sintaxe musical. Ou seja, a música precisa ser entendida como tal para ter significado. Segundo a autora, este é o significado “intersônico” da música, isto é, um significado “inter e intramusical” (Green, 2012, p. 63). Correspondem aos materiais de que a música é feita e a relação entre eles.

Green (2022) define o significado intersônico como sendo um dos estágios da experiência musical, estágio que, temporariamente, ignora a música enquanto objeto histórico e cultural e portanto, isento de conteúdos e conceitos externos à música; um momento em que o sujeito estabelece uma relação direta com o objeto musical sem mediações. É como se o indivíduo automaticamente entendesse a música e esta não significasse nada além de si mesma (Green, 2022, p. 51). Esse relacionamento direto, isento de considerações ideológicas, conforme a autora, é apenas uma zona formal e lógica, contida ou incorporada, segundo Meyer (1956, apud Green, 2022, p. 53) dentro dos materiais musicais. Portanto, a nossa “experiência musical temporal individual nasce diretamente dos materiais musicais, os quais criam significados entre si, e nos permitem a consciência deles através do tempo” (Green, 2022, p. 50). O ouvinte precisa distinguir o que é música, diferenciando-a de qualquer aglomerado de sons. Todos os sons produzidos, seja por instrumentos musicais ou por fenômenos da natureza, são naturais. O som é “um objeto natural que existe no mundo como material sônico bruto”. O som é apenas a matéria prima da música. A música nasce da “sistematização convencional do som” (Green, 2022, p. 125).

Nesse sentido, os materiais musicais não são naturais como o canto dos pássaros ou o marulho das águas, mas antes, segundo a autora, são artificiais e históricos, e por isso podem ser ensinados e aprendidos. Eles são construídos historicamente, através da capacidade humana de organizá-los. Segundo Green, a criação de um objeto musical é semelhante à criação de qualquer outro objeto, como uma mesa de madeira ou um copo de metal. Em ambos os casos, nós estamos lidando com as nossas convenções (o que entendemos ser música) e com a natureza (as propriedades objetivas do material sonoro bruto). Em outras palavras, os sons não se relacionam casualmente entre si, antes, são sistematizados pela humanidade ao longo da história (Green, 2022, p. 126).

Por serem os materiais musicais construídos historicamente, Green (2022) insiste que a música seja reconhecida como material e objetiva, em oposição a uma visão idealista e subjetiva da música, especialmente expressada pelo pensamento de George W. F. Hegel. Para o filósofo, a música, diferente de outras obras de arte como pintura e escultura, cuja materialidade persiste no tempo e no espaço, não possuía objetividade, antes teria a subjetividade como atributo principal (Green, 2022, p. 38). Conforme a autora, Hegel argumentou que a música “não tem a existência objetiva e externa de objetos materiais que persistem independentemente do sujeito”, sendo, portanto, um objeto instável no tempo, diferente das demais obras, objetos estáveis no espaço. Para Hegel o conteúdo da música seria o sentimento subjetivo, “uma vez que os sons não podem retratar objetivos materiais” (Green, 2022, p. 37). No entanto, a autora afirma que, para que qualquer experiência musical aconteça, a própria música deve ser “contínua e materialmente separada do ouvinte”; que os processos musicais são materiais que, assim como todos os objetos externos do conhecimento, existem fora do sujeito. Nesse sentido, o pensamento de Hegel sobre música, segundo Green (2022, p. 38 - 39), não parece envolver objetividade material, mas apenas subjetividade e abstração.

Embora a música seja externa e objetiva, ao ouvi-la o indivíduo necessita realizar ajustes mentais, se engajando “com sua própria estrutura de conhecimento ao longo do tempo”, por meio de um fluxo “contínuo, múltiplo e temporal” da organização dos materiais sonoros que são percebidos pela consciência (Green, 2022, p. 40). De forma contínua, o ouvinte é ajustado ao objeto musical à medida em que este vai ocorrendo no tempo, enquanto seu conhecimento vai sendo reestruturado a cada batida, o que faz com que espere a próxima e a próxima. Nesse sentido, a música é também transcendente e subjetiva, pois ela molda nossa temporalidade. Segundo Meyer (1956, apud Green, 2022, p. 41), o significado musical surge quando uma expectativa consciente é despertada a partir de um estímulo sonoro. Tais expectativas envolvem esperar retorno, esclarecimento, continuidade e mudança. Para Meyer, durante o processo de escuta as partes parecem, para o ouvinte, dispersas e sem forma, tornando-se apenas inteligíveis quando a música termina, ou quando esta “é mantida estática na memória” (Green, 2022, p. 45). Dessa forma, a música só criaria insinuações orientadas para o futuro quando, finalmente, o ouvinte teria a compreensão de toda a peça. No entanto, a autora acrescenta que, enquanto ouvimos determinado trecho em uma obra musical pela segunda vez, o entendemos

como significado para o passado por meio de retrospectiva, e esperamos que tenha significado para o futuro.

Nesse sentido, para o ouvinte o material sonoro deve poder apelar ao senso de todo e parte, de início e fim, de repetição, semelhança, diferença ou qualquer outra interrelação pertinente (Green, 1997, p. 27). O significado intersônico emerge quando, ao ouvirmos uma música, conseguimos estabelecer relações entre os materiais sonoros, percebendo-os também em outras músicas, e não apenas naquela especificamente. Embora presentes em todas as músicas, essas interrelações poderão emergir também das nossas experiências anteriores. A compreensão dos significados intersônicos depende da competência e referência do ouvinte. Este precisa ter familiaridade, alguma experiência prévia com o estilo musical, ou seja, com as convenções e sistemas estabelecidos. Sem esse contato, essas interrelações não serão percebidas; “a capacidade de uma peça musical estruturar nossas intenções em relação a ela é relativamente limitada” (Green, 2022, p. 62). Dessa forma, a experiência musical se torna caótica e sem sentido. Nos exemplos da autora, a música nos faz esperar, aumenta nossas expectativas através de sua estrutura articulada de tensão e resolução, nos afirma, entra no cérebro, torna-se coerente, de forma que podemos dançar com confiança de que não iremos perder o passo (Green, 2022, p. 68 e 69).

Para o entendimento dessa sintaxe musical, isto é, o reconhecimento do que é música a partir de seu significado intersônico, não é necessário que um indivíduo tenha conhecimento de teoria musical, ou precise buscar um estudo formal de música para tal. Segundo Green (2022, p. 61), esse conhecimento é adquirido através de experiências musicais repetidas que a mídia e a indústria da música proporcionam diariamente. Em diferentes graus, todas as pessoas estão expostas a essas experiências musicais, sejam elas formais ou informais.

3.5.2 Significado Delineado

A relação imediata entre a consciência e o significado intersônico é imprescindível à experiência musical, contudo, trata-se de uma experiência parcial ou um dos seus estágios, como mencionado. Conforme Green (2022, p. 51) “a música deve significar algo mais além de si mesma”. A experiência do significado intersônico não pode ocorrer sozinha, sendo acompanhada por outra experiência inseparável,

mas de outra ordem. Esse outro significado diz respeito à música enquanto objeto histórico e cultural, definido coletivamente. Para Green (2022, p. 52), sem a experiência temporal individual dos significados intersônicos, a música não poderia ser definida coletivamente. Por outro lado, sem essa definição coletiva do que é música, essa experiência individual também não seria possível. Dessa forma, os dois lados possuem o mesmo status na história social.

O significado delineado, assim definido pela autora, expressa a ideia metafórica de que a música define ou representa uma série de fatores simbólicos. Ela o descreve como sendo os conceitos e conotações extramusicais que são atribuídos pelas pessoas, isto é, “suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras” (Green, 2012, p. 63). Essas associações podem vir de uma experiência construída dentro de uma coletividade, como as conotações evocadas por um hino nacional, ou podem vir de uma experiência pessoal, quando determinada música nos remete a um momento, uma lembrança, um evento. Nossas respostas às delineações musicais podem ser compartilhadas e estarem em consonância com a maioria das pessoas, seja de um determinado grupo social ou sociedade. Outras respostas podem ser totalmente particulares, pois temos diferentes relacionamentos com qualquer peça musical, de infinitas formas. Portanto, os delineamentos em relação à música são construídos coletivamente e individualmente.

Toda música traz consigo algum significado delineado, e este significado não está limitado ao seu contexto original de produção, mas surge também dos contextos de distribuição e recepção, como característica de produto humano. Em outras palavras, o significado delineado envolve as práticas musicais, as forças do mercado e os hábitos de escuta, ao longo da história social. Conforme a autora, por mais autônoma que a música possa ser considerada, ela não se desenvolve na história independente da ação humana. “Nenhuma música pode ser percebida como música num vácuo social” (Green, 2012, p. 63). Nesse sentido, Green (2022, p. 54 e 55) chama a atenção para as circunstâncias sociais relacionadas à produção, distribuição e recepção musical, evidenciadas nas capas dos discos. Imagens cuidadosamente escolhidas pela indústria musical informam o tempo todo sobre o tipo de música e a quem ela se destina. De maneira intencional, o mercado articula locais de shows, cartazes, ingressos e a imagem pública dos artistas para direcionar crenças sobre os diferentes tipos de músicas. Conforme a autora, não se trata apenas de publicidade como pode parecer, embora a indústria musical tenha se beneficiado nesse sentido.

Antes, aponta para os significados delineados da música fixados ao longo da história social.

Como objeto social e cultural, a música delineia estruturas, condições e atividades sociais, por meio de peças planejadas ou frequentemente tocadas em eventos específicos. Associamos determinadas músicas a cerimônias de casamento ou funerais, aos militares, à igreja, ao povo ou à guerra. Os significados delineados não emergem diretamente dos materiais musicais e de suas relações internas, mas provém de “imagens, associações, memórias, questões, problemas e crenças inspiradas em nós pela música” (Green, 2022, p. 53). Dessa forma, eles apontam para fora da música e para o seu papel social: “a música se comunica”, afirma a autora, e ao ouvi-la podemos estabelecer conexões com o mundo social que envolve nossos gostos, nossa família e amigos, nosso passado ou futuro. Portanto, nossos gostos musicais ou familiaridade com este, ou aquele estilo, são fruto de uma complexa rede de influências sociais, culturais e ideológicas. Contudo, os significados delineados, assim como os significados intersônicos, são definidos ou por convenções, ou pelos indivíduos. O frevo “Vassourinhas” (Matias da Rocha e Joana Batista Ramos) pode significar o ápice do carnaval pernambucano para grande parte dos foliões recifenses. Individualmente, ela pode estar associada a lembranças ruins ou a alguém especial que se conheceu nesse período.

3.5.3 A experiência musical

Como já mencionado, Green (2022; 2012; 1997) afirma que os significados musicais estão presentes na experiência musical em uma relação dialética. Em termos lógicos, os significados parecem distintos, porém, na verdade, ocorrem simultaneamente de forma inseparável, quer tenhamos consciência, quer não. Ao percebermos os aspectos intersônicos de uma música, concebemos seu principal aspecto delineado: o fato de a reconhecemos culturalmente como sendo uma peça musical. Ao distinguirmos a música de qualquer outra combinação de sons e silêncios, faz parecer que a experiência musical é imediata, ou seja, sem mediações históricas (Green, 2022, p. 59). Contudo, a experiência do significado intersônico, definido como sendo a organização coerente dos materiais musicais percebidos pela consciência, envolve a experiência do significado delineado, ou seja, reconhecê-la como música. A música, portanto, “nunca é realmente imediata”. Para que seja entendida como

música, depende das definições coletivas do que se considera como música, isto é, seu aspecto delineado fundamental. Esta é a relação dialética dos significados musicais.

Segundo Green (2022, p. 60 e 61), a distinção entre os significados se torna relevante para entendermos como estes dois aspectos chegam à consciência como uma experiência integrada. A música é experimentada através do estilo, que corresponde às convenções musicais estabelecidas historicamente. Mesmo que um indivíduo não esteja familiarizado com determinado estilo, é possível reconhecê-lo como música, ainda que sua experiência do significado intersônico seja mínima. Ainda que a experiência do significado delineado seja vaga, qualquer ouvinte é capaz de distinguir determinado estilo, se gosta ou não, a que grupo social está associado ou pode conversar sobre música mesmo sem ouvi-la. Conforme a autora, quanto maior o grau de familiaridade com o estilo, mais afirmativa é a experiência. Na direção oposta, nossa experiência se torna alienada quando temos pouca familiaridade com o estilo musical.

Na experiência musical, nossas reações aos aspectos intersônicos e delineados podem ser positivas ou negativas. Conforme Green (2022) quando temos familiaridade com os aspectos intersônicos da música, quando temos a compreensão da “sintaxe” musical, nossa resposta tende a ser positiva. Somos capazes de assimilar tensões, resoluções ou alterações e todas as demais relações intramusicais. Podemos responder de maneira positiva aos aspectos delineados, se nos identificamos de alguma forma com determinado estilo, ou quando estes envolvem assuntos com os quais nos sentimos bem. Quando nossas respostas são positivas a ambos os significados, temos uma experiência de “celebração” (GREEN, 2012, p. 63).

Quando não estamos familiarizados com o estilo musical ou não compreendemos o que está acontecendo na música, tendemos a considerar a sintaxe musical “chata” (Green, 2012, p. 63) ou incoerente e sem sentido. Temos, portanto, uma resposta negativa ao significado intersônico. Uma resposta negativa aos significados delineados acontece quando a música não faz parte da nossa vida, não é nossa, nos lembra pessoas ou acontecimentos dos quais não gostamos, é de outro grupo com o qual não nos identificamos: a música que pode ser considerada pelos jovens como “música de velho”, por exemplo. Quando a resposta aos dois significados é negativa, temos uma experiência de “alienação” musical (Ibid).

Seguindo com o pensamento de Green (2012, p. 64), geralmente nossas respostas aos significados estão alinhadas: quando não gostamos de um deles, normalmente não gostamos também do outro, uma vez que eles coexistem. Mas podemos ainda assim responder negativamente a um aspecto e positivamente a outro, gerando o que a autora chama de “ambiguidade”. Um indivíduo pode não se interessar por determinada música pela não familiaridade com seus significados intersônicos: ele ouve os agudos de uma soprano em uma ópera, a orquestra toca um fortíssimo e tudo aquilo incomoda seus ouvidos, não faz sentido. Ele vai ao concerto, mas nunca tocou ou cantou aquela música e desconhece como ela é feita. Porém, ele aprecia ir ao teatro porque gosta de sua arquitetura, acha o ambiente elegante, lá estão seus amigos, é divertido, portanto, estar ali lhe faz bem. Temos aqui uma resposta negativa aos significados intersônicos e positiva aos significados delineados. Este é um tipo de ambiguidade. O outro tipo de ambiguidade acontece quando respondemos positivamente aos significados intersônicos e negativamente aos significados delineados. Uma pessoa pode estar totalmente familiarizada com determinada música, com seus materiais sonoros intrínsecos, sabe como é feita e organizada, porém, o ambiente onde essa música é executada não lhe agrada, porque não gosta das pessoas que frequentam tal lugar, dos seus comportamentos e conversas portanto, aquela música não lhe traz boas associações.

3.5.4 Implicações para a Educação Musical

A autora apresenta ainda um aspecto que considera interessante para educação musical. Green (2012) considera que a qualidade da resposta a um tipo de significado musical pode não apenas ser contraditória, mas “pode influenciar, dominar e até modificar o outro” (Green, 2012, p. 64). A experiência do significado delineado de um sujeito pode se sobrepor à sua experiência do significado intersônico. Determinada música pode parecer desinteressante para uma pessoa até que descobre se tratar de um hino antigo cantando por cristãos primitivos e, ao associá-lo às suas crenças, passa então a apreciá-la. Ou ainda, um sujeito pode apreciar uma belíssima peça sinfônica, porém sua admiração pela obra fenece ao descobrir que esta foi composta em homenagem a um ditador cruel.

Da mesma forma, o argumento da autora é de que o significado intersônico pode “modificar e desafiar nossas respostas e pressuposições musicais em relação à

delineação” (Green, 2012, p. 64), ainda que o significado intersônico não ocorra por si só, dependendo da delineação para existir. Segundo Green (2012, p. 78), uma experiência positiva com o significado intersônico envolve alto grau de familiaridade e, neste sentido, cantar ou tocar seria a melhor forma de aumentar a familiaridade com essa música. Permitir que o sujeito “adentre” os significados intersônicos pode libertá-lo momentaneamente de “delineações específicas”, e portanto, limitantes, cedendo espaço para que o indivíduo possa preencher a música com suas próprias delineações (Ibid. p. 78 - 79). Entender como a música é feita, conseguir executá-la, pode modificar as definições “sobre a própria natureza da música, as pessoas que fizeram a música, sobre as pessoas que a escutam, seus valores, crenças e ações sociais, políticas ou religiosas” (Green, 2012, p. 78).

Diante do exposto, acredito que os conceitos de significados intersônicos e delineados podem ser tomados como ferramenta teórica adequada ao objetivo de investigar como as respostas a esses significados dadas pelos jovens coristas podem nos ajudar a compreender a relação entre repertório e engajamento. Os significados musicais estão presentes em todas as experiências musicais através das diversas práticas que ocorrem em diferentes contextos. Nesta pesquisa, a experiência acontece na prática coral, no contexto de um coro juvenil em um *campus* de uma instituição federal de ensino.

4 METODOLOGIA

4.1 Definindo o campo de pesquisa

Desde o momento em que decidi realizar esta pesquisa, no ano de 2020, mesmo antes de elaborar o projeto inicial para a seleção do mestrado, busquei fazer contatos com os regentes de coros juvenis que eu conhecia para me certificar da viabilidade de realização. Todos demonstraram interesse em participar da pesquisa. Assim, o estudo foi iniciado com três coros juvenis. Porém, na ocasião da qualificação, fui orientada pela banca a incluir apenas um coro na pesquisa. Além dos limites acadêmicos textuais, devido à extensão do trabalho escrito, foi considerado também que apenas um coro seria o campo suficiente para os propósitos da pesquisa. Todo o material coletado nos outros coros foi guardado para publicações futuras.

4.1.1 Tipificação do caso

O coro escolhido apresenta, assim como os outros dois coros, um trabalho estável e consistente em termos artísticos e de permanência. Este grupo vocal pertencente a um dos *campi* do IF# teve início em 1995 e desde 2008 assumiu um repertório voltado exclusivamente para a música popular, em especial a brasileira. Apesar de, no período da pesquisa, o coro apresentar um quadro majoritariamente formado por novatos/as, o grupo representa uma prática já consolidada nessa comunidade escolar, de modo que a adesão por parte dos/das estudantes é sempre constante. Participantes que ingressam no coro no primeiro ano de curso, em geral permanecem até o terceiro ano pelo menos. Por vezes, continuam participando enquanto não encerram todas as suas obrigações com a instituição como estágios, por exemplo. Dessa forma, o grupo ainda conta com coristas mais experientes que participaram de diversas apresentações dentro e fora do *campus*, em eventos de diferentes naturezas e formatos.

O coro participante da pesquisa é um grupo diverso em termos etários, perfil esperado em um coro inserido numa instituição de Ensino Médio, Técnico e Superior. Esta característica poderia nos oferecer informações mais ricas para a compreensão do problema de pesquisa, através das realidades dos indivíduos, marcadas também pelos diferentes momentos de vida. Além deste, um outro fator que contribuiu para a

escolha deste coro foi a diversidade do seu repertório, composto por diferentes gêneros da música popular brasileira, incluindo peças com referências indígenas e africanas. Portanto, realizar a pesquisa neste coro também poderia ampliar as discussões internas sobre o fazer musical e para a prática coral no âmbito do IF#.

Com a pandemia da COVID-19 que nos assolou no início do ano de 2020, o referido coro passou a realizar seus trabalhos em formato remoto. As medidas de distanciamento e isolamento social afetaram o sistema educacional com o fechamento das escolas, que se viram diante do desafio da apropriação dos meios digitais para a continuidade das aulas. Segundo Barros (2020), o Brasil, através de suas instâncias educacionais reguladoras, emitiu documentos para normatizar o novo formato de ensino no ambiente *on-line*, tratado pelo autor como Ensino Remoto Emergencial (Barros, 2020, p. 294). A principal característica do Ensino Remoto Emergencial consiste exatamente no seu caráter “provisório, em formato totalmente remoto apenas em pontos altos de crise, com previsão breve de retorno às atividades presenciais” (Barros, 2020, p. 294). Com o avanço da vacinação e maior controle da doença, aos poucos as atividades foram sendo retomadas, embora a prática coral, por sua natureza coletiva e por oferecer maior risco de contaminação por causa do canto, teve seu início adiado.

As aulas voltaram a acontecer de forma presencial no começo do ano de 2022 e o coro participante desta pesquisa foi retornando aos ensaios presenciais aos poucos. Os ensaios dos coros em geral foram retomados seguindo os protocolos determinados pelas autoridades, pelas instituições de ensino e pelos próprios regentes, como afastamento em casos de contaminação, embora com o uso opcional de máscaras durante os ensaios. Por causa de todo esse cenário no qual grupos corais, por dois anos, funcionaram de forma virtual ou até mesmo suspenderam suas atividades, o coro deste estudo retornou com seu quadro de participantes renovado quase que totalmente, conforme mencionado. Enfim, foi possível a entrada no campo de pesquisa já com ensaios presenciais acontecendo dentro de uma normalidade. O contato com a regente foi mantido por mensagens no *WhatsApp* até marcarmos o melhor momento de início das observações.

Neste capítulo será descrito todo o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa. Serão descritas as preparações para a entrada no campo e coleta de dados, as experiências e interações da pesquisadora no campo empírico, ou seja, durante os ensaios e apresentações do coro participante. Esta pesquisa tem

uma abordagem qualitativa (Sampieri; Collado; Baptista Lucio, 2013), e a estratégia é o estudo de caso. A pesquisa se desenvolveu em três etapas: as observações participantes as quais foram registradas em diários de campo; a aplicação do questionário pelo *Google Forms* e a entrevista semiestruturada realizada em grupo. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Os dados foram interpretados de acordo com as proposições do referencial teórico apresentado na terceira seção.

4.1.2 Codificação dos dados

A codificação dos dados coletados nesta pesquisa tem por objetivo manter o sigilo sobre as pessoas participantes. Tal cuidado é necessário dada a especificidade do grupo em questão: no coro há participantes que ainda são menores de idade, entre 15 e 17 anos. Sendo assim, todas as pessoas participantes estão identificadas por nomes fictícios e escritos em itálico (Ex.: *Lívia, Mateus* etc.). Inspirado no próprio repertório, o coro participante está identificado como *Coro Bela Flor*.

4.2 Sobre a abordagem da pesquisa

4.2.1 A pesquisa qualitativa

Por buscar entender significados e experiências das pessoas dentro de seus contextos, a partir de suas perspectivas e dos seus pontos de vista, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Segundo Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013, p. 376), o estudo qualitativo busca compreender e aprofundar os fenômenos em um ambiente natural. Nesse sentido, Lüdke e André (1982, p. 12) citando Bogdan e Bicklen (1982), chamam a atenção para o cuidado especial que o pesquisador precisa ter em relação aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências.

Para compreender como os jovens se relacionam com as músicas do repertório proposto no coro, tornou-se imprescindível imergir no contexto em que se davam essas relações. Por acontecer em seu ambiente natural, isto é, sem manipulações intencionais por parte do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de naturalístico, conforme Bogdan e Bicklen (1982, apud Lüdke; André, 1986, p. 12). Tal imersão implicou em participar dos ensaios e apresentações públicas, ambiente natural no qual foi possível um contato direto com o grupo envolvido, ouvindo e vendo

suas interações, condutas, manifestações, buscando compreender “a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade” (Sampieri; Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 370).

No enfoque qualitativo, o pesquisador se concentra em descrever, de forma detalhada, as vivências e experiências dos participantes. Cada detalhe da realidade deve ser considerado, pois situações aparentemente triviais podem ser relevantes para compreender o problema estudado, postulam Bogdan e Bicklen (1982, apud Lüdke; André, 1986, p. 12). Assim, com o objetivo de captar o máximo de detalhes possíveis, nesta presente pesquisa, os dados foram coletados em forma de anotações em diários de campo durante as observações, pelas respostas ao questionário e, no caso das entrevistas, através de áudios que foram posteriormente transcritos. Mais adiante neste capítulo, todos esses procedimentos serão devidamente descritos.

Conforme Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013, p. 382), a pesquisa qualitativa “se baseia principalmente no próprio processo de coleta e análise”. Assim, os dados coletados foram analisados seguindo um processo indutivo, no qual o pesquisador não busca comprovações de formulações definidas previamente, mas vai formando ou estabelecendo abstrações a partir do tratamento dos dados (Bogdan; Bicklen, 1982, apud Lüdke; André, 1986, p. 13)). Nesse processo todo o material coletado, a saber, as anotações feitas nos diários de campo, as transcrições das entrevistas e as respostas ao questionário, foi lido diversas vezes, separado por temas e categorias e por fim examinado à luz do referencial teórico.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada seguindo os pressupostos apresentados, por investigar um fenômeno, neste caso, o engajamento de jovens coristas no repertório proposto, em seu contexto natural, a saber, nos ensaios e apresentações do coro juvenil, buscando entender como os significados são atribuídos pelos participantes às suas experiências, a partir de suas próprias perspectivas. Tais pressupostos a definem como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

4.2.2 O estudo de caso

Dentro da abordagem qualitativa, o estudo de caso apresentou-se como a estratégia mais adequada para a realização desta pesquisa. O estudo de caso é indicado quando se pretende compreender eventos particulares ou, um sistema

delimitado, único, singular (André, 1984, p. 52). Além das características gerais da pesquisa qualitativa, o estudo de caso abarca outros aspectos dos quais vale destacar alguns.

Segundo Lüdke e André (1986), em um estudo de caso, mesmo partindo de seus pressupostos, o pesquisador deve estar sempre atento a novos elementos que podem surgir, uma vez que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que constantemente se faz e refaz. Nesta pesquisa, a entrada no campo se deu com alguns pressupostos sobre a relação dos jovens com as músicas, suas preferências musicais e o engajamento com o repertório coral. Ao entrar no contexto do coro, buscando interpretar as ações, as percepções, os gestos e falas dos participantes, percebe-se que algumas hipóteses são confirmadas, outras não. Tal interpretação em contexto é outra característica do estudo de caso. Ainda segundo os autores, o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Durante as observações nos ensaios e apresentações, foi possível, de alguma forma, entrar em contato com suas dinâmicas diárias de vida, os esforços empreendidos para participar do coro, suas relações com o repertório, a relação entre coristas e regente, e suas relações com a instituição.

Considerando o caráter cumulativo e coletivo do conhecimento científico, bem como a natureza flexível da pesquisa qualitativa, entende-se que o estudo de caso permite comparações entre outros casos já estudados, o que promove a descoberta de similaridades e diferenças (Penna, 2015, p. 102). Não somente isto, mas o estudo de caso também permite que pontos divergentes sejam representados, evidenciando que “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira” (Lüdke; André, 1986, p. 20).

Segundo Penna (2015), o estudo de caso busca conhecer uma realidade específica, enfatizando o conhecimento do particular e, mesmo que seus resultados não devam ser generalizados, podem ser estendidos a outras vivências de quem os interpreta. A autora também chama a atenção sobre a contribuição do estudo de caso para o desenvolvimento do conhecimento na área de pedagogia ou de educação musical, “na medida em que permite conhecer, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade concreta” (Penna, 2015, p.101). Neste sentido, considerando o contexto de educação musical no qual esta pesquisa está situada, o estudo de caso pode contribuir para a construção do conhecimento dentro da área.

4.3 A entrada no campo

A entrada no campo de pesquisa aconteceu no dia 23 de setembro de 2022 no ensaio do *Coro Bela Flor*. Antes da entrada no campo, a pesquisa ficou parada por mais de um ano por questões graves de ordem pessoal e durante esse período nenhuma atividade foi realizada. Após esse tempo, a inserção no campo era urgente. As observações se seguiram semanalmente, totalizando oito encontros com o *Coro Bela Flor*. Como a proposta inicial seria realizar de oito a dez encontros, foi possível cumprir o planejamento, mesmo tendo que lidar com problemas de trânsito, de ensaios cancelados, de calendário, feriados e outras situações.

As questões relacionadas ao calendário foram bem consideradas nesse processo de entrada no campo. Por causa da pandemia, foram necessárias muitas alterações e adaptações no que tange ao calendário escolar. Um outro motivo que tornou urgente a entrada no campo diz respeito à rotatividade dos coristas. Conforme a regente, a cada início de ano acontece a saída de participantes e entrada de novas pessoas no coro. Trata-se de algo muito comum. Adolescentes e jovens vivem constantes mudanças em suas disponibilidades, devido ao número de atividades que realizam, as mudanças de horários das aulas, e mesmo as mudanças de foco. Assim, não seria interessante estender o período de observações para o ano seguinte pois, provavelmente, o grupo estaria diferente daquele do início da pesquisa. Ou seja, o grupo que seria entrevistado, possivelmente não seria o mesmo que havia sido observado. Para o propósito do estudo de caso, no qual se busca um entendimento mais profundo sobre determinada realidade, entendeu-se não ser o melhor caminho.

Como dito, o estudo de caso exige o máximo que se pode chegar a uma realidade concreta, a fim de entender como ela realmente é. Segundo Lüdke e André (1986, p. 22), “a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação”. Para isso, é necessário coletar o maior número de informações possível, combinando diferentes técnicas para esse fim. Segue-se, portanto, a descrição do processo de coleta das fontes de evidências.

4.3.1 A coleta dos dados

No enfoque qualitativo, essa etapa fundamental tem por objetivo coletar os dados e transformá-los em informação. Os dados são obtidos de pessoas, grupos ou

contextos de maneira mais profunda, buscando as suas “próprias formas de expressão”, conforme Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013, p. 416 e 417). A coleta de dados acontece no ambiente cotidiano dos participantes, a partir do que pensam, como agem, como falam e se relacionam. Segundo os autores, o instrumento de coleta de dados é o próprio pesquisador, ou seja, ele é o “meio de obtenção da informação”, através das diversas técnicas e métodos dos quais pode dispor para fazê-lo. O desafio do pesquisador consiste em, através dessas técnicas, conseguir capturar a máxima expressão possível dos envolvidos, a fim de compreender com a devida clareza o fenômeno estudado (Sampieri; Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 417). Nessa fase da pesquisa, as técnicas de coleta aplicadas no campo foram: a observação, o questionário e a entrevista coletiva semiestruturada.

4.3.2 A observação

A observação é uma técnica de coleta básica comum a todos os outros procedimentos. Na pesquisa qualitativa, a observação está para além de apenas ver. Trata-se de um olhar atento, ativo, treinado para observar. Não é um ato contemplativo de alguém que se senta para ver o mundo e sai tomando nota (Sampieri; Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 419). Segundo Penna (2015, p. 127), a observação neste sentido se “diferencia do senso comum, do ‘olhar ingênuo’, pois situa-se, aqui, como um procedimento de pesquisa, sendo guiada pelos princípios do conhecimento científico e tendo por diferencial a postura do pesquisador”, e essa postura tem a ver com seu envolvimento e participação.

Nesta pesquisa, a postura adotada por esta pesquisadora foi a participação ativa, ao interagir com os participantes na maioria das atividades, contudo mantendo o papel de observadora, sem misturar-se completamente com os coristas (Sampieri; Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 425). Foi possível participar dos ensaios, cantando junto com o naipe, trocando ideias com os/as coristas e até mesmo ajudando em alguma dificuldade de afinação ou execução da música. Esta técnica permitiu a esta pesquisadora realizar os registros durante as próprias observações, não interferindo no comportamento dos participantes ou provocando algum tipo de manipulação no ambiente natural (Penna, 2015).

Para esta etapa, separei um caderno para as anotações as quais eram digitadas num processador de texto posteriormente. À medida em que anotava o que

me parecia relevante, escrevia também minhas reflexões sobre as ações dos coristas e das situações. Procurei manter meu foco de atenção constantemente nos/nas coristas, evitando ao máximo voltar minha atenção para a figura da regente em sua postura proposicional no ensaio. De fato, não há como isolar absolutamente o seu papel no ambiente; ela faz parte da cena, suas ações causam reações no grupo sob sua direção. Contudo, meu objetivo era investigar como os/as jovens se engajavam no repertório proposto pela regente e nesse sentido, as evidências deveriam partir de suas próprias falas, suas próprias impressões. O ponto central não estava nas proposições da regente ou nas suas estratégias utilizadas para engajar os/as jovens no repertório.

Buscando conhecer o contexto da pesquisa e o grupo social envolvido, foi necessário incluir nas observações questões relacionadas à juventude, suas relações com a(s) música(s) e a configuração coral do grupo, isto é, as divisões em naipes e a tessitura do repertório a partir dos arranjos vocais praticados. Seguindo o objetivo da pesquisa, cujo ponto central era o engajamento do coro juvenil no repertório proposto, o foco foi mantido nas respostas que os/as coristas davam a cada peça musical, seus comentários, suas reações, suas dificuldades ou facilidades.

4.3.3 O questionário

No trabalho de campo, há informações complementares que podem ser coletadas através de outras técnicas além de entrevistas e observações. Uma delas é o questionário, possivelmente a ferramenta mais utilizada para coletar dados (Sampieri; Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 235). O objetivo do questionário foi obter os dados que seriam necessários para a) Identificar o perfil do coro juvenil *Bela Flor* e b) conhecer mais sobre as relações dos/das jovens coristas com a música.

Através do *Google Forms*, o questionário foi aplicado em formato autoadministrado por envio (Sampieri, Collado e Baptista Lucio, 2013, p. 253). Isto quer dizer que, o *link* para o questionário foi enviado por mim à regente que compartilhou no grupo de *WhatsApp* do coro. Eles mesmos o responderam sem intermediários, e cada corista o respondeu individualmente. Embora seja mais comum em estudos quantitativos, esse instrumento de coleta tornou-se adequado, pois cumpriu a função das tão usadas fichas em papel, nas quais os participantes informam

alguns dados de identificação e respondem às perguntas relacionadas ao motivo da pesquisa.

Para desenhar o perfil do coro, primeiramente os participantes responderam às questões demográficas e de localização: idade, naípe, cidade de residência. As questões seguintes tinham a ver com o histórico coral: há quanto tempo estavam no coro, se havia experiências anteriores e por quanto tempo, e como vieram participar do coro (através de colegas, divulgação etc.). Essas questões eram fechadas, com respostas delimitadas previamente a serem escolhidas pelos/as coristas. A última seção de perguntas se dirigia às suas relações com a(s) música(s), nas quais os/as coristas deveriam responder sobre suas principais influências musicais (escola, família, amigos), as formas de acesso diário à música e quais as suas preferências musicais (os gêneros mais ouvidos). Nesta seção, as duas últimas questões foram abertas, sem delimitação de alternativas, por serem questões geradoras de inúmeras possibilidades de respostas. Vinte e cinco coristas responderam ao questionário.

4.3.4 A entrevista

Durante as observações, fui refletindo sobre quais perguntas deveriam ser feitas para melhor entender a relação dos/das coristas com o repertório. De fato, ao formularmos o problema, por vezes não temos total clareza de como será o processo, e nem sempre as perguntas de pesquisa estão completamente definidas.

Para coletar tais informações, a técnica mais adequada foi a entrevista, um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em uma pesquisa desta natureza. Segundo Lüdke e André,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (Lüdke; André, 1986, p. 34).

Em uma entrevista é possível captar informações mais pessoais, pode-se acessar as impressões individuais. A utilização da entrevista permite que a pesquisadora reformule as perguntas a fim de obter esclarecimentos, faça adaptações ou mesmo correções.

Nesta pesquisa foi aplicada a entrevista semiestruturada, que se caracteriza por apresentar um tema definido, mas sem questões fechadas. Esse instrumento

permite “uma condução da entrevista de modo flexível, permitindo reformulações das perguntas conforme a necessidade” (Penna, 2015, p. 137-138). Neste estudo, a entrevista aconteceu de forma coletiva, cuidando para que todas as pessoas fossem ouvidas.

A entrevista semiestruturada permite uma certa liberdade de percurso, mas exige um tema, questões que nos levem ao objetivo da pesquisa. Nesse sentido, em acordo com o meu orientador, foi elaborado um roteiro para a entrevista. Uma questão que se apresentou importante a ser incluída no estudo (a partir das observações), tinha a ver com a escolha em participar da prática coral. O envolvimento deles/as com a atividade era óbvio: eles/elas participam voluntariamente. No entanto, era necessário ouvir as narrativas dos/das próprios/as coristas sobre suas experiências, o que não seria possível apenas dentro dos limites da observação e do questionário. Existem diversos motivos para que alguém participe de um coro: para sentir-se parte de algo, para interagir com outras pessoas, para desenvolver habilidades técnicas, vocais, artísticas etc. Nesse sentido, fez-se necessário ouvir dos/das participantes sobre suas motivações, para melhor entender as questões relacionadas ao engajamento no repertório do coro.

Dessa forma, o roteiro foi elaborado com dez perguntas. As duas primeiras tratavam do envolvimento dos/das jovens com a prática coral: dificuldades e benefícios em relação à participação no coro especificamente. As oito perguntas seguintes se dirigiam diretamente às suas relações com o repertório, foco do estudo. Considerando o objetivo da pesquisa - compreender como os/as coristas se engajam no repertório que é proposto, pela lente teórica dos significados musicais - as perguntas buscavam compreender quais elementos são valorizados pelos/as coristas nas músicas do repertório, quais elementos justificam suas preferências, bem como as suas não preferências.

A primeira entrevista com o *Coro Bela Flor* ocorreu no dia 12 de dezembro de 2022 na sala de ensaios. Digo “primeira” entrevista porque foi necessário mais um dia para que todo o grupo pudesse ser ouvido, mas o roteiro e o procedimento utilizados foram exatamente os mesmos. Por causa dos jogos da Copa do Mundo, alguns ensaios foram cancelados, o que atrapalhou um pouco as observações no campo. Além do encerramento do ano letivo que, no caso deste *campus* do IF#, tratou-se, na verdade, do final da I Unidade, iniciando-se o recesso que iria até o dia 14 de janeiro de 2023.

Alguns estudantes realizaram as provas do SSA (Sistema Seriado de Avaliação)¹⁴ nos dias 12 e 13 de dezembro de 2022, portanto, poucos coristas compareceram a este ensaio, o qual havia sido reservado pela regente para a realização da entrevista coletiva. Este foi um detalhe importante que nos escapou. A entrevista foi realizada com oito coristas, com duração de 00:33:47. Antes de iniciarmos, o objetivo da pesquisa foi explicado, bem como o processo para a realização da conversa. Tudo foi gravado no meu próprio aparelho celular.

A segunda entrevista no *Coro Bela Flor* aconteceu no dia 19 de dezembro de 2022. Com o desencontro da primeira entrevista, a regente separou este dia, que seria dia de ensaio regular, para entrevistarmos os demais coristas que haviam faltado, que na verdade era praticamente todo o grupo. A entrevista seguiu na mesma dinâmica da primeira: era feita a pergunta e eles/elas iam dando suas respostas na ordem em que estavam dispostos na sala, em círculo, alguns sentados em cadeiras e outros no chão. Com este grupo maior totalizando 18 coristas, a entrevista teve a duração de 01:09:06. Quando necessário, esta pesquisadora reformulava a pergunta se essa não estivesse clara, ou solicitava um complemento à resposta para uma compreensão mais apurada. Toda a entrevista foi gravada em áudio pelo aparelho celular.

As gravações foram enviadas para uma empresa especializada em transcrições e, ao final do processo, a primeira entrevista resultou em 11 páginas e a segunda em 30 páginas corridas, entregues no dia 27 de fevereiro de 2023. De posse das transcrições, foi necessário lê-las algumas vezes, alternando com a audição da gravação, antes de iniciar o tratamento dos dados. Esse processo foi importante para rememorar esses momentos e resgatar alguns detalhes como entonações e pausas nas falas dos/das entrevistados/das; se algo foi dito em tom de leveza ou de pesar, enfim, nuances que podem mudar a interpretação de algo que foi dito, mas que está registrado apenas em forma de texto (Lüdke e André, 1986, p. 36). Uma vez que não foram capturadas imagens, foi preciso contar com a memória da pesquisadora durante a escuta das gravações. Sobre recorrer às gravações, ainda surgiu uma outra questão. Por vezes, o/a respondente falava com pouco volume, ou estava longe do gravador ou ainda, alguns colegas se empolgavam e falavam ao mesmo tempo. Por

¹⁴ Processo seletivo para ingresso na Universidade de Pernambuco (UPE). Neste vestibular, os estudantes realizam provas nos três anos do Ensino Médio.

essas razões, algumas falas ficaram ininteligíveis, sendo necessário comparar os áudios com as transcrições para melhor compreender as respostas.

4.4 Procedimento de análise dos dados

Tendo em mãos todos os dados, procedeu-se a uma leitura cuidadosa de todo o material que foi coletado através das observações, dos questionários e da entrevista. Estruturar os dados implicou em organizá-los em categorias, encontrar sentido para as informações a partir da questão de pesquisa e por fim relacionar os resultados da análise com a fundamentação teórica (Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013, p. 447).

Além das informações coletadas para conhecer o grupo participante da pesquisa, o questionário colheu os dados sobre as relações dos jovens com a música: os gêneros preferidos, os momentos de interação com a música, formas de acesso. As observações trouxeram à tona questões relacionadas ao engajamento musical dos/das coristas. Dessa forma, foi possível associar o esforço dos/das coristas em participar dos ensaios à *dimensão comportamental* do engajamento, como categoria de análise, por exemplo. As conversas entre coristas sobre sonoridade ou as estratégias empreendidas para aprender o repertório se encaixaram na categoria *dimensão cognitiva* do engajamento, e assim por diante.

Considerando os objetivos específicos da pesquisa, a análise foi realizada relacionando-os com as narrações dos participantes referentes às suas relações com o repertório proposto. Dessa forma, buscou-se, em suas falas, evidências dos significados intersônicos e delineados em suas experiências com o repertório. Sendo assim, as categorias utilizadas nesta análise foram: *celebração*, *alienação* e *ambiguidade*, considerando as diferentes respostas dadas pelos/as coristas aos significados musicais nas músicas do repertório. A análise será detalhada na próxima seção.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem o propósito de analisar os dados coletados no campo empírico à luz do referencial teórico desta pesquisa. Os dados evidenciaram aspectos que nos levam a uma melhor compreensão do campo de pesquisa, a partir dos conceitos apresentados no corpo teórico. O coro *Bela Flor* se encaixa no perfil coro juvenil, pressuposto para sua participação nesta pesquisa, a partir do conceito assumido neste estudo. Sendo assim, a análise inicia com a apresentação do repertório executado nos ensaios durante o período de observações. Na sequência, os/as coristas serão observados/as em suas diferentes formas de se relacionar com a(s) música(s) e em seguida, focaremos nas relações dos/das coristas com o repertório. Por fim, trataremos do engajamento musical dos/das jovens coristas no repertório proposto, à luz da abordagem dos significados musicais.

5.1 Conhecendo o repertório do *Bela Flor*

No período da pesquisa, o coro executou músicas arranjadas para três e quatro vozes, isto é, no formato SATB. O repertório apresentou uma diversidade de gêneros musicais, passando por diferentes épocas, idiomas e culturas. Ao considerarmos as especificidades das vozes jovens, objetiva-se aqui apresentar o repertório executado pelo grupo em suas questões técnico musicais como tessitura, adaptações ou ajustes realizados que foram observados durante os ensaios. De saída, o quadro abaixo mostra as tessituras de cada naipe em cada uma das peças do repertório¹⁵.

Quadro 3 - Tessitura do repertório do Coro *Bela Flor*

Repertório	S	A	T	Br	B
Aiê N'Toto Nilé Sérgio Souto	Lá ³ – Mi ⁴	Mi ³ – Lá ³	Sol ² – Si ²	–	Sol ¹ – Mi ²
Bela Flor Maria Gadu/ Arr. Carlos Veiga Filho	Si ² – Si ³	Fá ² – Fá ^{#3}	–	Ré ² -Ré ³	–
Carcará João do Vale/ Arr. Bill Heigen	Lá ² – Fá ⁴	Lá ² – Si ³	Lá ² – Mi ³	–	Ré ² – Lá ²
Estão Voltando as Flores	Si ² – Ré ⁴	Lá ² – Lá ³	Fá ^{#2} -Ré ³	–	Lá ¹ – Lá ²

¹⁵ As partituras constam nos Anexos.

Paulo Soledade/ Arr. Roberto Rodrigues					
Manhã de Carnaval Luiz Bonfá e Antônio Maria/ Arr. Carlos Veiga Filho	Si ² – Dó ⁴	Sol ² -Fa ^{#3}	_	Lá ¹ – Dó ³	_
O Canto do Pajé C. Paula Barros/ Música e arranjo: Heitor Villa-Lobos	Dó ³ –Fá ⁴	Fá ² – Lá ³	_	Fá ¹ – Lá ²	_

Fonte: a autora (2022)

As tessituras inseridas na tabela acima correspondem à região em que cada naipe canta a maior parte do tempo, nesses arranjos especificamente. Vale lembrar que a tessitura corresponde às notas que se pode cantar com maior qualidade vocal, diferentemente da extensão, que corresponde a todas as notas que uma pessoa pode alcançar, ainda que sem uma boa qualidade sonora. Isso diz respeito aos graves e aos agudos. Na música “Carcará”, por exemplo, no início e no final da música o coro canta em uníssono uma melodia que inicia no Fá^{#4} para o naipe feminino e Fá^{#3} para o naipe masculino, notas que se encontram numa região mais aguda para as vozes graves (contralto e baixo). Até extrapolam a tessitura para esses napes na configuração de coro juvenil aqui assumida. Essas notas não foram consideradas na tessitura por figurarem em trechos muito curtos em relação ao todo da peça. Estão mais próximas da tessitura das vozes agudas, embora possam estar dentro da extensão vocal das vozes mais graves. Como são trechos cantados em uníssono, o equilíbrio e qualidade sonora podem ser alcançados pelo brilho e projeção que essas alturas proporcionam às vozes agudas, permitindo às vozes graves cantarem com mais leveza.

Outro exemplo semelhante é a música “Estão Voltando as Flores”, na qual o tenor canta, em uníssono com o baixo, algumas poucas notas mais graves (Dó² e Si¹) em trechos da melodia principal. Conquanto sejam notas próximas ao limite da configuração de Costa (2017), cuja nota mais grave para o tenor é o Ré², essas também não foram consideradas como tessitura na tabela acima.

Considerando o grau de complexidade do arranjo da música “Carcará”, ele não parece ter sido criado para um coro iniciante. No topo da cópia há a informação de que a peça foi executada durante uma *masterclass* de canto coral. Talvez o arranjo tenha sido feito para esse fim específico, e possivelmente pensado para um coro de vozes mais amadurecidas. Uma evidência disso, pensando sobre as características da voz jovem apontadas na revisão, ou seja, o fato de serem mais instáveis em relação

às vozes adultas, aparece no trecho em que apenas os contraltos cantam. Por se tratar de uma melodia de caráter mais dramático, escrita numa região vocal médio grave, após algumas tentativas ao longo dos ensaios, achou-se por bem substituir os contraltos por um barítono. O solista de voz mais grave e pesada supriu essas características ainda ausentes nas vozes daquelas adolescentes. Muitas dessas coristas são novatas e ainda estão desenvolvendo suas qualidades vocais. Essa peça está no repertório do coro faz algum tempo, portanto, os/as veteranos/as estão mais familiarizados/as com os desafios que ela oferece, pelo maior tempo em que estão participando da atividade e, conseqüentemente, expostos/as ao trabalho técnico vocal (Costa, 2017, p. 40).

As observações acima nos levam a considerar o que foi pontuado por Costa (2017) sobre a escassez de arranjos para este grupo específico. Frequentemente, regentes se valem de arranjos construídos para vozes adultas, cuja maturidade permite maior alcance tanto no grave quanto no agudo, em relação às vozes jovens. Não poucas vezes são feitas adaptações dos arranjos prontos, como é o caso da música “O Canto do Pajé”.

No quadro acima, foi considerada a tessitura de cada naipe dentro da peça “O Canto do Pajé”, mas a partir da sua adaptação. A peça na verdade foi escrita para vozes femininas, como descrito na partitura: Soprano, Meio Soprano, Meio Soprano grave e Contralto. Na adaptação feita para o coro *Bela Flor*, o soprano manteve a sua linha melódica, contraltos e vozes masculinas cantam juntos a melodia do contralto. Essa linha melódica está toda construída na região médio grave, com notas que mais se aproximam da tessitura do coro jovem conforme Costa (2017). As vozes do Meio Soprano e Soprano grave foram executadas pelo piano. Talvez por questões técnicas ou por falta de coristas (isso não foi questionado), mas esta opção fez sentido, uma vez que essas vozes cantam um *ostinato* designado pelo autor como “Movimento de Marcha Rancho”, remetendo, assim, ao acompanhamento feito pelas próprias vozes, substituindo o acompanhamento instrumental.

Apesar da necessidade de adaptações em algumas músicas, o coro canta com tranquilidade arranjos cujas notas estão em uma região mais confortável para as vozes juvenis. Tanto em peças escritas para três vozes, como é o caso de “Bela Flor” e “Manhã de Carnaval”, quanto nas peças escritas para quatro vozes como “Aiê N’Toto Nilé” e “Estão Voltando as Flores”, as vozes quase não ultrapassam o âmbito de uma oitava.

Sendo assim, podemos perceber a aproximação entre a tessitura do repertório do *Bela Flor* e a tessitura do coro juvenil e coro jovem segundo Costa (2017). Apenas para fins comparativos entre tessituras, foi considerada a nota mais grave e a mais aguda de cada naipe, dentro do repertório apresentado no quadro acima. O quadro abaixo apresenta as tessituras dos arranjos cantados pelo *Coro Bela Flor*, assim como a tessitura vocal do coro juvenil e do coro jovem.

Quadro 4 - Comparações entre a tessitura do Coro Bela Flor e o modelo de Costa (2017)

Naipes	<i>Coro Bela Flor</i>	Coro Juvenil (Costa, 2017)	Coro jovem (Costa, 2017)
Soprano	Si ² – Fá ⁴	Ré ³ – Fá ⁴	Dó ³ – Sol ⁴
Alto	Fá ² – Si ³	Lá ² – Dó ⁴	Sol ² – Ré ⁴
Tenor	Fá ^{#2} – Mi ³	Ré ² – Mi ³	Ré ² – Sol ³
Baixo	Fá ¹ – Ré ³	Si ¹ – Dó ³	Sol ¹ – Ré ³

Fonte: a autora (2022), baseada em Costa (2017)

A partir dessa comparação, cabem algumas observações. Tanto em direção aos graves como em direção aos agudos, as diferenças entre as tessituras, em geral, estão dentro de um intervalo de segunda ou de terça. Notas que aparecem no repertório, mas que estão muito distantes do âmbito proposto para o naipe, devem ser tratadas pontualmente. Esse fato pode evidenciar que aquele arranjo tenha sido pensado para vozes mais amadurecidas. Uma outra possibilidade diz respeito à escolha do arranjador em manter notas graves em trechos cantados em uníssono, como é o caso da música “Bela Flor”, na qual sopranos e contraltos cantam a nota Sol^{#2}, grave para ambos os napes, mas que se encontra na melodia principal. Esse é um dos exemplos.

Diante do exposto, podemos supor que há uma adequação entre o repertório proposto no *Coro Bela Flor* e suas habilidades técnico vocais, em se tratando de vozes jovens e suas especificidades. Seguimos com a análise, buscando entender como esses e essas jovens coristas se relacionam com suas músicas no cotidiano, suas escutas diárias, preferências e gostos.

5.2 O *Bela Flor* e suas músicas

Conforme visto no referencial teórico sobre a relação cotidiana dos jovens com a música (Arroyo, 2013; Souza; Freitas, 2014), as vidas diárias dos/das jovens coristas do *Bela Flor* são acompanhadas e embaladas por música. Ao longo da história, o avanço da tecnologia proporcionou o acesso aos mais variados estilos e gêneros, nacionais e de outras culturas. Do disco ao rádio, do CD às plataformas digitais e Apps, graças a essas últimas, os jovens hoje podem se conectar com a música o dia todo, literalmente. Tal conexão pode ser evidenciada nas palavras de uma corista sobre sua relação com a música:

A música começa a interagir no meu dia assim que acordo. Os ritmos, estilos de música se misturam ao longo das horas ou até mesmo do momento se estou cansada ele muda, ou agitada, mas sempre ali claro que existem as pausas para o estudo e a escola, mas sempre dou uma escapada para ouvir as músicas que baixei no meu celular. A noite a música ainda continua presente, mas bem baixinho as vezes só na minha cabeça mesmo ou no celular fazendo qualquer outra coisa antes de ir dormir (*Luisa*).

Em sua pesquisa, Daroz (2014, p. 22) também constata a longa permanência de escuta musical entre os jovens, sendo o aparelho celular o principal meio de acesso, suportados por uma gama de modelos de fones de ouvido cada vez mais sofisticados. A internet se confirma como a forma mais utilizada de acesso à música, através de canais como *Youtube*¹⁶, *Spotify*¹⁷, *Apple Music*¹⁸ etc. Vale pontuar que as duas coristas adultas costumam ouvir música também pelo rádio, o que não parece comum aos demais participantes. No entanto, segundo os jovens, o acesso à música também acontece através de leituras sobre música, em festas, em apresentações, cantando no coro ou tocando flauta.

Em suas respostas ao questionário sobre os gêneros musicais que costumam ouvir diariamente, os/as jovens enumeraram uma diversidade deles, nacionais e internacionais. Esta é a lista de suas escutas/preferências musicais: pop internacional, rock, jazz, música clássica, funk, pop, sertanejo, *american gospel*, *K-pop*¹⁹, musicais,

¹⁶ Plataforma de compartilhamento de vídeos na Internet. [YouTube – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acesso em 29 de julho de 2024.

¹⁷ Serviço de *streaming* de música, podcast e vídeo. [Spotify – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acesso em 29 de julho de 2024.

¹⁸ Serviço de *streaming* de músicas e vídeos desenvolvidos pela *Apple*. [Apple Music – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acesso em 24 de julho de 2024.

¹⁹ Abreviação de *Korean pop*, ou música popular sul-coreana. Ver mais em: [13 Grupos de K-Pop: os maiores e melhores para ouvir em 2023 \(deezer-blog.com\)](#). Acesso em 10 de setembro de 2022.

*Indie*²⁰, pagode, brega, *Rap*²¹, *R&B*²² e Bossa Nova. Em termos mais gerais, apareceram a música romântica e a instrumental. Um corista lista a ópera, cultura israelense, japonesa, arábica, e oferece, para algumas de suas escutas cotidianas, a seguinte descrição: “músicas que narram uma história, que expressam uma sensação futurística ou melodramática, conhecida na net como *dark music*²³”. Alguns dizem ouvir/gostar de “um pouco de tudo”, ou de todos os gêneros, sem preferência específica. A diversidade de gêneros apontados pelos jovens pode evidenciar aspectos de individualidade, subjetividade e afetividade, segundo Daroz (2014, p. 39), demonstrando que, a despeito da influência midiática, os jovens buscam “percorrer” suas próprias “trilhas” (sonoras).

Um dos gêneros muito apontado pelos/as jovens como preferido foi MPB (Música Popular Brasileira). A designação MPB aparece como se fosse um gênero distinto do pagode, brega, sertanejo, gêneros que aparecem em suas listas de preferências, mas de fato não figuraram no repertório ensaiado durante o período das observações. Quando se referem à MPB, estão se referindo a músicas do repertório como “Carcará” (João do Valle e José Cândido), “Leão do Norte” (Lenine e Paulo César Pinheiro) e “Xote das Meninas” (Luiz Gonzaga e Zé Dantas). Tal entendimento ficou evidente no momento da entrevista, quando alguns/algumas coristas afirmaram que, antes de entrar no coro, não conheciam nada de MPB.

No meu círculo de convívio eu nunca tive acesso a MPB, esse tipo de música, tive a outras, então foi o coral que me deu acesso para ter essas músicas, nunca tinha escutado “Carcará”, adorei de primeira, foi uma música que realmente, até agora a melhor música que eu acho é “Carcará”, também tem aquela “a todo mundo dou Psiu” é o meu xodó, eu nunca esqueci, de todos os repertórios que o coral em si colocou, eu comecei a acolher todas as músicas, realmente depois eu comecei a estudar as músicas daqui, eu comecei a ampliar o repertório para MPB, comecei a escutar mais MPB.

²⁰ Abreviação de *independent* (independente, em português). Hoje é mais entendido como uma proposta de música alternativa. Ver mais em: [Música Indie: o que é, quais os artistas e sucessos \(deezer-blog.com\)](https://deezer-blog.com). Acesso em 10 de setembro de 2022.

²¹ Abreviação de “Rhythm and poetry” (ritmo e poesia). O gênero surgiu entre a população negra dos Estados Unidos na metade do século XX e ganhou popularidade, transcendendo barreiras culturais. [Rap - O que é, conceito e definição](#). Acesso em 17 de abril de 2024.

²² Abreviação de “Rhythm and Blues”, termo comercial usado para designar toda a produção musical dos artistas afro-americanos. Após diversas transformações, hoje em dia refere-se à toda a música pop americana influenciada pelo hip-hop, pelo funk e pelo soul. [Rhythm and blues – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rhythm_and_Blues). Acesso em 17 de abril de 2024.

²³ A música *dark* expressa uma sensação metafórica de escuridão. Uma categoria que busca criar uma atmosfera misteriosa, às vezes triste ou pessimista, melancólica, um pouco assustadora ou uma sensação de ameaça. [O melhor do dark ambient — playlist — Apple Music](#). Acesso em 17 de abril de 2024.

Então abriu muito os meus olhos para isso (*Lívia*).

Outras/os afirmam que não conheciam a MPB porque antes só ouviam música internacional: “...descobri que temos uma vasta diversidade de músicas” (*Íris*). Suas preferências eram as músicas internacionais, em especial a que é feita nos Estados Unidos. Uma das coristas adultas comenta: “Os meus irmãos mais velhos escutavam muita música americana, então o meu interesse é pela música pop americana” [...] “com Nina Simone e outros cantores americanos”. Para ela foi difícil associar essas “músicas populares brasileiras” com o tipo de música que estava acostumada a ouvir: “... ouço muita música americana, europeia, orquestra” (*Martha*).

Quando olhamos a diversidade de gêneros contidos nas escutas diárias dos/das coristas, podemos concordar com Souza e Freitas (2014) quando afirmam que o amplo acesso às músicas das mais variadas épocas e estilos, proporcionado pelos diversos canais digitais (embora haja outros canais de acesso, como vimos), pode gerar uma maior tolerância a repertórios menos familiares.

As múltiplas relações dos jovens do *Bela Flor* com a(s) música(s) foram fortemente evidenciadas no último dia de observação, quando o coro organizou uma confraternização e, nessa festa, um ex-corista trouxe um karaokê. Um corista inicia cantando a música “Dia, Hora e Lugar” (Luan Santana e Douglas Cesar)²⁴, música interpretada pelo cantor sertanejo Luan Santana, e toda a turma canta junto. O segundo canta “Total Eclipse of the Heart” (Jim Steinman)²⁵ a turma canta e vibra. Já se pode perceber como os participantes mantêm uma relação aberta com as músicas, uma escuta diversificada. Um estudante que não participa do coro traz a sua mídia e canta uma música que identifiquei como *funk*²⁶, mas soube depois por ele mesmo que se tratava de *Trap*²⁷. Ele não soube explicar exatamente o que era, mas, pareceu-me um *mix* de alguns gêneros. O mesmo estudante canta uma música autoral a qual classifica como *rap*.

²⁴ [Luan Santana - Dia, lugar e hora \(Novo DVD 1977\) \(youtube.com\)](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

²⁵ [Bonnie Tyler - Total Eclipse of the Heart \(Turn Around\) \(Official Video\) \(youtube.com\)](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

²⁶ Gênero musical nascido nas comunidades afro-americanas em meados dos anos 1960. Trata-se de uma mistura do soul, jazz e R&B. [Funk – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acesso em 17 de abril de 2024.

²⁷ Subgênero do rap/hip-hop surgido na década de 2000 no sul dos Estados Unidos. Utiliza-se amplamente de sintetizadores. Em geral aborda questões sociais, focando temas como: criminalidade, drogas, festas, rebelião, vida e morte, sexo, religião e violência. [Trap – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acesso em 17 de abril de 2024.

A regente canta “A Paz” (João Donato e Gilberto Gil)²⁸ e muitos conhecem; eu canto “Desafinado” (Tom Jobim e Newton Mendonça)²⁹, alguns conhecem e cantam junto. Dois coristas cantam “Tempo Perdido” (Renato Russo)³⁰, rock nacional que foi bem recebido pelo grupo confirmando a atemporalidade desse gênero. O dono do karaokê forma uma dupla com uma corista e eles costumam cantar em eventos. Começam a cantar um brega e fazem muito sucesso entre a turma. Este foi o gênero com o qual mais se envolveram. Enquanto a dupla canta, boa parte do coro acompanha cantando com muita energia. As meninas sugerem outras músicas, cantam e fazem coreografias. São bregas românticos que trazem os temas: traição e desilusões amorosas. Mesmo seguindo uma lista diversificada de gêneros e diferentes temas, o brega romântico seguiu sendo o mais cantado.

Algumas coristas mais jovens (adolescentes) cantam trilhas sonoras de animações dos *Walt Disney Animation Studios*: “Mundo Ideal” (Alan Menken, Howard Ashman e Tim Rice/ Adaptação: Benj Pasek e Justin Paul)³¹ do filme *Aladdin* e a música “Let it Go” (Kristen e Robert Lopez)³², da animação *Frozen*. Enquanto cantam parecem muito envolvidas, reproduzindo falas e coreografias das personagens. Na lista, outros participantes seguem interpretando canções de grupos musicais da atualidade como Melim, mas também músicas do início dos anos 2000 como “Preciso Dizer Que Te Amo” (Bebel Gilberto, Cazuzza e Dé Melodia)³³, conhecida pela interpretação do Cazuzza.

Ao final, um corista pergunta: “Cadê o louvor? Faltou o louvor!” (*Paulo*). Ele se referia às músicas cantadas pelas igrejas neopentecostais. Muitos deles começaram a cantar um “louvor” bem animado. Aparentemente, nem todos os coristas frequentam igrejas evangélicas, mas a maioria conhecia a música. Era como se, de alguma forma, buscassem o transcendente, uma conexão espiritual, uma forma de expressar gratidão ou invocar uma bênção final.

Esse momento de karaokê, bem como as falas dos/das jovens sobre suas escutas, evidenciou suas múltiplas relações com a música; a facilidade com que

²⁸ [A Paz - Gilberto Gil \(youtube.com\)](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

²⁹ [Desafinado - João Gilberto, Tom Jobim, Stan Getz - YouTube](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

³⁰ [Legião Urbana - Tempo perdido \(youtube.com\)](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

³¹ [Aladdin: Um Mundo Ideal \(youtube.com\)](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

³² [FROZEN | Let It Go Sing-along | Official Disney UK \(youtube.com\)](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

³³ [PRECISO DIZER QUE TE AMO - CAZUZA \(VERSÃO AO VIVO\) by anirak \(youtube.com\)](#). Acesso em 07 de maio de 2024.

transitam em diferentes mundos musicais e seus respectivos repertórios. São os jovens, em seus “infinitesimais” modos de ser e viver e de se relacionar com a(s) música(s).

5.2.1 As relações do Coro Bela Flor com as músicas do repertório proposto

Ter o repertório ampliado por um maior acesso à referida MPB, para os/as coristas, foi apontado como um dos grandes benefícios da atividade. O *Coro Bela Flor* tem como proposta cantar um repertório de música popular, em especial a brasileira, dessa forma oferece aos/às coristas o acesso a essa música. Tendo em vista a hipótese inicial de que o repertório praticado era proposto (não escolhido pelos/as coristas), para os fins da investigação, era necessário verificar a) qual o grau de familiaridade dos/das coristas com o repertório e b) se os/as coristas participavam ou não da escolha desse repertório. Sobre a aproximação do coro com as músicas do repertório, obteve-se as seguintes respostas: Conhecia muitas ou quase todas (5 respostas); conhecia apenas algumas (5 respostas); já tinha ouvido em algum lugar (4 respostas) e não conhecia nenhuma (9 respostas).

As coristas que afirmaram ter um conhecimento prévio das músicas do repertório o atribuíram ao contexto familiar: “Eu acho que é uma questão cultural, o que a pessoa é acostumada a ouvir em casa, a família etc. Eu tinha uma base de MPB desde pequena, então muitas músicas eu já conhecia” (*Flávia*). Nas palavras dessa outra corista, foi precisamente a relação anterior com essas músicas que a levou a participar do coro: “Desde pequena, eu também escutava muita MPB. Eu entrei no coral admirando o fato do coral cantar MPB” (*Ruth*). Uma outra corista também foi atraída ao coro pela aproximação com seu repertório:

Eu conheci o coral há muito tempo. Desde que eu entrei no IF, eu já via as apresentações no pátio, sempre admirei muito, sempre achei muito bonito [...] Eu sempre tive vontade de participar, porque eu achava muito bonito. Desde pequena me ensinaram a gostar de música popular brasileira, a gostar de samba, a ouvir pagode, a ouvir todo tipo de música, então eu era apaixonada pelas músicas que o coral cantava (*Ana*).

Outros/as coristas relataram ter pouco contato com essas músicas antes de entrar no coro ou tinham um conhecimento mais superficial.

A maioria das músicas, eu já tinha ouvido, mas não era algo que eu escutava sempre, eu ia em algum lugar e ouvia a música. Normalmente, é esse tipo de

música que eu escuto no dia a dia, então a maioria eu tinha ouvido, mas nada muito aprofundado, como saber a letra inteira. Eu sabia uns pedaços (*Pedro*).

Quanto ao grupo não familiarizado com o repertório, suas respostas vinham sempre acompanhadas de um comentário positivo sobre a experiência de conhecer essas novas músicas: “Eu não conhecia as músicas, nunca tinha ouvido, apenas por alto. Depois passei a conhecer e é impossível esquecer” (*Juan*). “Eu entrei no coral agora e não tenho muito conhecimento do repertório [...] eu não conhecia e passei a gostar muito” (*Marília*).

Eu nunca ouvi nenhuma e se ouvi foi um refrão. Foge muito do que eu escuto normalmente. Eu cresci ouvindo música pop internacional e somente agora, na adolescência, comecei a ouvir MPB [...] então é algo novo. Tudo é novo para mim” (*Heitor*).

Considerando que catorze coristas apresentaram algum grau de familiaridade com o repertório e nove não tinham nenhum conhecimento prévio das músicas, podemos entender que mais de um terço do grupo não estava familiarizado com o repertório até entrar no coral. Considerando também suas reações positivas ao estabelecerem o contato com essas músicas, a relação do *Coro Bela Flor* com o repertório não aparentou fricções ou tensões. A seleção de músicas do coro é bem aceita para coristas novatos/as e, quanto aos/às mais antigos/as: “O repertório não poderia ser melhor, MPB, um pouco de samba, de vez em quando coisas diferentes, um forró, é perfeito para mim” (*Flávia*).

Sobre a participação na escolha do repertório, os/as coristas relataram que, apesar da abertura que lhes é dada, não costumam trazer sugestões de músicas. A despeito de serem incentivados/as a apresentarem propostas para o repertório, alegam estar satisfeitos/as com as músicas que são trazidas pela regente. Outra razão relatada por coristas veteranos/as é a dificuldade que encontram para conseguir os arranjos para coro.

A professora sempre deixa aberto para nós com relação a colocar novos repertórios, eu não sei se já tentei colocar algum, só que a maior dificuldade que tem é ter partitura, porque nem todas as músicas que queremos, que vemos que é muito legal, tem a partitura que vai encaixar ou a que irá poder nos auxiliar, mas sempre teve acesso e abertura para poder escolher o repertório (*Lívia*).

Para os coristas a falta de arranjos é um grande obstáculo, confirmando haver ainda escassez de arranjos para coros juvenis (Costa, 2014; 2017), particularmente de música popular brasileira. Uma colega compartilha: [...] “teve um aluno que chegou

com uma música que nós detestamos (risos). Era um forró, a música não era ruim, mas o arranjo não ficou bom” (*Flávia*).

Boa parte do *Coro Bela Flor* é composta por coristas novatos/as, que estão há pouco tempo na atividade. Apesar do pouco tempo, relataram ter trazido algumas ideias e suas respostas foram resumidas na fala de uma colega:

Eu acho que não música, mas talvez o arranjo. A gente ouve, vai escutando e vai adaptando no nosso ouvido. Às vezes a gente acha que alguma coisa ficaria legal, se encaixaria bem na música que a gente está trabalhando. Eu acho que isso acontece muito. Agora de realmente chegar pra sugerir uma música não porque é super perfeito... as músicas que ela escolhe... impecável! (*Clarice*).

Nas falas de veteranos/as e novatos/as, o *Coro Bela Flor* evidenciou estar satisfeito com o repertório proposto. Outra dificuldade acerca dessa participação coletiva na escolha do repertório foi colocada por essa corista:

Sobre isso, eu até entendo um pouco, porque se você deixa muito em aberto, são muitas sugestões, é muita gente correndo atrás e se perde muito tempo nesse processo de tentar achar uma música. Quando chega pronto, é essa daqui, já começa, é muito rápido. *Tia Ju* chega com as músicas, mas sempre pergunta, sempre está aberta a receber uma ideia ou outra, sabe? Eu acho isso suficiente (*Ruth*).

O relato aponta para uma relação de confiança entre corista e regente, relação compartilhada pelo grupo evidenciada em outras falas: “Eu acho que ela (*Tia Ju*) já sabe que vai dar certo. Eu acho que ela pega a música e fala: ‘Isso vai dar certo para os meus alunos’” (*Flávia*). Essa outra corista, em suas palavras, aponta para a natureza dessa relação entre regente e coro na concepção do repertório: “O coral traz no repertório uma história, é tudo muito bem pensado, muito bem programado, nós não cantamos a música por cantar, nós sabemos o que aquela música representa e isso é muito incrível” (*Ana*). Conforme Figueiredo (2006, p. 44), essa relação entre coristas e regente é qual um vínculo que as pessoas estabelecem entre si, “visando, entre outras coisas, a um desenvolvimento comum”. Para a corista há uma intencionalidade na escolha das músicas. Por fim, entende-se que o repertório do *Bela Flor* é proposto, uma vez que os/as coristas não costumam participar das escolhas com frequência, muito embora tenham a liberdade de fazê-lo com suas ideias e sugestões. Diante disso, veremos como se dá o engajamento dos/as jovens nesse repertório.

5.3 O engajamento musical do *Coro Bela Flor*

O engajamento musical se refere a um envolvimento profundo, uma participação ativa numa atividade musical. Conforme Toni (2023), o engajamento musical é qualificado por aspectos comportamentais, cognitivos e afetivo/emocionais. Dessa forma, estas dimensões foram verificadas ao analisar o engajamento musical do *Coro Bela Flor*. Em suas falas, os/as coristas evidenciaram diversos desses aspectos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 - Indicadores do engajamento musical do *Coro Bela Flor*

Engajamento Comportamental	Engajamento Cognitivo	Engajamento Afetivo/Emocional
<ul style="list-style-type: none"> - Esforço para participar - Ensaiar no horário do almoço - Participação apesar de outras atividades e eventos - Assiduidade - Discutir/conversar sobre a atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da partitura - Aprender “de ouvido” - Desenvolvimento vocal - Conhecimento musical - Afinação - Aprender a cantar junto - Desenvolver habilidades artísticas - Conhecer outras culturas e novos repertórios - Estratégias para melhorar a sonoridade do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Convívio social - Amor pelo coral - Alívio do estresse e ansiedade - Fazer amizades - Trabalhar em equipe - Ser uma família - Ajuda mútua - Companheirismo - Superar a timidez

Fonte: a autora (2024), com base em Toni (2023)

Ao considerarmos os componentes do fluxo descritos por Csikszentmihalyi (2020), e o fato de que, segundo o autor, as atividades musicais promovem a *fruição*, em uma prática coral, esses componentes estão presentes. As categorias utilizadas para a análise são as mesmas desenvolvidas pelo autor: desafios compatíveis com as habilidades, fusão entre ação e consciência, metas claras e *feedback* imediato, concentração na tarefa do momento, sensação de controle, perda da autoconsciência e transformação do tempo. Alguns desses componentes ficaram evidentes na relação dos/das coristas com o repertório e, ao aproximarmos a teoria do fluxo e o conceito de engajamento musical aqui assumido, percebemos uma relação entre as dimensões de engajamento e os componentes do fluxo, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Relação entre o conceito de engajamento musical e a teoria do fluxo

Engajamento Comportamental	participação, frequência, intensidade, atenção, esforço, persistência, seguir as regras, discutir, fazer perguntas.
Fusão entre ação e consciência	atenção ao que é relevante, ações automáticas.
Transformação do tempo	não percebe o tempo passar
Engajamento Cognitivo	busca por conhecimento, preferência por desafios, pensa estratégias, soluções de problemas, confere relevância e valor, reflete sobre a atividade.
Desafios X Habilidades	sabe que pode concluir a tarefa
Metas claras e feedback imediato	sabe o que fazer para atingir o objetivo
Sensação de controle	sensação de calma e relaxamento porque acredita poder controlar os riscos
Engajamento Afetivo/Emocional	satisfação, diversão, entusiasmo, emoções positivas e negativas, pertencimento, identificação, conexão social.
Concentração na tarefa do momento	não há espaços para preocupações, ansiedade ou frustrações
Perda da autoconsciência	seu papel na atividade é o que importa

Fonte: a autora (2024), com base em Toni (2023) e Csikszentmihalyi (2020)

Conforme dito, foi possível verificar aspectos das dimensões de engajamento musical mencionadas, bem como os componentes do fluxo nas falas dos/das coristas. Discorrerei brevemente sobre cada um deles.

5.3.1 Engajamento Comportamental (fusão entre ação e consciência/ transformação do tempo)

Esta dimensão do engajamento corresponde à mais visível, pois envolve um comportamento, ou seja, algo externo, objetivo. Refere-se ao esforço empregado para uma participação assídua, intensa, à qual dá-se primazia. Fazer parte do coro, segundo os/as coristas, implica alguns esforços para transpor certas dificuldades. O tempo apareceu como um fator limitante por causa do grande volume de atividades, provas, reposições de aulas, o cansaço físico, questões que comprometem a participação no coro. As dificuldades com o tempo também aparecem ligadas aos

deslocamentos dos/das coristas que precisam percorrer distâncias consideráveis e, em geral, dependendo do transporte público.

Os ensaios acontecem num horário intermediário, entre o turno da manhã e da tarde, precisamente na hora do almoço. Muitos mencionam a correria que enfrentam nesse horário e outra dificuldade: “É bem no horário da comida. Agora eu estava almoçando” (*Victor*). Uma corista completa: “... falamos muito do horário, mas este é o único horário que nós temos. Se for mais cedo, não dá para muita gente vir. Se for um pouco mais tarde, não dá para ficar” (*Daniela*). Os coristas sacrificam seu tempo, se esforçando para fazer parte do coro:

Eu chegava antes do meu curso, chegava aqui, eu vinha mais cedo, vou para o coral, eu nem almoçava, eu só almoçava na sala de aula mesmo, mas só para poder ter aquela parte do coral, porque tem grupo lá, para estar com o pessoal cantando, para não perder nada da música (*Lívia*).

Durante as observações, coristas se envolveram em uma mobilização estudantil que estava acontecendo na frente da instituição, contra os cortes na Educação anunciados pelo governo federal. Em outro momento, coristas trouxeram suas preocupações acerca do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pois implicaria faltar aos ensaios. Em ambas as situações, os/as coristas buscaram soluções para que não houvesse prejuízos para a atividade. Suas atitudes apontam aspectos do engajamento musical pois, diante das dificuldades, valorizaram a prática coral, mantendo a assiduidade nos ensaios.

Durante o período de observações nos ensaios, enquanto o grupo passava a música “Canto do Pajé”, uma corista reclamou que os sopranos estavam cantando muito forte, abafando o som do seu naipe, prejudicando o resultado harmônico pretendido. Após o ensaio, coristas veteranas e novatas trocaram ideias sobre o assunto, falaram de suas experiências com o trabalho coral, e sobre como as vozes devem se comportar nesse tipo de prática a fim de construir uma boa sonoridade. Esse tipo de atitude aponta para a dimensão comportamental do engajamento musical, que envolve discussões e conversas sobre a atividade entre as pessoas participantes.

Horário apertado, ensaiar no horário da fome, com a cabeça cheia, não se constituem em obstáculos para que os/as coristas do *Bela Flor* desistam de participar do coro. Conforme Csikszentmihalyi (2020), as atividades de fruição são recompensadoras, de modo que gastamos energia para vivenciá-las.

Eu me sinto muito cansada quando chego em casa. Eu fico aqui de manhã, então fico uma hora a mais do que eu deveria, mas no geral eu acredito que vale a pena ficar no coral, porque é como se extravasássemos, como a *Ruth* falou, nós cantamos, nos divertimos e ao final, quando está tudo pronto é muito gratificante (*Elisa*).

Não foi percebido na fala dos/das coristas que perdiam a noção do tempo durante a atividade coral, como descrito na experiência de fluxo. Contudo, está evidente que, para eles/elas, apesar dos desafios impostos pelo tempo, participar do coro faz valer cada minuto (ou hora!) investido.

5.3.2 Engajamento Cognitivo (desafios X habilidades/ metas claras e feedback imediato/ sensação de controle)

Essa dimensão do engajamento, assim como os componentes do fluxo correlatos, envolve questões mais subjetivas como: atenção, concentração, busca por conhecimento, desenvolvimento de estratégias para lidar com desafios, confiança, entre outros aspectos. Para os coristas, participar da atividade ampliou seus conhecimentos:

Eu acho que um dos maiores benefícios que estou tendo é o conhecimento, o aprendizado, o coral não é só cantar, aqui mesmo sabendo de alguma coisa, você vai aprendendo, isso me ajuda muito pois eu sou músico, é um benefício, é o conhecimento que sempre vou aprendendo aqui (*Bento*).

Acompanhar a partitura foi um dos desafios muito citado pelos/as coristas. Por se tratar de um coro formado basicamente por novatos/as, ainda estão iniciando os estudos musicais formais oferecidos no componente Artes. Dessa forma, dispensam atenção e concentração para aprender as músicas através de uma escuta ativa: “Eu não sei muito bem, então às vezes eu não consigo pegar o tom direito, somente ouvindo depois que consigo. Eu acho que falta um pouco mais de conhecimento das notas...” (*Rita*). “Eu cantava baixo, muitas vezes errando. Você percebe, consegue pegar músicas melhor apenas ao ouvir, melhora o ouvido com a reprodução” (*Luiza*). Da mesma forma, outra corista afirma: [...] “aos poucos, de tanto ouvir, eu consigo me adaptar ao tom da música, ao que a música pede, ser mais suave, porque minha voz é muito grave” (*Vera*). As coristas entendem que ouvir ativamente, com atenção, é uma estratégia para chegar ao objetivo.

Além da leitura musical, para os/as coristas as questões técnico-vocais se

apresentam como mais desafiadoras: limitações para cantar notas agudas, dificuldade de cantar com a divisão de vozes e a necessidade de desenvolver a voz para cantar. As habilidades vocais aparecem em suas falas como algo a ser desenvolvido, um objetivo a se alcançar, mas também como uma capacidade que não esperavam que tivessem:

Ao chegar no coral eu nunca pensei que tinha capacidade de cantar [...] eu queria fazer algo extracurricular também, nisso eu vim para cá, desenvolvi habilidades que nunca pensei que tinha, isso me tirou um pouco da timidez além disso conheci pessoas incríveis aqui do coral (*Lílian*).

Durante o ensaio da música “O Canto do Pajé”, episódio já citado acima, uma corista que canta no contralto comenta com as colegas sobre o volume das vozes. Fala de suas percepções, de como a música deveria soar, de quais vozes deveriam aparecer em determinado momento. Para sanar o desequilíbrio, a corista então vai cantar junto com os sopranos, uma vez que o naipe estava cantando com baixo volume. Buscar estratégias para lidar com as dificuldades e resolver problemas é um indicador do engajamento cognitivo.

Mesmo com as dificuldades, os/as coristas do *Bela Flor* veem esses desafios como tarefas possíveis de completar, porque são compatíveis com suas habilidades: “Aprender as notas para mim é algo novo, é uma dificuldade, mas eu acho que consigo suprir ao longo do tempo” (*Ana*). Uma outra corista afirma que sua maior dificuldade consiste em não ter um “grande conhecimento sobre música”, contudo conclui: “Dá para desenrolar, porque com repetição e imitação, nós conseguimos aprender algumas técnicas” (*Luiza*).

Tal confiança, ou sensação de controle, segundo Csikszentmihalyi (2020) é possível porque, para os/as coristas, as metas são claras, o *feedback* é imediato, ou seja, eles/elas sabem o que precisam fazer para alcançar o objetivo: cantar bem. Uma corista veterana comenta que no início as novatas (sopranos) eram muito tímidas, sem confiança, cantavam muito baixinho, mas que agora estão muito “saidinhas, estão viradas!³⁴ Cantando forte!” (*Flávia*). Cantar forte, com confiança, para diversos/as coristas, não teve a ver apenas com a técnica vocal, mas também com vencer a timidez:

Eu acho que você perde um pouco da vergonha, é uma das coisas mais impactantes, porque eu conheço muita gente que entrou no coral sem falar com ninguém, que não conseguia abrir a voz, ficava se encolhendo no canto

³⁴ Termos coloquiais que descrevem pessoas desinibidas, descontraídas, sem timidez.

e com o passar do tempo se tornou uma pessoa que consegue dar palestras, cantar em meio a muitas pessoas, ser desinibida. Isso aconteceu comigo, porque eu tinha muita vergonha de cantar. Eu cantava baixinho, para mim mesma. Com o tempo e tia *Ju* reforçando que você precisa puxar o ar, apoiar na barriga e dar o que você tem para dar, isso é de alguma forma se expor, ter coragem para perder a timidez e a insegurança de achar que não canta bem, que se alguém ouvir vai rir ou algo assim. Eu acho que isso é muito revelador (*Ruth*).

Segundo Csikszentmihalyi (2020, p. 66), a socialização requer habilidades que precisam ser desenvolvidas. O desafio (ou a oportunidade de ação) de estar na companhia de pessoas, estar à vontade com elas, iniciar conversas, falar de coisas engraçadas, exige capacidades particulares para que esse desafio seja superado.

Na prática musical coletiva diversos/as coristas do *Bela Flor* relataram que, embora esse não tenha sido o principal motivo para entrar no coral, acabou sendo algo que melhorou em suas vidas: a coragem de se expor, de se mostrar, de soltar a voz. Por fim, iremos considerar a dimensão afetivo/emocional do engajamento musical.

5.3.3 Engajamento Afetivo/Emocional (concentração na tarefa do momento/perda da autoconsciência)

O engajamento afetivo/emocional pode ser caracterizado pelo entusiasmo, pela satisfação em participar de determinada atividade, pelo senso de pertencimento ou conexão social. Fazem parte também dessa dimensão os sentimentos negativos como tristeza e tédio, caracterizando assim um desengajamento. Apesar dos obstáculos antes mencionados, os/as coristas afirmaram haver muitos motivos para permanecer no coro. Participar dessa prática musical traz uma satisfação que faz valer a pena o cansaço, o acúmulo de atividades escolares, o horário apertado, o pouco tempo disponível.

O trabalho coletivo, no qual todos estão com o mesmo propósito, como um organismo, é um dos componentes da fruição. Ao investir sua energia psíquica numa interação, uma pessoa se torna parte de um sistema de ação maior do que era individualmente (Csikszentmihalyi, 2020, p. 82). Trata-se, segundo o autor, da perda da autoconsciência, nível de envolvimento em que, para o indivíduo, o que importa é o papel que desempenha na atividade. Esse aspecto emergiu em algumas falas:

Eu acho que o fato de ser um trabalho colaborativo faz as pessoas se unirem muito. Por exemplo, nós começamos a música, um início feio, estranho, e depois você canta, é tão lindo, tão bonito que nos unifica nesse processo (*Ruth*).

Outra corista descreve sua experiência da seguinte forma: “Se eu fizer um projeto desse tipo sozinha, eu acho que nunca vou conseguir alcançar. Eu aprendo muito mais coletivamente do que sozinha” (*Daniela*). É a sensação de integração com a equipe descrita por Csikszentmihalyi (2020), sem a qual, segundo a corista, a aprendizagem do canto seria difícil. A ideia de que o grupo se transformou em um só corpo: “Nós aprendemos a trabalhar todos juntos. Antes era você por você, agora todos têm que se ajudar, entrar em sintonia” (*Mena*). Uma corista relata o impacto dessa harmonia que encontra no grupo:

No IF, eu sempre acho que você trabalha sozinho, não tem pessoas com quem contar. “Eu te ajudo e você me ajuda”, eu não vejo muito isso. No coral é: “*Ana*, está errando tal nota, faça isso.” Uma crítica construtiva que me ajuda muito, às vezes não somente no coral, ajuda fora também, na minha vida pessoal (*Ana*).

Na experiência do fluxo, quando os desafios estão em equilíbrio com as nossas habilidades, podemos nos concentrar na tarefa do momento. Dessa forma, não há espaços para frustração ou ansiedade. É o que relata esse corista: “Você sai da aula de uma matéria de exatas com crise de ansiedade, achando que não vai conseguir fazer aquilo [...]. No entanto ele continua: “mas você chega no coro, começa a cantar e se esquece. Dá um ar de esperança” (*Lucas*). Esse sentimento é compartilhado por outra corista: “Vir para o coral às vezes é o maior alívio da minha semana. Às vezes eu estou em uma semana puxada, quando eu chego e começamos a cantar, parece que tira um peso das minhas costas” (*Eva*).

Segundo Csikszentmihalyi (2020, p. 74), esquecer as questões desagradáveis da vida é uma das dimensões do estado de fluxo. Trata-se de um subproduto do foco que empregamos nas atividades que apreciamos. Para essa corista, esses resultados se tornaram visíveis:

Eu lembrei que fui na casa da minha avó outro dia e ela falou que o coral me fazia bem, porque eu estava com um semblante mais solto, relaxado. Ajuda a sair da parte técnica também, assunto e assunto, a sair das outras matérias, e entrar em outro mundo da música (*Júlia*).

Outra corista reforça: “Estudar no IF é uma coisa bem difícil. Quem estuda aqui sabe o quanto a semana é carregada. Você vai para casa triste e volta triste. Quando

é dia de coral é muito libertador, porque cantamos” (*Ana*). Esse corista, de maneira intencional, buscou na prática coral o alívio para essas tensões:

Quando eu cheguei no coral era mais uma questão de escape, de fugir dessa parte do IF cansativa, técnica, cálculos, não sei o quê, quando eu vinha para o coral era sempre antes das minhas aulas, ainda é, então era relaxar, vir para cá, aprender... (*Paulo*).

Um aspecto do engajamento afetivo apontado pelos/as coristas diz respeito ao sentimento de pertença. Nessa fase da vida, participar de atividades em grupo gera nos jovens um sentimento de pertencimento e identidade. Estar inserido em um contexto com seus iguais pode “minimizar suas instabilidades emocionais e comportamentais” (Pimenta, 2021, p. 22). Esse aspecto fica muito claro na fala da corista:

Sempre tive desejo de pertencer a algum grupo, sempre quando me perguntavam como eu me descrevia, eu não sabia muito bem o que dizer, o coral foi uma das coisas que me ajudou em me sentir inserida em algum lugar, mesmo com as pessoas mudando, eu ainda me sinto inserida nesse grupo mais artístico, de música (*Iris*).

No coro eles se sentem acolhidos pelos pares, ganham confiança e se tornam coesos, um grupo unido, que se ajuda mutuamente. Uma corista veterana relata que não gosta de estar na instituição por causa de uma série de problemas lá vivenciados. No entanto afirma: “O coral é o que me faz vir. É a única coisa que eu amo, que eu tenho amor” (*Flávia*). Sua fala dirigida aos colegas novatos avulta a ideia de pertencimento:

Nós somos uma família há muito tempo, quem chega agora saiba disso. Nós saímos juntos, nós viajamos, fazemos as coisas juntos, então nos apegamos. Hoje não tem muito dessa interação, porque são todos novatos, mas eu acho que ano que vem vocês começarão a ver. Quando todos estiverem unidos e começarem a se encontrar, vocês terão uma noção do que eu falo agora.

Esse grupo novato, mesmo recém iniciado na prática coral, apresenta muitos componentes do engajamento musical: convívio social, novas amizades, quebra da timidez, autoconfiança, crescimento e aprimoramento musical, vocal e artístico, novas aprendizagens e ampliação do repertório. Todos esses são aspectos que qualificam o engajamento, seja do ponto de vista comportamental, cognitivo ou afetivo/emocional. Na fala desse corista, encontramos, de forma resumida, uma descrição do engajamento musical experimentado pelo coro:

Eu gosto do coral, porque é uma coisa diferente do que fazemos no nosso dia a dia. Cantamos juntos, coletivamente, aprendemos habilidades, tanto de

coordenação motora quanto de convívio social. Além do social é um benefício para si mesmo. É bom, é diferente cantar em coral com um bocado de gente (*Victor*).

Considerando as conexões entre o engajamento musical e a teoria do fluxo, vimos que o *Coro Bela Flor*, em sua experiência, apresentou características do estado de fluir, como atenção e concentração profundas, senso de controle ao enfrentar desafios, confiança de que pode realizar a atividade, sabe o que fazer para atingir os objetivos. De forma última, esse engajamento vai gerar satisfação, uma sensação de bem-estar em quem vivencia a experiência: “Eu estou no coral porque eu gosto muito de música, é algo com o que eu me sinto muito bem, é um alívio, é calmo, tira o estresse. Quando canta, você se sente bem” (*Clara*).

Os coristas relatam a satisfação em cantar juntos e, nesse ponto, voltamos às suas relações com o repertório. Ao tratar sobre as suas músicas preferidas, verificou-se a predominância dos conceitos extramusicais em suas falas como elementos principais para o engajamento musical, evidenciados nas letras das canções. Em suas afirmações, os/as jovens reportaram questões afetivas, sociais, políticas, emoções positivas, identificação e pertencimento, que apontam para o significado delineado e caracterizam a dimensão afetivo/emocional do engajamento. Dessa forma, esta dimensão se apresentou mais evidente nas experiências dos/das participantes deste estudo. Voltemos o foco, portanto, para essa relação entre o engajamento no repertório e os significados musicais.

5. 4 A relação entre os significados musicais e o engajamento no repertório

A partir da abordagem teórica de Lucy Green (2022) acerca da natureza da experiência musical, na qual significado intersônico e delineado chegam à consciência de forma integrada, buscou-se, nas percepções dos coristas, evidências desses significados em suas relações com o repertório, a fim de entender quais são os fatores que propiciam ou não, o engajamento dos participantes nesse repertório proposto.

Para a análise foram consideradas as vivências dos coristas com o significado intersônico (materiais musicais): contornos melódicos, cromatismos, harmonia entre as vozes, arranjo coral, forma (introdução, refrão, repetições), modulações, andamentos e demais relações entre os materiais sonoros, ou seja, familiaridade ou não familiaridade com os estilos (as convenções) presentes no repertório. É

importante ressaltar que tal familiaridade se dá mediante o contato ativo e repetido, o envolvimento direto e positivo com o significado intersônico, seja tocando, seja cantando (Green, 2012), não a partir do estudo musical formal necessariamente. Com respeito aos significados delineados (conotações extramusicais) foram considerados, para a análise, os seguintes aspectos: as associações, identificação, pessoas, lugares, memórias, imagens, valores, crenças, família, amigos ou momentos.

Tratando sobre as músicas do repertório, os/as coristas responderam, de início, sobre qual elemento primeiramente lhes era mais relevante quando apresentados/as a uma música nova. O objetivo era identificar quais os significados musicais predominantes nas experiências dos/das coristas: se aspectos musicais ou externos à música. As respostas, a partir dessa abordagem teórica, foram assim categorizadas:

Quadro 7 - Aspectos mais relevantes nas músicas do repertório

Significado Intersônico	Significado Delineado
<ul style="list-style-type: none"> - Se a melodia está no soprano - Se o naipe brilha - O arranjo - Refrão (o ápice da música) - A melodia do seu naipe - A partitura - A melodia (em geral) - A melodia (porque a professora toca) - Quem vai cantar a melodia - Se a melodia do refrão está muito aguda - O ritmo, a “frequência” - A diferença entre a versão original e o arranjo coral 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto - Relação afetiva (quando a música é conhecida) - A mensagem que queremos passar

Fonte: a autora (2024), com base em Green (2022)

Conforme o quadro 7, os aspectos que apontam para o significado intersônico aparecem majoritariamente em suas respostas. O *Coro Bela Flor* faz uso de partituras e, sendo considerada por muitos/as como um desafio, é natural que questões técnico-musicais se tornem o alvo da atenção dos/das coristas³⁵. Eles/elas buscam fazer uma leitura da partitura, reconhecendo as partes e elementos da música como estrofe, refrão, repetições, sons graves e agudos, tempos de pausa, a pauta de cada voz,

³⁵ Conforme visto no ponto 5.3.2 desta dissertação.

divisão rítmica, em qual voz está a melodia e o arranjo vocal. De maneira divertida, essas coristas falam sobre o que primeiro lhes chama a atenção numa música do repertório:

Flávia: “De quem é a melodia, se é soprano ou contralto. Se for nossa a melodia, então é graças a Deus” (risos).

Ruth: “Eu acho que a primeira coisa que chega é o que *Flávia* falou. Por exemplo, ‘Bela Flor’, eu sou soprano, sendo que na hora do refrão eu não canto! (risos)

Flávia: “Nós não fazemos nada!” (risos)

Ruth: “Não é triste, mas eu fico: Pô, velho...esse refrão era para ser meu (risos). ‘Bela Flor’ dá um protagonismo a essas meninas que eu fico: Não é possível isso!”

Coristas de outros naipes também querem sempre saber o que vão cantar e logo procuram suas linhas melódicas na partitura: “Assim como as meninas, a primeira coisa quando ela traz a música é pegar a partitura e ver onde vou cantar. (risos) Mas quando eu escuto, é o ritmo” (*Rita*). Outra corista volta primeiramente sua atenção para o refrão, pois, segundo ela, é o “ápice da música” (*Lívia*). Conforme outra corista, o refrão é uma de suas primeiras ocupações porque, em geral, as notas são agudas: “E quando o nosso refrão é muito alto e gritando. Não tem um refrão que seja de boa!” (*Ruth*). A colega completa: “Mas assim é bom, mulher, a nossa voz brilha” (risos) (*Flávia*).

Alguns/algumas relataram que a atenção principal se volta para as diferenças entre a versão original da música e o arranjo coral.

Eu já ouvi algumas músicas fora do coral, então eu tenho a tendência de cantar como eu escutei, não com o ritmo do coral. Tinha “Manhã de Carnaval” e eu cantava como eu tinha ouvido, não como o coral arranjou para cantar. Essa é uma das minhas maiores dificuldades e o que chama muita atenção, porque muda muito a forma como escutamos, transforma para melhor (*Ana*).

Quando pegamos a música, a primeira coisa que vejo é o ritmo, porque eu tento associar a forma como eu escutei a música. “Bela Flor”, por exemplo, nós temos que lembrar que são quatro vozes diferentes, não dá para todos cantarem a mesma coisa como Maria Gadú, que é somente uma voz e canta de uma forma. Nós ficamos presos àquilo e quando escutamos diferente chama a atenção (*Rita*).

É importante pontuar que por vezes os termos “ritmo”, “frequência” ou “melodia” utilizados pelos/as coristas, dizem respeito à composição musical (sem o texto), sem a preocupação com as definições em si: “Eu acho que é o ritmo, a frequência da música, é o que chama a atenção de primeira, porque é o que nos conecta com a música, o que passa o sentimento” (*Clarice*).

Os elementos musicais também chamam primeiramente a atenção mesmo de quem afirma não ter a leitura musical formal.

Eu não sei ler partitura, mas o que me leva assim é a melodia, quando vamos cantar em conjunto, como a música é, isso me encanta, depois vem a letra, a mensagem, o texto, mas acho que a melodia, porque depois iremos tentar se encaixar naquilo, naquela proposta, a música vai vir e iremos tentar nos adaptar (*Paulo*).

Nas falas da maioria dos/das coristas o texto, ainda que importante, ficou em segundo plano no primeiro contato com as músicas do repertório. O mesmo corista acima completa que a música “é o que dá a emoção, aí vem a letra complementando, colocando esses pingos nos is”. Segundo um outro corista, o que o fez gostar das músicas foram “os ritmos e melodias, os contrapontos, contratempos que fica muito bonito no coral” (*Clarice*). Usando termos específicos, ele claramente aponta para as relações entre os materiais da música.

O texto, como sendo o elemento principal nas músicas do repertório, apareceu na fala de poucos coristas: “O texto, porque acho que é essa a mensagem que as pessoas vão ouvir, então me importo primeiramente com isso” (*Íris*). Outra corista aponta o texto como mais relevante porque se trata da “mensagem que queremos passar” (*Daniela*). De fato, os significados linguísticos, segundo Green (2022, p. 56) são a expressão máxima de delineamento. A combinação entre a música, a palavra, a imagem e mais a repetição intencional e apropriada, para a autora, se constitui em um dos mais eficientes mecanismos de transmissão de conceitos ou emoções.

No entanto, ao tratarmos sobre as músicas preferidas ou não preferidas do repertório para os/as coristas, verificou-se a predominância dos conceitos extramusicalis em suas falas como elementos principais para o engajamento ou desengajamento musical. Embora o significado intersônico tenha liderado em suas respostas conforme mostra o Quadro 6, suas afirmações apontaram questões afetivas, sociais, emoções positivas e negativas, identificação e pertencimento, que apontam para o significado delineado.

Segundo Green (2022), há muitas possibilidades de respostas aos significados musicais, resumidas pela autora no seguinte modelo: celebração, alienação e ambiguidade. A partir da análise das respostas dos/das coristas, o resultado foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 8 - Respostas do Coro *Bela Flor* aos Significados Musicais (Green, 2022)

Celebração	Alienação	Ambiguidade
Carcará	Estão Voltando as Flores	Bela Flor
Disparada	O Trenzinho do Caipira	
Roda Viva		
O Canto do Pajé		
Leão do Norte		
Bela Flor		

Fonte: a autora (2024), com base em Green (2022)

Verificou-se, na fala dos/das coristas, que o significado delineado, de forma predominante, contribuiu tanto para o engajamento quanto para o desengajamento nas músicas do repertório. As associações de identificação, pertencimento, emoções positivas ou negativas, aparecem em suas experiências de celebração, de alienação e de ambiguidade. O aspecto intersônico como fator principal para engajamento ou desengajamento dentro das experiências dos/das coristas com o repertório foi pouco evidenciado como veremos. Sendo o significado delineado, evidenciado pelas letras das músicas, mais presente nas experiências dos/das jovens, fez-se a opção de inseri-las dentro desta análise.

5.4.1 Celebração e engajamento

Esta seção descreve o engajamento do *Coro Bela Flor* nas músicas do repertório, isto é, as experiências de celebração dos/das coristas. As seis músicas citadas estão relacionadas a senso de pertencimento, identificação, nacionalidade, questões políticas e afetividade, evidenciando que o significado delineado predomina na experiência dos/das coristas, propiciando o engajamento no repertório, qualificado pela dimensão afetivo/emocional.

Carcará

Carcará

Pega, mata e come

Carcará não vai morrer de fome

Carcará

Lá no sertão

É um bicho que avoa que nem avião

É um pássaro malvado

Tem o bico volteado que nem gavião

Carcará quando vê roça queimada

Sai voando, cantando, carcará

Vai fazer sua caçada (carcará)

Carcará come até cobra queimada

Quando chega o tempo da invernada

No sertão não tem mais roça queimada

Carcará mesmo assim não passa fome

Os burregos que nascem na baixada

Carcará pega, mata e come

Carcará não vai morrer de fome

Carcará, mais coragem do que homem

Carcará pega, mata e come

Carcará é malvado, é valentão

É a águia de lá do meu sertão

Os burregos novinhos não podem andar

Ele pega no bico até matar

Carcará pega, mata e come

Carcará não vai morrer de fome

Carcará, mais coragem do que homem
 Carcará pega, mata e come
 Carcará

(Carcará) em 1950, mais de 2 milhões de nordestinos
 (Carcará) viviam fora dos seus estados natais
 (Carcará) 10% da população do Ceará emigrou
 (Carcará) 13% do Piauí
 (Carcará) 15% da Bahia
 (Carcará) 17% de Alagoas

(Carcará) pega, mata e come
 Carcará não vai morrer de fome
 Carcará, mais coragem do que homem
 Carcará pega, mata e come.

(João do Vale e José Cândido, 1965)

A música “Carcará”³⁶ está entre as chamadas canções de protesto, que proliferaram durante as décadas de 1960 e 1970, época marcada pela ditadura militar. Compostas por diferentes autores e em gêneros variados, essas canções traziam uma mensagem em comum: o anseio pela democracia com o fim da ditadura. A música fez parte do show Opinião, apresentado em 1965 pelo Teatro Arena, grupo dedicado a conscientizar o público acerca das desigualdades sociais, o sofrimento e a opressão. No programa Opinião, as músicas que faziam parte do show exaltavam a determinação de vencer a fome e coragem para encarar o rigor da vida no sertão. Na interpretação³⁷, um trecho do relatório da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) é recitado, apontando o movimento de migração do povo nordestino para o sudeste, em busca de melhores condições de vida.

A música foi rapidamente assimilada pelo público simpatizante da causa e, entre artistas engajados e outros segmentos, faziam parte os jovens estudantes. A

³⁶ João do Vale - Dicionário Cravo Albin (dicionariompb.com.br). Acesso em 3 de maio de 2024.

³⁷ Maria Bethania - Carcará (1965) | Opinião - HD ([youtube.com](https://www.youtube.com)). Acesso em 3 de maio de 2024.

música apresenta o pássaro como o povo valente que, mesmo em circunstâncias adversas, reage, luta e sobrevive, mostrando uma atitude de resiliência e força em meio às situações extremas de opressão. Essa foi a interpretação apresentada pelos/as coristas, com a qual se identificaram.

As meninas falaram de “Disparada”, “Carcará”, que fala muito da luta, da sua sobrevivência. Você pode passar o que for, mas o que vier não vai lhe abalar. Você vai tirar forças de algum lugar para resistir a isso. Como “Carcará” diz, é valente e não morre de fome, é realmente o povo nordestino. Muitas vezes, tem que sair da sua terra para buscar novas oportunidades, o voo do carcará. Ele sai da Caatinga e vai buscar outro lugar para se alimentar, tomar água e espera dias melhores para voltar (*Vera*).

Uma corista afirma que, ao conhecer a música no coral, gostou de primeira. Ela aponta “Carcará” como sua música preferida do repertório até o momento e justifica: “Acho que porque leva as origens mais nordestinas, mais sertão, mais agreste, uma coisa mais terra, eu gosto muito de ‘Carcará’ por isso” (*Lívia*). Em suas falas o engajamento com a música se evidencia por questões de identificação: “‘Carcará’ tem uma força gigante também, fala muito sobre a terra, sobre nós, eu acho incrível” (*Clarice*).

As respostas positivas a ambos os significados podem ser observadas mais claramente na fala do corista:

Tipo “Carcará”, a melodia no início já emociona você, aí a letra já reforça essa história, o sofrimento do sertão, aquela história do homem sair do sertão e ir em busca de uma vida melhor na cidade, mas a melodia sem letra já dá para sentir alguma coisa, eu acho que a melodia da música traz essa emoção também (*Paulo*).

Para o corista, a emoção é trazida pela melodia, indicando familiaridade estilística e, neste caso, uma experiência positiva do significado intersônico. A figura do sertanejo, seu sofrimento e luta apresentada na letra, traz associações como sua identificação com um povo, que evidenciam a experiência com o significado delineado. Neste exemplo, suas respostas a ambos os significados são positivas, apontando para uma experiência de celebração para o corista com esta música do repertório.

Disparada

Prepare o seu coração

Para as coisas que eu vou contar

Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar
Aprendi a dizer não
Ver a morte sem chorar
E a morte, o destino tudo
A morte, o destino tudo
Estava fora de lugar
Eu vivo para consertar

Na boiada já fui boi
Mas um dia me montei
Não por um motivo meu
Ou de quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse
Porém, por necessidade
Do dono de uma boiada
Cujo vaqueiro morreu

Boiadeiro muito tempo
Laço firme e braço forte
Muito gado e muita gente
Pela vida segurei
Seguia como num sonho
E boiadeiro era um rei
Mas o mundo foi rodando
Nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando
As visões se clareando
As visões se clareando
Até que um dia acordei

Então não pude seguir

Valente em lugar tenente
E dono de gado e gente
Porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata
Mas com gente é diferente
Se você não concordar
Não posso me desculpar
Não canto para enganar
Vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado
Vou cantar noutro lugar

Na boiada já fui boi
Boiadeiro já fui rei
Não por mim nem por ninguém
Que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse
Por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu
Querer ir mais longe que eu

Mas o mundo foi rodando
Nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei
Agora sou cavaleiro
Laço firme e braço forte
Num reino que não tem rei

(Geraldo Vandré e Théo de Barros, 1966)

“Disparada”³⁸ é uma das músicas mais marcantes do período da ditadura. Essa moda de viola estilizada, interpretada por Jair Rodrigues no II Festival de Música Popular Brasileira em 1966 (TV Record), denunciava o descaso com o povo do sertão, sofrido por causa da seca e da fome. (Severiano, 2017, p. 348). No texto, o assunto que não agradava, ou seja, o abismo econômico social entre as classes, foi apresentado pelos compositores em forma de metáfora. O tratamento dispensado pelas camadas mais abastadas ao povo empobrecido é comparado à exploração da boiada pelos boiadeiros, denunciando que as pessoas, equiparadas ao gado, estavam sendo tratadas da mesma forma.

O contexto da época, marcado por contestações, por perseguições políticas e pelo desejo de mudança, parece hoje refletir-se em nosso cenário atual, no qual unem-se os sentimentos de medo e de esperança, numa busca por igualdade de oportunidades, direitos e segurança. Nesse sentido, os/as jovens coristas se identificam quando, em suas falas, trazem esses mesmos sentimentos, associando às suas próprias histórias, mas também, de forma coletiva, ao povo ao qual pertencem: “Eu acho que a maioria das pessoas antigas do coral responderia ‘Disparada’, porque é a música que mais mexe conosco. A letra dela é muito profunda. Pega a questão do nordestino, o que nós somos, o que representamos” (*Flávia*). Outra corista relata como foi impactada pela música após entender sua mensagem: “Eu acho que uma das músicas que eu mais gostei, quando nem era do coral ainda, foi quando as meninas cantaram ‘Disparada’. Eu chorei no dia” (*Carla*). A corista acha provável que já tivesse ouvido a música mas até aquele momento não havia se dado conta do que se tratava: “...eu não sabia que música era e de ver a força por trás”.

A música também foi citada por esta corista como muito significativa: “Ela representa uma força por si só. Sem conhecer o significado, você entende, você sente” (*Clarice*). Para essa corista, a canção causou muito impacto, fazendo-a entrar no coral. No entanto, a ênfase que resultou nessa escolha, aponta para a sua experiência com os materiais musicais: “A maneira como era cantado, os arranjos, se analisar cada arranjo, cada voz, traz uma versatilidade gigantesca...”. Em sua fala, a resposta positiva ao significado intersônico influenciou sua experiência do significado delineado, uma vez que, naquele momento, o texto lhe oferecia pouco sentido.

³⁸ Jair Rodrigues - DISPARADA - Geraldo Vandré e Théo de Barros - ano de 1966 (youtube.com). Acesso em 07 de maio de 2024.

Contudo, continua: “...ela trouxe sentimentos, sem entender do que se tratava, eu entendi” (*Clarice*).

Segundo Green (2022, p. 55), associar os materiais musicais às emoções evidencia a presença do significado delineado. Sem desconsiderar os efeitos que a organização dos materiais musicais causa em nós, a autora pontua que tais associações se fixaram por causa do uso convencional e popular de determinados estilos em situações específicas. Green exemplifica que, no Renascimento, o cromatismo passou a ser associado à tristeza ou angústia sendo usado em momentos trágicos. Para a corista, os materiais musicais da canção delinearam força e sentimentos que a conectaram com ela. Em suas palavras, percebe-se a relação dialética dos significados musicais e como um tem influência sobre o outro dentro da experiência. Neste caso, a sua experiência com a música “Disparada” resultou em uma celebração.

Roda Viva

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
 Até não poder resistir
 Na volta do barco é que sente
 O quanto deixou de cumprir

Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá
A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá

O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou
No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a saudade pra lá

(Chico Buarque de Holanda, 1967)

A música “Roda Viva” faz parte da peça³⁹ de Chico Buarque de mesmo nome. A história, uma comédia musical, conta a trajetória de um cantor sem talento que, engolido pela indústria do entretenimento, vê-se obrigado a se moldar, tendo sua imagem construída e pré-determinada para chegar ao sucesso. No enredo da peça, Chico Buarque se refere ao mundo do espetáculo, fazendo críticas ao show business que transforma o artista em apenas mais um que pode, a qualquer momento, ser descartado por essa roda viva.

³⁹ BUARQUE, C. Site oficial do compositor Chico Buarque. Disponível em: <www.chicobuarque.com>. Acesso em: 25 de abril de 2024.

A peça foi considerada imoral, subversiva e irreverente pela censura, sofrendo algumas perseguições por parte do Regime Militar. O Regime esmagava as pessoas, impedindo-as de sonhar, de se posicionar, de serem críticas. Dessa forma, a música “Roda Viva” tornou-se um símbolo do desejo e da luta por uma voz ativa, no contexto de silenciamentos da ditadura. O texto⁴⁰ inicia com uma ideia de melancolia e estagnação, mas avança num desejo de mudança que vai contra a corrente, que enfrenta e que resiste. Assim como tantas outras canções de protesto, a composição convoca os ouvintes a uma reflexão, apontando a necessidade de mudanças sociais, políticas, de comportamento, dentre outras.

Uma corista descreve seu engajamento com a canção, trazendo conotações políticas, de classe social e luta por direitos. Para ela, trata-se de uma escolha pessoal e do grupo, por causa de momentos difíceis que vivenciaram ao serem afetados pelos cortes de verbas no governo de então:

Na época em que esse governo assumiu, nós fizemos um ato ali fora [...] A letra de “Roda Viva” mexe com todos, porque a maioria dos estudantes aqui são pobres, infelizmente, são de uma classe que não é muito favorecida [...] Durante a pandemia, o que me manteve, o que me sustentou, foi a bolsa [...] A forma agressiva com que esse governo veio, entrou nas universidades públicas, nos IFs é algo que me abala tanto coletivamente quanto individualmente, porque eu sei das oportunidades que tive e aproveitei (*Flávia*).

O envolvimento político dos/das coristas do *Bela Flor* foi mencionado no ponto 5.3.1. Groppo e Silveira (2020, p. 18), ao refletirem acerca do movimento das ocupações estudantis ocorridos no país em 2015 e 2016, apontam para a “transfiguração” da juventude de uma categoria etária em uma categoria política. Segundo os autores, os jovens se apresentaram como classe ou sujeito político “que é capaz de enfrentar e repensar a ordem social e policial dada, colocando ou tentando colocar em situação de igualdade os sujeitos que eram vistos como desiguais”. A experiência do significado delineado é evidente nas associações feitas pela corista à música “Roda Viva”, uma vez que ela representa movimentos de luta de classes e resistência, aspectos por ela relacionados à sua própria história de vida e de seus pares.

⁴⁰<https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/560/Acorda%2C%20Amor%21%2C%20Olha%20a%20Roda%20Viva%21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Leão do Norte

Sou o coração do folclore nordestino
 Eu sou Mateus e Bastião do Boi Bumbá
 Sou um boneco de Mestre Vitalino
 Dançando uma ciranda em Itamaracá
 Eu sou um verso de Carlos Pena Filho
 Num frevo de Capiba, ao som da Orquestra Armorial
 Sou Capibaribe num livro de João Cabral
 Sou mamulengo de São Bento do Una
 Vindo num baque solto de um Maracatu
 Eu sou um auto de Ariano Suassuna
 No meio da feira de Caruaru
 Sou o Frei Caneca no Pastoril do Faceta
 Levando a flor da lira pra nova Jerusalém
 Sou Luiz Gonzaga e vou dando um cheiro em meu bem

Eu sou mameluco, sou de Casa Forte
 Sou de Pernambuco, eu sou o Leão do Norte
 Eu sou mameluco, eu sou de Casa Forte
 Sou de Pernambuco, eu sou o Leão do Norte

Sou Macambira de Joaquim Cardoso
 Banda de Pife no meio do canavial
 Na Noite dos Tambores Silenciosos
 Sou a calunga revelando o carnaval
 Sou a folia que desce lá de Olinda
 O Homem da Meia-Noite
 Eu sou puxando esse cordão
 Sou jangadeiro na festa de Jaboatão

(Lenine e Paulo César Pinheiro, 1993)

A composição “Leão do Norte”⁴¹ é uma ode ao estado de Pernambuco, fazendo alusões a eventos, pessoas, lugares e outros elementos da cultura local. Para essa corista, o senso de pertencimento trazido pela canção foi o elemento que propiciou seu engajamento:

Eu sou extremamente bairrista, eu amo Pernambuco, eu amo Recife, meus xodós, quando eu vi o coral cantando “Leão do Norte” a primeira vez foi perfeito, que foi quando eu disse: “Meu Deus, eles são lindos, eu preciso estar ali” [...] e tipo, Nordeste, Pernambuco, falou eu já amo (*Íris*).

A corista relembra de quando o coro cantava “Leão do Norte” em suas apresentações e expressa: “Éramos nós levando o Nordeste para outros lugares”. Sua fala evidencia uma associação cultural e, conforme Green (2012, p. 63), tais associações podem também partir de convenções coletivas. A música, tal qual um “hino nacional”, traz conotações de pertencimento a um povo (nordestino) e na qual a corista se vê contemplada, representada. Percebe-se, nas suas palavras, a predominância do significado delineado em sua experiência com a canção, significado construído individual e coletivamente.

Canto do Pajé

Ó manhã de sol, anhangá fugiu
 Anhangá ê, ê
 Ah! foi você quem me fez sonhar
 Para chorar a minha terra
 Guaraci, ê ê
 Anhangá fugiu
 Ó manhã de sol,
 Anhangá fugiu
 Canta a voz do rio
 Canta a voz do mar
 Tudo a sonhar
 O céu, o mar, o campo, as flores
 Ó manhã de sol,

⁴¹ [Leão do Norte \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em 07 de maio de 2024.

Anhangá fugiu
 Ó tupã, deus do brasil.
 Que o céu enche de sol
 De estrelas, de luar e de esperança
 Ó tupã, tira de mim essa saudade
 Anhangá me fez sonhar
 Com a terra que perdi

(C. Paula Barros e Heitor Villa-Lobos, 1933)

O *Coro Bela Flor* traz em seu repertório duas peças inspiradas em temas indígenas: “Três Cantos Nativos dos Índios Kraó”⁴² (canto nativo arranjado por Marcos Leite), cantada na língua nativa. A segunda é composta em língua portuguesa, “O Canto do Pajé”⁴³. O texto desta apresenta termos em tupi-guarani que remetem à espiritualidade indígena brasileira, mencionando suas divindades como Anhangá, o espírito que corre nas matas e protege os animais. O deus Tupã é invocado no texto, para que ele arranque um sentimento de saudade por algo que foi perdido: a terra.

Segundo os/as coristas, as canções indígenas lhes causaram um certo impacto. Em suas falas, eles/elas expressaram admiração pela beleza dessas músicas: “Incrível, eu não sabia que no coral podia cantar músicas indígenas” (*Íris*). Contudo, as associações de identificação e pertencimento se tornaram mais evidentes. Durante um dos ensaios do “Canto do Pajé”, um corista começa a filmar e exclama: “Essa música é muito linda!” (*Paulo*). No momento da entrevista, ao tratar sobre suas relações com o repertório, esse corista cita as canções indígenas como suas preferidas. Ele justifica:

Me prende porque me instiga curiosidade de querer saber mais sobre esse povo, essa cultura, sobre talvez essa ancestralidade que eu tenho e não conheço, me encanta, acho que gera uma curiosidade porque é algo diferente, acho que você fica assim curioso de querer saber mais (*Paulo*).

O corista se identifica com o povo indígena, se entende como parte da história desses ancestrais, cuja cultura ele deseja conhecer mais e assim se conectar mais, apontando para um senso de pertencimento. O engajamento dessas outras coristas

⁴² 3 Cantos Nativos Kraós - Cia Vocal Enrico Nery - arranjo: Ambientado por Marcos Leite - YouTube. Acesso em 30 de maio de 2024. A peça não foi executada pelo coro no período da pesquisa.

⁴³ Canto Do Pajé - Villa Lobos (Coral Da Capo) (youtube.com). Acesso em 07 de maio de 2024.

nas músicas indígenas também apareceu relacionado a questões de identificação e pertencimento. Para as coristas, as canções indígenas, ainda pouco cantadas, representam uma parte da cultura brasileira, algo que é nosso e que, ao cantar essas músicas, se sentem preservando essa história. Sobre essas canções, especialmente sobre “Três Cantos dos Índios Kraó”, as coristas relataram:

Eu acho que têm uma autenticidade muito grande. Nós nunca vimos em nenhuma das nossas viagens ninguém cantando música indígena. Nós chegávamos e todos ficavam assim: “Caramba. E essa coreografia que vocês fizeram junto da música indígena?” Nós também ficávamos: “Que massa. Que língua diferente.” E prestigiar algo que é nosso e muitas vezes não tem tanta visibilidade. Se não fizermos, ninguém faz (*Flávia*).

Outra corista reforça: “A música indígena foi uma representatividade muito grande. Nós vamos para o festival de coros, dez coros, nenhum canta. É mais fácil cantar em inglês que não é daqui do que uma coisa que é nativa, nossa!” (*Ruth*). Dessa forma, as conotações nacionais e de pertencimento a um povo predominam nas falas dos/das coristas como indicadores do engajamento, sendo, portanto, aspectos que apontam para o significado delineado.

Bela Flor

A flor que vem me lembra
 A flor que é quase igual
 A flor que muito pensa
 A flor que fecha ao sol
 Parece a mesma flor
 Só muda o coração
 Quando se unem são
 A flor que inspirou a canção

Bela flor, pouco disse
 Gêmea flor, que cresceu no Rio
 Bela flor, pouco disse
 Gêmea flor, que cresceu no Rio

Que dance a linda flor, girando por aí
 Sonhando com amor, sem dor, amor de flor
 Querendo a flor que é, no sonho a flor que vem
 Ser duplamente flor, encanta, colore e faz bem
 Oh, flor, se tu cantas essa canção
 Todo o meu medo se vai para o vão
 Para longe, longe que eu não quero ir
 Mas deixe seu rastro pólen, flor
 Para eu poder te seguir

(Maria Gadú, 2009)

A música “Bela Flor”⁴⁴, além de muito apreciada pelos/as coristas, tornou-se também muito popular, ao ser escolhida para embalar o romance de dois personagens de uma novela. É possível encontrar na Internet muitos comentários e interpretações sobre a letra e em todas essas informações, bem como indica a própria poesia, seu assunto gira em torno da afetividade. O texto sugere relacionamento, crescimento, beleza, delicadeza, memórias, a possibilidade de viver um amor sem dor, que acalme, que traga segurança em uma conexão significativa.

A música “Bela Flor” figurou na lista das preferidas pelos/as coristas, sendo relacionada à afetividade, saudosismo e memórias. Seguem as falas dos/das jovens:

Eu acho que é Bela Flor, porque lembra muito a minha mãe. Eu não sei por quê. Ela nunca me apresentou essa música, mas me lembra muito a minha mãe. A primeira vez que eu ouvi o coral cantar ali no hall, uma das músicas que mais me marcou foi Bela Flor. Eu olhei e pensei: Eu acho que eu quero participar. Foi uma música muito importante para mim (*Ruth*).

Como eu tinha dito, Bela Flor porque quando eu canto ela eu lembro justamente da minha infância mesmo não tendo ela ainda... justamente é quando você acaba de acordar e sua mãe bota um som alto e, geralmente ela me acorda com essa música, eu lembro disso, é o nosso dia a dia, nossa vivência em família (*Lilian*).

Segundo as coristas, o engajamento com a música “Bela Flor” está relacionado ao afeto, às emoções, a um sentimento que remete a relacionamentos familiares. Esse sentimento é relatado também por outra corista: “Bela Flor é uma música que eu sempre escutei com meu pai, na voz de Maria Gadú, então traz lembranças muito

⁴⁴ [Maria Gadú - Bela Flor \[Áudio Oficial\] \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em 06 de abril de 2024.

fortes da minha infância com o meu pai” (*Eva*). Um corista relaciona sua preferência pela canção a eventos vividos, a lembranças pessoais: “Bela Flor, porque eu conhecia antes, é mais relacionada com meus sentimentos, a momentos que eu vivi, tem muito a ver comigo. Quando eu canto eu lembro de coisas que vivi” (*Rita*). Para outro, a preferência pela música tem a ver com questões amorosas: “Bela Flor, porque me lembra muito a *vibe* de meu antigo relacionamento” (*Pablo*). Esta outra corista claramente associa a música a momentos bons:

Uma música que me traz um sentimento muito bom é “Bela Flor”. Não foi introduzida somente no coral como também na aula de artes. Eu lembro que sempre saímos cantando. Foi um momento muito bom, não somente com meus amigos mais próximos, mas com a turma toda. Foi um momento alegre (*Daniela*).

Dessa forma, os/as coristas se engajaram à música “Bela Flor” através de questões afetivo/emocionais, fazendo associações com situações, épocas e pessoas. Esses aspectos dizem respeito ao significado delineado, ou seja, a questões que estão fora da música: o aconchego familiar, relações de afeto, momentos alegres cantando com os amigos, interações com o pai ouvindo a música no cotidiano, a memória de relacionamentos amorosos passados. A experiência do significado delineado se apresentou enquanto aspecto predominante para o engajamento dos/das coristas nessa música do repertório.

5.4.2 Ambiguidade

A ambiguidade se refere à assimetria entre as respostas aos significados musicais. Acontece quando respondemos positivamente a um significado e de forma negativa ao outro. A música “Bela Flor”, como vimos, foi muito celebrada pelos/pelas coristas, à qual relacionaram sentimentos positivos como amor, amizade e felicidade. Contudo, para uma das coristas, esta música desperta um sentimento negativo, por causa de momentos ruins vividos no ambiente do coro:

Era a primeira vez que entrei no coral e estava ensaiando “Bela Flor”, eu fiquei decepcionada, porque não consegui pegar a melodia e isso me deixou bastante... não digo com o coral, nem com a professora, mas comigo. A decepção foi grande nesse sentido. Você acha que está cantando bem e muitas vezes não está cantando, está mais atrapalhando do que ajudando. Eu fiquei muito decepcionada comigo nesse sentido (*Martha*).

A música não lhe traz boas associações, ao lembrar de suas próprias limitações

musicais quando estava iniciando na atividade. Porém, a corista associa a música também a um momento específico de decepção interpessoal, relacionado ao sistema de bolsas de extensão, em cujo processo a corista se sentiu prejudicada por outrem: “Existe isso dentro do coral e fora do coral, as pessoas brigam pelo dinheiro” (*Martha*). As emoções negativas, as associações ruins feitas à música “Bela Flor”, apontam para uma resposta negativa ao significado delineado. Contudo, percebe-se uma ambiguidade em sua experiência quando afirma: “A música é belíssima, mas o processo que passei para chegar aonde estou foi por causa da música e por ter entrado no coral”. Sua sintaxe em relação aos materiais musicais não se tornou negativa, de forma que continua a apreciar a música, a achando bela. No entanto, suas delimitações se tornaram negativas, ao associá-la a eventos ruins, apontando assim para uma experiência ambígua.

5.4.3 *Alienação e desengajamento*

O *Coro Bela Flor*, como vimos, apresentou uma boa relação com o repertório. No entanto, não significa dizer que os/as coristas necessariamente gostam de todas as músicas que o compõem. Segundo Green (2022), existem diversas razões para sermos atraídos ou repelidos por determinadas músicas. Consideremos, portanto, as respostas negativas aos significados musicais dadas pelos/pelas coristas a estas peças do repertório.

Trenzinho do Caipira

Lá vai o trem com o menino
 Lá vai a vida a rodar
 Lá vai ciranda e destino
 Cidade e noite a girar
 Lá vai o trem sem destino
 Pro dia novo encontrar
 Correndo vai pela terra
 Vai pela serra, vai pelo mar

Cantando pela serra, o luar
 Correndo entre as estrelas, a voar
 No ar
 No ar

(Heitor Villa-Lobos e Ferreira Gullar, 1930/1976)

Quando questionados/as sobre alguma música não preferida, os/as coristas pareciam não ter informações mais precisas sobre a música e por vezes nem lembravam sequer do título. Pelos seus diálogos, percebeu-se que o coro teve pouco contato com a música “Trenzinho do Caipira”⁴⁵, que ensaiou apenas uma ou duas vezes. Eis a fala de uma corista: “É uma música muito triste. Aquela que estávamos pegando na sala, que eu não estava conseguindo acompanhar de jeito nenhum” (*Clarice*). A corista não lembrou o nome da música, mas se referiu a ela como sendo horrível e de caráter triste. Ela então explica suas razões para não gostar da música: “Eu não acho uma música constante”. De alguma maneira, para ela a música pareceu desorganizada, sem forma. A colega tenta explicar: “Tem que seguir o passo do trem” (*Vera*), chamando a atenção da amiga para a organização dos materiais intramusicais que para ela desenham o movimento do trem, o que não é arbitrário, ao sabermos das intenções do compositor. Ela concorda com a amiga em relação a essa organização sonora, no entanto continua complementando sua fala:

Isso. Ela vai e volta. Eu não me sinto confortável. Eu acho estranho, feio. Eu não acho feio o conjunto, eu acho feio o arranjo individual. Quando canta somente as sopranos fica horrível. Se canta somente contraltos fica horrível. Quando junta tudo fica “massa”, mas o individual é muito chato, é muito feio, estranho (*Clarice*).

A corista fala sobre o arranjo. Ela aprecia o resultado ao perceber a harmonia entre as vozes, ainda que as melodias, separadamente, soem de forma horrível para ela. A corista parece estabelecer algum grau de familiaridade com o estilo, mas ainda assim, afirma não gostar da música. A música delineou para ela o sentimento de tristeza, emoção negativa que contribuiu para o desengajamento. Mesmo apreciando o resultado da obra, neste caso, a corista parece manter uma resposta negativa ao significado intersônico, achando a sintaxe chata, estranha e feia. Sua fala aponta para

⁴⁵ [O Trenzinho do Caipira | Coral da FEA-USP \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em 07 de maio de 2024.

uma experiência de alienação em relação àquela música. A familiaridade com o estilo não implicou, necessariamente, em uma experiência positiva.

Estão Voltando as Flores

Vê, estão voltando as flores
 Vê, nessa manhã tão linda
 Vê, como é bonita a vida
 Vê, há esperança ainda
 Vê, as nuvens vão passando
 Vê, um novo céu se abrindo
 Vê, o sol iluminando
 Por onde nós vamos indo
 Vê, o sol iluminando
 Por onde nós vamos indo

(Paulo Soledade, 1960)

Apesar da mensagem esperançosa trazida em seu texto leve e otimista, a marchinha “Estão Voltando as Flores”⁴⁶ foi imediatamente apontada por vários/as coristas como não preferida. Um corista apresentou o motivo para o seu desengajamento com a canção: “É porque foi logo a primeira música depois de passar esse tempo todo sem o coral” (*Paulo*). O corista se refere ao tempo em que os ensaios foram suspensos, durante o isolamento social por causa da pandemia da COVID-19. A música, portanto, não lhe traz boas lembranças, remetendo a momentos desagradáveis. Dessa forma, a resposta negativa ao significado delineado, isto é, o sentimento de tristeza associado à música, apareceu mais evidente em sua experiência. Segundo outra corista, a não preferência pela música tem relação com suas experiências com o significado intersônico: “Acho que para mim gosto de músicas agitadas, gosto de músicas de dançar, cantar, e essa é muito lenta” (*Lívia*). Outra corista relata a mesma experiência: “Quando é mais rápido dá para engajar

⁴⁶ [Estão Voltando as Flores | Coral Municipal de Jundiaí \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em 07 de maio de 2024.

mais, mas quando é lento dá uma morgada” (*Daniela*). Para elas, o andamento lento contribuiu para o desengajamento ou alienação em relação à essa música.

5.4.4 Quando as respostas aos significados musicais são modificadas

A música “Estão Voltando as Flores”, apontada por boa parte do coro como não preferida, aparece, também, nas falas de outros/as coristas, como uma peça do repertório que, com o tempo, passaram a gostar. Uma corista relata porque não gostava da música e cantarola de maneira caricata: “Esse ‘vê’ desanima” (*Clarice*), referindo-se às primeiras notas da melodia do contralto. A corista também relatou que a princípio não gostou da música “O Canto do Pajé”, uma das mais celebradas pelo coro, porque não apreciava a forma musical: “Eu odiava o tempo de repetição. Chegava um momento em que eu dizia: Para que repetir isso de novo?” (*Clarice*). Outra corista relatou: “Eu ficava estressada, porque eu esquecia quando subia e quando descia” (*Rita*), referindo-se à sua dificuldade em assimilar a melodia.

As coristas justificaram seu desengajamento inicial com as músicas “Estão Voltando as Flores” e o “Canto do Pajé” em suas respostas negativas ao significado intersônico. No entanto, os diversos elementos referentes aos materiais musicais mencionados como andamento, repetições, sons graves e agudos, apontam para uma familiaridade com o estilo. Para elas, a melodia não é bonita, é difícil de aprender e a música é repetitiva. Mesmo reconhecendo a organização dos materiais musicais, a sintaxe foi considerada chata para as coristas. Apesar de entenderem a sintaxe musical, de início, as músicas não agradaram. Segundo as coristas, com o tempo foram se acostumando com a música e passaram então a gostar. Uma corista explica:

No início é normal não gostar, porque todos cantam feio. (risos) Tem uns momentos que tem desencontro e você fala: Meu Deus, que coisa feia! Com o tempo vai se formando a harmonia e você pensa: Como aquilo se tornou isso? (*Ruth*).

Em sua fala, a corista sugere que o não gostar de uma música pode estar relacionado ao fato de o grupo ainda estar aprendendo a peça, os naipes ainda não assimilaram suas melodias gerando os desencontros e, à medida que ensaiam, essas vozes se encontram, se encaixam e ela percebe a harmonia. Os termos usados por ela, apontam para uma familiaridade com o estilo, isto é, ela entende que a música não está soando como deveria. O não gostar da música inicialmente não estava

relacionado a um estranhamento com o estilo, mas ao fato de o coro ainda estar aprendendo o arranjo coral.

Green (2022) afirma que quanto maior a familiaridade com o estilo, isto é, com a organização dos materiais musicais, mais positiva é a experiência. Concordo com a autora que quando entendemos as relações intramusicais, quando percebemos de forma coerente essa organização, de maneira que identificamos elementos como introdução, harmonia, repetições, e modulações, estamos mais dispostos a gostar de determinada música. No entanto, gostaria de fazer uma observação neste ponto, usando o exemplo das músicas “Estão Voltando as Flores” e “O Canto do Pajé”. O não gostar e o passar a gostar da música, não pareceu ligado ao não entendimento ou entendimento da sintaxe. Mesmo conhecendo as relações intramusicais, as coristas responderam negativamente ao significado intersônico. Neste caso, tal familiaridade não garantiu que as jovens fossem atraídas àquela música do repertório. Pode-se afirmar que o entendimento da sintaxe não é sinônimo, unicamente, de resposta positiva. Um sujeito pode entender tudo o que acontece intersonicamente em determinado ou em alguns estilos musicais e ainda assim não apreciar ou mesmo detestar aquelas músicas.

Como dito, as coristas relataram que, com o tempo, passaram a gostar da música. Foram se acostumando com ela à medida em que ensaiavam, aprendiam o arranjo e o grupo por fim chegou à performance esperada. Tudo isso aponta para uma familiaridade com o estilo, uma vez que elas sabem o que esperar da música. Dessa forma, ao falar desse tempo com a música, para alguns coristas o engajamento foi relacionado ao envolvimento afetivo/emocional que estabelecem com as músicas do repertório.

O que faz com que comecemos a gostar de uma música, é o tempo de trabalho com ela. Nós escutamos a primeira vez e cantamos, escutamos a segunda vez e cantamos, vai ficando melhor. Eu acho que é o tempo de adaptação que você tem com a música, você vai criando um sentimento por ela (*Martha*).

Todos/as concordamos que os ensaios servem para nos familiarizarmos com uma música, acertarmos andamentos, harmonia, fazemos os ajustes necessários para que o resultado musical seja satisfatório. Contudo, para a corista, esse tempo de trabalho, ou seja, os ensaios ou mesmo apresentações, por fim, redundam em uma relação de afeto com a música. Uma outra corista, por exemplo, relata sua experiência com uma música do repertório que não apreciou no início. Ela afirma que em algum

momento começou a gostar e explica: “Acho que pelo andamento em si, com o entrosamento com relação ao grupo, porque cada coral tem características específicas, acho que com esse coral ficou bom” ... (*Lívia*). Para ela, sua experiência com a música passou a ser positiva, não só por causa do entrosamento, mas porque era aquele grupo específico cantando, o coro ao qual pertence. Esse corista, concordando com a colega, compartilha:

“Manhã de Carnaval”⁴⁷. No início não era uma música que eu gostava, mas fui me adaptando e comecei a ver ela com outros olhos e gostar, foi isso, com essa mesma perspectiva de *Lívia*, de que o coral cantando junto trazia uma nova versão, um novo olhar para mim, então me encantei (*Paulo*).

Em suas falas, percebe-se a influência do significado delineado nas experiências. O significado delineado aparece sobrepunhando a experiência negativa com o significado intersônico modificando-a, conforme aponta Green (2022), tratando da natureza dialética dos significados musicais. A experiência de engajamento ou celebração dos/das coristas com essas músicas, não teve a ver com o entendimento da sintaxe musical, mas sim, com as conexões afetivas estabelecidas com elas, a partir de uma relação de afetividade com o coro. Ao falar de sua relação com o repertório, uma corista envolve as relações com o grupo:

Muita música que tia *Ju* passava, eu vou levar para o resto da vida. Eu falo por mim e por todos os que já saíram, que são meus amigos hoje em dia. Nós temos um laço muito grande de amizade, são os meus melhores amigos. A *Ruth* está aqui também. Eu sei, quando estivermos velhos, vamos lembrar dessas músicas, lembrar que cantávamos no coral (*Flávia*).

A colega então completa: “Para mim, é o que *Flávia* falou. Eu acredito que a música tem a capacidade de formar laços emocionais muito fortes, então é quase que inevitável você se conectar com as pessoas ali cantando uma música específica” (*Ruth*). O senso de pertencimento ao grupo, a relação afetiva com ele, o trabalho desenvolvido pelo coro e o resultado alcançado, trazem para os/as coristas satisfação, realização e encantamento, apontando para a dimensão afetiva do engajamento musical segundo Toni (2023).

O contato com o *Coro Bela Flor* permitiu verificar que o significado delineado se tornou mais evidente nas experiências de celebração dos/das coristas em suas relações com o repertório. O engajamento dos/das jovens com as músicas se qualifica, em maior parte, pelas questões que estão fora da música, associadas a

⁴⁷ [Manha de Carnaval Nara Leao \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em 07 de maio de 2024.

sentimentos positivos, identificação, conexões sociais e ao senso de pertencimento, apontando para a dimensão afetivo/emocional. O significado delineado apareceu mais evidente também em suas experiências de alienação, uma vez que os aspectos extramusicais como más associações e emoções negativas como tristeza, frustração e tédio, contribuíram para o desengajamento em algumas músicas do repertório.

Evidenciou-se também que a familiaridade com o estilo, o entendimento das relações entre os materiais musicais, não resultou exatamente em uma resposta positiva dos/das coristas a determinada música. Sem desconsiderar que essa familiaridade contribui para uma experiência positiva com o significado intersônico, concordo com Green (2022) quando afirma existir uma gama de motivos para rejeitarmos ou sermos atraídos por determinada música, e dentro de tantas possibilidades de resposta, esta deve ser também considerada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta pesquisa emergiu de minhas experiências pessoais e profissionais, enquanto corista e, posteriormente, regente coral e professora de música. Ao assistir à apresentação envolvente de um coro juvenil, cheguei à seguinte questão: como se dá o engajamento de jovens coristas no repertório. O objetivo geral foi compreender como participantes de um coro juvenil se engajam no repertório proposto. Tendo por perspectiva teórica a abordagem dos significados musicais de Green (2022), os objetivos específicos buscaram identificar os significados musicais predominantes nas experiências dos/das jovens participantes, compreender os fatores que estabelecem os significados musicais predominantes na relação dos/das coristas com o repertório proposto e evidenciar como a experiência dos significados musicais contribui para o engajamento dos/das jovens no repertório do coro.

Para responder às questões de pesquisa, o estudo de caso apresentou-se como estratégia mais adequada. Na coleta de dados, observei os ensaios do *Coro Bela Flor* de forma participativa, e ainda duas apresentações públicas. Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas e ainda a aplicação de um questionário. Esta metodologia possibilitou melhor conhecer o campo estudado, suas dinâmicas, suas relações com a música e com o repertório, foco desta pesquisa.

Os significados delineados se apresentaram predominantes nas experiências de engajamento dos/das coristas com o repertório proposto. Coristas se identificaram com as músicas chamadas engajadas, composições forjadas em contextos políticos de perseguição, opressão e desigualdade. As canções falam de lutas das classes desfavorecidas, remetendo assim, às suas próprias histórias de vida, suas dificuldades e momentos difíceis. As delineações aparecem também no senso de pertencimento evocado pelas músicas indígenas e africanas. Os/as coristas fazem associações à ancestralidade ao se verem como participantes da cultura e história desses povos. Tal pertencimento é evidenciado também através das músicas que falam do Nordeste, da cultura pernambucana, nas quais os/as jovens se engajam por se verem contemplados enquanto nordestinos, enquanto gente “dessa terra”. Algumas peças do repertório sugerem aos coristas sentimentos positivos de amizade, paixão, companheirismo, aconchego familiar. Dessa forma, o engajamento se dá a partir de elementos externos à música, aos significados que são atribuídos pelos/as jovens.

Em suas experiências de celebração, além da resposta positiva ao significado delineado, os/as coristas demonstraram familiaridade com o significado intersônico, ao mencionarem os arranjos das músicas, falarem das harmonias entre as vozes, apreciarem o resultado de uma peça. Ao observarmos os/as jovens coristas e suas relações com as músicas no cotidiano, pudemos perceber a variedade de gêneros musicais a que são expostos/as de diversas formas. Essa escuta diversificada de compositores, épocas, formas e idiomas deve contribuir para que o *Bela Flor* apresente uma relação de aproximação com o repertório proposto, mesmo em suas experiências negativas com determinada música. Quanto mais diversificada a nossa escuta, mais abertos e reflexivos nos tornamos para o que não é familiar.

Havia mencionado minha intenção inicial de realizar a pesquisa em três coros juvenis. Devido aos limites textuais e de tempo, não foi possível realizar a pesquisa nesse formato. Os dados coletados foram guardados com vistas a futuras publicações. Um dos possíveis estudos seria investigar como coros juvenis de diferentes contextos musicais se engajam no repertório. Durante as observações no campo foi possível perceber as diferentes dinâmicas e relações dos/das jovens com o repertório, a partir de variáveis como a idade média dos participantes, os diversos momentos de vida, dinâmicas das instituições, propósitos do coro e os diferentes contextos de educação musical aos quais os coros pertencem. Uma vez que um dos coros está inserido num contexto formal de ensino de música, um estudo comparativo poderia contribuir para o entendimento de como os jovens se engajam no repertório, em suas formas diversas de relacionamento com a música, a saber, a partir de estudos formais e informais.

A pesquisa buscava também ampliar a discussão sobre a educação musical e prática coral no âmbito da instituição na qual estou inserida, o IFPE. A primeira escolha de três coros pertencentes a diferentes *campi* do instituto seguia nessa direção contudo, logo de início me deparei com a considerável distância de um dos *campi*, o que se tornou um impedimento na ocasião. Dessa questão emerge a falta de coros juvenis dentro dos institutos, considerando que neles se concentra grande parte das pessoas que se encaixam nesse perfil: adolescentes e jovens.

Sobre esse ponto, ressalto que, de alguma forma, esses limites apontam também para as possibilidades. Espero que no futuro, a partir dessa investigação inicial, o tema seja aprofundado dentro da instituição, visando a formação de mais

coros juvenis, a produção de material específico para esse grupo vocal, abarcando aspectos técnico musicais, mas também contribuindo para um envolvimento emocional, afetivo com o repertório, em uma prática mais significativa, comprometida com a formação artística, cultural e pedagógica dos/das participantes.

Espero que esta pesquisa traga contribuições para educadoras e educadores musicais e regentes de coros juvenis, que diariamente lidam com questões ligadas à escolha de repertório. Regentes precisam pesquisar, buscar um repertório que seja adequado ao seu grupo em termos técnicos como tessitura, muda vocal e construção de sonoridade. Precisam atentar para as questões estéticas como arranjos, textos ou preparações de apresentações. Contudo, questões técnicas e estéticas não devem ser obstáculo para a seleção de um repertório emocionalmente envolvente, empolgante, conectado com aspectos musicais e extramusicais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Klesia Garcia. *Coro criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral*. 262 f. 2019. Orientação: Maura Penna. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- ANDRADE, Klesia. Garcia. *Projeto Um Canto em Cada Canto: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens*. 2015. 256 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741984000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 maio 2024.
- ARROYO, Margarete. *Jovens, músicas e percursos investigativos*. Revista ArtCultura, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 26-37, jan.-jun. 2010.
- ARROYO, Margarete (Org.). *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ARROYO, Margarete et al. *Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade*. São Paulo. Editora Unesp Digital, 2020.
- BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. *Revista OuvirOUver*, Uberlândia, vol. 16, n. 1, p. 292-304, jul, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>. Acesso em: 10 de out de 2021.
- BUENO, Paula Alexandra Reis. Seleção de repertório para a educação musical: um estudo sobre concepções e hierárquicas musicais. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, Brasil, ago. 2014. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/463>. Acesso em: 25 out de 2016.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade*. Trad. Cássio Arantes Leite. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.
- CONGRESSO INTERNACIONAL DE MÚSICA CORAL INFANTOJUVENIL: UM NOVO OLHAR, 2., 2022, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: [s.n.], 2022.
- COSTA E COSTA, Kristiane Munique. Preferência musical dos/as jovens ingressantes no ensino médio integrado do IFG – campus Uruaçu. In XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 15., 2019, Campo Grande/MS. Comunicação.
- COSTA, Patrícia Soares Santos. *Características do repertório para coro juvenil: verificação de especificidades*. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de

Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Patrícia Soares Santos. Percepções adolescentes: atração e rejeição na Escuta Musical. In: III SIMPOM (Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música). 2014, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014

COSTA, Patrícia Soares Santos. *Coro juvenil: por uma abordagem diferenciada*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

DAROZ, Irandi. *A prática coral juvenil transitando em ambientes formais e não formais: perspectivas aplicadas à Educação Musical*. 2014. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, 2014.

D'ASSUMPÇÃO JÚNIOR, José Teixeira. O regente de coro: educador e artista. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, Rio de Janeiro, v, n.1, p. 232-243, dez. 2010.

D'ASSUMPÇÃO JÚNIOR, José Teixeira. *A pedagogia crítica de Paulo Freire e as práticas do regente-educador de corais escolares*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 27. p. 131-140, jan/jun, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. 144f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 6-49.

FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. *O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes*. 2014. 143 f. (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2014.

FREIRE FILHO, João. Das subculturas às pós-subculturas juvenis: música, estilo e ativismo político. *Contemporanea Revista de Comunicação e Cultura*, v 3, n. 1, p. 138-166, jan/jun, 2005.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara. *Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU*. 2015. Tese (Doutorado em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. Oscar Dourado (trad.) *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, p. 25-35, set, 1997

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para outra música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, vol. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: Significado musical, ideologia e educação*. Alan Caldas Simões (trad.) 1. ed. - Curitiba: Appris, 2022.

GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. *Revista Políticas Públicas*, São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, jan/jun, 2016.

GROPPO, Luís Antonio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. *Argum.*, Vitória, v. 12, n. 1, p. 7-21, jan./abr. 2020.

JUNKER, David. *Panoramas da Regência Coral: Técnica e Estética*. 1.ed. Brasília: Escritório de Histórias, 2013.

KERR, Samuel. Carta canto coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 198-238.

LACKSCHEVITZ, Elza. Entrevista. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 50-90.

LECK, Henry; JORDAN, Flossie. *Criando arte através da excelência do canto coral*. Trad. Aderbal Soares – São Paulo, SP: Pró Coral, 2020.

LECK, Henry. *Creating artistry through choral excellence / by Henry Leck with Flossie Jordan*; Milwaukee: ed. Hal Leonard, 2009.

LOPES, Letícia Bertholo Eduardo. *O coral juvenil da UFBA e sua repercussão na vida dos egressos entre 1996 e 2008*. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIGUEL, Fábio et al. Questões acerca do repertório no contexto coral juvenil e adulto. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 8, n.2, p. 1 - 27, 2020.

MELO, Rodrigo Alves de. Desafios e possibilidades do canto coral no IFPI – campus Paulistana. In XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2019, Campo Grande/MS. Comunicação.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*. Porto, vol. XXV (105-106), p. 139 – 165, (1º, 2º), 1990.

PAVANELLO, Leonardo Junior. *Contribuições do canto coral na escola para formação integral sob a ótica dos estudantes*. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

PAZIANI, Juliana Damaris de Santana. *Repertório para coro infanto-juvenil nos grupos corais no Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto)*. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Lucas Dionísio Doro. *Canto coral numa instituição de ensino tecnológico: a visão dos gestores e dos participantes*. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2018.

RÊGO, Tânia Maria Silva. *Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández & BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. *Metodologia de Pesquisa* - 5. ed. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*. São Paulo: Editora 34. 4ª edição, 2017.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 39-57.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. *Revista Música em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 57 – 80, junho, 2014.

TONI, Anderson. *Engajamento e fluxo coletivo: Um estudo de métodos mistos com participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências*. 2023. Tese (Doutorado em música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório de coro infanto-juvenil – um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

APÊNDICE - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

PESQUISA: COROS JUVENIS: Uma Relação entre os Significados Musicais e o Engajamento no Repertório

Objetivos da pesquisa:

- a) Identificar os significados musicais predominantes nas experiências dos/das jovens participantes;
- b) Compreender os fatores que estabelecem os significados musicais predominantes na relação dos/das coristas com o repertório proposto;
- c) Evidenciar como a experiência dos significados musicais contribui para o engajamento dos/das jovens no repertório do coro.

Informações descritivas:

1. Data e local
2. Horário de início e término da entrevista
3. Descrição do coro

Questões coletivas:

1. Qual o maior desafio em participar do coro?
2. Quais os benefícios em participar do coro?
3. Sobre o repertório do coro, comumente vocês têm algum conhecimento prévio das músicas, alguma familiaridade com elas? Quais?
4. Vocês costumam participar da escolha do repertório? Citem exemplos de como foi essa escolha.
5. O que primeiramente lhe chama a atenção em uma nova peça apresentada?
6. Alguma música conhecida de vocês fez parte do repertório? Qual? E alguma desconhecida? Qual? E gostaram mais de uma que de outra?
7. Alguma música do repertório lembra situações etc.? Qual? Como é isso?
8. Quais são as suas músicas preferidas do repertório até agora? Por quê?

9. Alguma música do repertório causou alguma estranheza ou desconforto?
Qual? Como foi isso?
10. Há alguma música do repertório com a qual, a princípio você não se identificou e que depois de alguns ensaios passou a apreciar? Se sim, qual a música e por quê?

Questões específicas (Google Forms)

1. Idade
2. Naípe
3. Cidade onde mora
4. Experiência anterior como corista (onde e por quanto tempo)
5. Há quanto tempo está no coro
6. Chegou no coro através de: (amigos, divulgação, professor(a))
7. História musical (escola, igreja, família, amigos)
8. Como acessa as músicas no cotidiano
9. Preferências musicais (gêneros)

ANEXO A – PARTITURA CANTO DO PAGÉ

34 № 19

O CANTO DO PAGÉ

(Baseado na música primitiva do aborigene brasileiros com fragmentos de ritmos da música popular hespanhola)

Letra de C. Paula Barros (a 3 vozes a sêco)

H. VILLA-LOBOS

Rio, 1933

SOPRANO.

Meio SOP.

Meio SOP. grave

Movimento de Marcha de Rancho

CONTRALTO.

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

O' ma-nhã de sol!
O' ma-nhã de sol!

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

A - nhan-gá fu - giu.
A - nhan-gá fu - giu.

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

Copyright U. S. A. 1942 - by H. Villa-Lobos

1 - V. L.

A - - nhangá hê! hê!
 can - - ta a voz do rio

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

ah! - - - - - foi vo - oê!
 can - - ta a voz do mar!

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

quem me fez so - nhar pa - ra cho -
 Tu - do a so - nhar o mar e o

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

- rar a mi - nha Ter - ra!
 céu o campo e as flo - res!

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

36

Coa - - ra - ci hê! hê!
O' ma-nhã de sol

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

A - - nhan-gá fu - giu!
A - - nhan gá fu - giu!

Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don! Don! Dongondon! Don! Don! Don! Don! Don!

Tum! Dongondon! Tum! Tum! Tum! Dongondon! Tum! Tum!

p
O' Tu - pan Deus do Bra - sil que o

O' Anhangá fu - #giu, fu-giu! hê! hê! O' manhã de

1-V.L.

céu en-che de sol de es-tre - las, de lu -
sol! hê! hê! de sol! Anhangá fu - giu, fu-giu! Ah! —

- ar e de espe - ran - ça!... O' Tu - pan tira de
— foi vo-cê que me fez so-nhar! Cho - rar a mi-nha Terra Coa-ra-

mim — esta sau - da - del... A - - nhangá me
- ci hê! hê! A - nhan - gá fu-giu, fu - giu! O' manhã de

fez — sonhar com a Ter - - ra que per - di. *Como FIM.*
sol Anhangá fu - giu! O' manhã de sol! hê! hê! hê! hê!
D.C.
al §

ANEXO B - PARTITURA AIÊ N'TOTO NILÉ

AIÊ N'TOTO NILÉ

1

Sérgio Souto

The musical score is for a four-part vocal setting of 'AIÊ N'TOTO NILÉ'. It is written in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The parts are Soprano, Contralto, Tenor, and Baixo. The lyrics are as follows:

Soprano: IÊ NI - LÉ AI- Ê INTOTONILÉ IN - TO- TO A-

Contralto: IÊ Ê Ê INTOTONILÉ O AI- Ê Ê NI-LÉ INTOTOINTOTO A-

Tenor: IÊ NI- LÉ AI- Ê NI-LÉ INTOTOINTOTO A-

Baixo: Ê Ê Ê Ê NI- LÉ Ê Ê Ê AI- Ê Ê NI-LÉ INTOTOINTOTO A-

ANEXO C - PARTITURA BELA FLOR

Score

Bela flor

Maria Gadu
Arr. Carlos Veiga Filho

Soprano

Alto

Barítono

A flor que vem me lem - bra a flor -
dan - ce a lin - da flor - gi - ran -

Vem - - - - - me
Lin - - - - - da

S

A

B

que é qua - se i - gual - A so flor que mui - to pen - sa a flor - que fe - cha o
do por - a - i - nhan - do com a - mor - sem dor - a - mor - de

lem - - - - - bra Mu - - - - - ito pen - - - -
flor - - - - - com - - - - - a - mor - - - - -

S

A

B

sol Pa - re - ce a mes - ma flor - só mu - da o co - ra - ção - quan - do -
12 flor que ren - do a flor que é - nho a flor que vem - ser - du -

sa Uh _____ O co - ra - ção -
Uh _____ No so - nha a flor -

2

Bela flor

17

S

17

A

17

B

se ti - nem são a flor que ins - pi - rou a can - ção
pla men - te flor en - can - ta co - lo - re e faz bem

são a flor ta Be - la flor

flor en - can ta

22

S

22

A

22

B

Uh

Be - la flor pou - co dis - se gê - mea flor que cres - ceu no

Oh tão be - la Oh tão be - - - la

28

S

28

A

28

B

Uh

rio Be - la flor pou - co dis - se gê - mea flor

be - la flor Oh tão be - la Oh tão be - -

Bela flor

3

35

S

A

B

1.

que Mas quan-do

que cres - ceu no rio que Mas quan-do

la be - la flor

42

S

A

B

1.

tu can - tar O meu

tu can - tar O meu

Oh flor se tu can - ta es - sa can - ção To - do o meu me -

49

S

A

B

1.

me - - - do pra lon - ge lon - ge qu'eu não quero ir mas dei -

me - - - do pra lon - ge da - qui mas dei -

- do se vai pro vão pra lon - ge da - qui bem lon - ge da - qui

4

Bela flor

55

S

55

A

55

B

xe seu ras - tro pó - len ___ flor ___ pr'eu po - der te se - guir ___

dei - - - xe flor ___ Be - la ___ flor ___

60

S

60

A

60

B

Uh ___

Be-la ___ flor ___ pou - co dis - se gêmea flor ___ que cres - ceu no ___ rio ___

Oh tão ___ be - la Oh tão be - la be - la ___ flor

67

S

67

A

67

B

Uh ___

Be-la ___ flor ___ pou - co dis - se gêmea flor ___ que cres - ceu no ___ rio ___

Oh tão ___ be - la Oh tão be - la be - la ___ flor ___

ANEXO D - PARTITURA CARCARÁ

Masterclass de Camo Coral - Bill Heigen - Nova Friburgo - Julho de 2019

CARCARÁ

JOÃO DO VALE

vozes mistas com acompanhamento

Arranjo:
BILL HEIGEN

tempo rubato

SOPRANOS
Gló-ria a Deus Se-nhor nas al - tu - ra e vi-va eu de/a-mar - gu - ra

CONTRALTOS
Gló-ria a Deus Se-nhor nas al - tu - ra e vi-va eu de/a-mar - gu - ra

TENORES
Gló-ria a Deus Se-nhor nas al - tu - ra e vi-va eu de/a-mar - gu - ra

BAIXOS
Gló-ria a Deus Se-nhor nas al - tu - ra e vi-va eu de/a-mar - gu - ra

6 *mf* $\text{♩} = 74$ E⁷ Am⁷ D⁷ Am⁷ D⁷
S. nas te-rra do meu Se nhor. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me Car-ca-rá não vai mo-rrer de fo-me
C. nas te-rra do meu Se nhor. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me Car-ca-rá não vai mo-rrer de fo-me
T. nas te-rra do meu Se nhor. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me Car-ca-rá não vai mo-rrer de fo-me
B. nas te-rra do meu Se nhor. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me Car-ca-rá não vai mo-rrer de fo-me

13 Am⁷ **A** *tempo rubato* Am⁷ $\text{♩} = 74$ a tempo
S. Car-ca-rá
C. Car-ca-rá Lá no ser - tão é um bi-cho que a - vo-a que nem a - vi-ão
T. Car-ca-rá
B. Car-ca-rá

CARCARÁ - João do Vale - Arranjo: Bill Heigen

2

B

21 Am⁷ D⁷ Am⁷ D⁷

S. _____

C. *mf* ou é um pá-ssa-ro mal - va-do tem o bi co vol-te - a-do que nem ga vi-ão. Car-ca rá quan-do vê ro-ça quei-ma-da

T. *mf* Car-ca rá quan-do vê ro-ça quei-ma-da

B. _____

26 Am⁷ D⁷ Am⁷ D⁷ Am⁷ D⁷

S. *f* Car-ca - rá _____ *p* Car ca rá _____ Car-ca - rá _____

C. *p* sai vo-an-do can - tan-do. Car - ca - rá Car - ca - rá

T. *mf* sai vo-an-do can - tan-do. vai fa - zer su-a ca - ça-da. Car-ca-rá co-me/in - tê co bra_ quei-ma-da.

B. *p* Car-ca rá _____ Car-ca-rá _____

32 Am⁷ D⁷ Am⁷ D⁷ Am⁷

S. _____ Car - ca - rá _____ Car - ca-rá _____

C. *mf* Mas quan-do che-ga o tem po da in-ver-na da no ser-tão não temmais ro - ça quei - ma-da. Car-ca rá mes-mo/a

T. Mas quan-do che-ga o tem po da in-ver-na da no ser-tão não temmais ro - ça quei - ma-da. Car-ca rá mes-mo/a

B. Car - ca - rá _____ Car ca - rá _____ Car-ca rá _____

CARCARÁ - João do Vale - Arranjo: Bill Heigen

3

37 **C**

S. *f* Car - ca rá _____ Car ca-rá pe-ga ma-ta e co-me. Car ca-rá não

C. *f* ssim não pa-ssa fo-me os bo-rre-go que nas-ce na bai-xa-da Car ca-rá pe-ga ma-ta e co-me. Car ca-rá não

T. *f* ssim não pa-ssa fo-me os bo-rre-go que nas-ce na bai-xa-da Car ca-rá pe-ga ma-ta e co-me. Car ca-rá não

B. *f* Car ca - rá _____ Car ca-rá pe-ga ma-ta e co-me. Car ca-rá não

43 **D**

S. vai mo-rrer de fo-me. Car-ca-rá mais co - ra-gem do que ho-mem. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me.

C. vai mo-rrer de fo-me. Car-ca-rá mais co - ra-gem do que ho-mem. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me.

T. vai mo-rrer de fo-me. Car-ca-rá mais co - ra-gem do que ho-mem. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me.

B. vai mo-rrer de fo-me. Car-ca-rá mais co - ra-gem do que ho-mem. Car-ca-rá pe-ga ma-ta e co-me.

48 **D** *sem acordes* *p* *Am/E* *Bm/F#*

S. Car - - ca - -

C. *mp* Car ca rá é mal - va-do/é va-len tão é a á-guia de lá do meu ser tão *mf* os bo-rre-go no-vin não po-de/an-dar

T. *mf* os bo-rre-go no-vin não po-de/an-dar

B. *p* Car - - ca - - rá _____ *p* Car - - ca - -

CARCARÁ - João do Vale - Arranjo: Bill Heigen

4

54 C/G $D/F\#$ **E** f Am^7 D^7 Am^7 D^7

S. $r\grave{a}$ $Car\ ca\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ ca\ r\grave{a}$ $n\grave{a}\ o\ vai\ mo\ -\ rrer\ de\ fo\ -\ me.$

C. $e\ -\ le\ pu\ -\ xa\ -\ no\ bi\ -\ co\ /in\ -\ t\acute{e}\ ma\ -\ tar.$ f $Car\ ca\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ ca\ r\grave{a}$ $n\grave{a}\ o\ vai\ mo\ -\ rrer\ de\ fo\ -\ me.$

T. $e\ -\ le\ pu\ -\ xa\ -\ no\ bi\ -\ co\ /in\ -\ t\acute{e}\ ma\ -\ tar.$ f $Car\ ca\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ ca\ r\grave{a}$ $n\grave{a}\ o\ vai\ mo\ -\ rrer\ de\ fo\ -\ me.$

B. $r\grave{a}$ $Car\ ca\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ ca\ r\grave{a}$ $n\grave{a}\ o\ vai\ mo\ -\ rrer\ de\ fo\ -\ me.$

60 Am^7 D^7 Am^7 D^7 **F** Am^7 D^7

S. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $mais\ co\ -\ ra\ -\ gem\ do\ que\ ho\ -\ mem.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

C. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $mais\ co\ -\ ra\ -\ gem\ do\ que\ ho\ -\ mem.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

T. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $mais\ co\ -\ ra\ -\ gem\ do\ que\ ho\ -\ mem.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

B. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $mais\ co\ -\ ra\ -\ gem\ do\ que\ ho\ -\ mem.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ $pe\ -\ ga\ ma\ -\ ta\ e\ co\ -\ me.$ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

66 Am^7 D^7 Am^7 D^7 $B\flat m^7$ $E\flat^7$ $B\flat m^7$ $E\flat^7$

S. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

C. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

T. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

B. $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____ $Car\ -\ ca\ -\ r\grave{a}$ _____

CARCARÁ - João do Vale - Arranjo: Bill Heigen

5

74 *mf* **Bm⁷** **E⁷** **Bm⁷** **E⁷** **G** **Cm⁷** **F⁷** **Cm⁷**

S. *mf* Car-ca rá _____ Car-ca rá _____ *f* Car-ca rá _____ Car-ca-rá

C. *mf* Car-ca rá _____ Car-ca rá _____ *f* Car-ca rá _____ Car-ca-rá

T. *mf* Car-ca rá _____ Car-ca rá _____ *f* Car-ca rá _____ Car-ca-rá

B. *mf* Car-ca rá _____ Car-ca rá _____ *f* Gló - ria a Deus Se-nhor nas al - tu - ra

81 **F⁷** **Cm⁷** **F⁷**

S. pe - ga ma - ta e co - me. Car - ca - rá não vai mo - rrer de fo - me.

C. pe - ga ma - ta e co - me. Car - ca - rá não vai mo - rrer de fo - me.

T. pe - ga ma - ta e co - me. Car - ca - rá não vai mo - rrer de fo - me.

B. e vi - va eu de/a - mar - gu - ra nas te - rra do meu Se -

84 **Cm⁷** **F⁷** **Cm⁷** **F⁷** **Cm**

S. *ff* Car - ca - rá mais co - ra-gem do que ho-mem. Car - ca - rá pe - ga ma - ta e co - me.

C. *ff* Car - ca - rá mais co - ra-gem do que ho-mem. Car - ca - rá pe - ga ma - ta e co - me.

T. *ff* Car - ca - rá mais co - ra-gem do que ho-mem. Car - ca - rá pe - ga ma - ta e co - me.

B. *ff* nhor. _____ Car - ca - rá pe - ga ma - ta e co - me.

ANEXO E - PARTITURA MANHÃ DE CARNAVAL

Manhã de carnaval

Score

Arranjo dedicado a Thiago Veiga e Marcelle Pinheiro

Luiz Bonfá - Antônio Maria

Arr. Carlos Veiga Filho

14 de abril de 2017

mp

Soprano

La La ia La La La ia

mp

Alto

La La La ia La La La

mp

Baritone

La La ia La La ia La La ia

5

S

La La La ia La La La ia ba da ba da ba da

A

ia La La da ba da

B

La La ia La La ia La La ia da ba da Ma-

10

S

ã i ã ma-nhã tão lin - da Na vi - da u - ma

A

ã i ã ma-nhã tão lin - da Na vi - da u - ma

B

nhã tão bo - ni - ta ma - nhã vi - da u - ma

2

Manhã de carnaval

15

S no - va can - ção can - ção La ia La La ia La

A no - va can - ção can - ção Can-tan-do só teus o - lhos teu ri-so

B no - va can - ção can - ção La La ia La ia La

20

S ia La La ia pois há de ha - ver um di - a em que vi-

A tu-as mãos ver um di - a em que vi-

B La La La La ia pois há de ha - ver um di - a em que vi - rás

25

S rás Das cor - das do meu vi - o - lão das nos-sas cor-das que

A rás Das cor - das do meu vi - o - lão das cor-das que

B Das cor - das do meu vi - o - lão das cor-das que

Manhã de carnaval

3

31

S só teu a - mor pro-cu - rou Vem u-ma voz fa-lar dos bei -

A só teu a - mor pro-cu - rou Vem u-ma voz fa-lar dos bei -

B só vo - ce que pro-cu - rou Vem u-ma voz fa-lar dos bei -

38

S - jos per - di - dos nos lá - bios teus can-ta o meu co-ra-ção a-le-

A - jos per - di - dos nos lá - bios teus Oh

B - jos per - di - dos nos lá - bios teus - - - - - Oh

44

S gri - a vol - tou tão fe - liz na ma - nhã des - se a - mor

A

B