



COMUNICAÇÕES ORAIS

PRELÚDIO A UMA AVALIAÇÃO COMPARATIVA: UM ESTUDO SOBRE O PLANEJAMENTO DOS ENSAIOS DAS OBRAS SALMO 150 E ALELUIA DE ERNANI AGUIAR COM UM CORO AMADOR ADULTO A CAPPELLA

Jean Philippe Abreu Molinari
UFRJ – jeanmolinari27@gmail.com

[Clique aqui para ver a apresentação completa](#)

Resumo: Investigaremos estratégias para um planejamento de ensaio coral, para uma avaliação comparativa com um coro amador adulto *a cappella*, no qual serão preparadas duas peças de Ernani Aguiar: *Salmo 150* (1993) e *Aleluia* (2003). O objetivo principal do trabalho é repensar a prática comum do planejamento de ensaios corais, a fim de torná-los mais eficientes, dinâmicos e atrativos para regentes e coristas. Faremos uma revisão bibliográfica a partir do referencial teórico de Prueter (2010), Cox (1989), Arnold (1995), Mccarthy (2007), entre outros.

Palavras-chave: Planejamento de ensaio. Coro amador. Ernani Aguiar. Salmo 150. Aleluia.

Prelude to a comparative evaluation: a Study on the Planning of the Rehearsals of the Works Salmo 150 and Aleluia of Ernani Aguiar with an Adult Amateur Choir a Cappella

Abstract: We will investigate strategies for a coral rehearsal planning, for a comparative evaluation with an adult a cappella amateur choir, in which two pieces by Ernani Aguiar will be prepared: *Salmo 150* (1993) and *Aleluia* (2003). The main objective of the work is to rethink the common practice of coral rehearsal planning in order to make them more efficient, dynamic and attractive for conductors and choristers. We will make a bibliographical review based on the theoretical reference of Prueter (2010), Cox (1989), Arnold (1995), Mccarthy (2007), among others.

Keywords: Rehearsal planning. Amateur choir. Ernani Aguiar. Salmo 150. Aleluia.

1. Introdução

O presente trabalho é uma pesquisa em andamento, que pretende investigar as diferentes estratégias para um planejamento de ensaio coral eficiente, necessário para o empreendimento futuro de um estudo de caso que consiste numa avaliação comparativa com um coro amador adulto *a cappella*, a partir do qual serão preparadas duas peças de Ernani Aguiar: *Salmo 150* (1993) e *Aleluia* (2003). Para tanto, partimos de dois pressupostos: 1) as opções interpretativas que irão nortear nosso planejamento já foram preestabelecidas; 2) serão duas as técnicas de ensaio a serem organizadas e avaliadas nesse estudo de caso: a técnica *Alexander*¹ e a *Staccato*².

¹ Técnica de consciência corporal criada por Frederick Matthias Alexander (1869/1955), cujos princípios advêm da educação somática e da ciência psicofísica.

² Procedimento técnico descrito por Kurt Thomas (1998) em que os coristas executam um trecho ritmicamente com articulação de *staccato*, de modo curto, seco e preciso. Seu objetivo é facilitar a aprendizagem rítmica de uma passagem musical.



Esperamos que, com esse trabalho, possamos auxiliar a atuação profissional do regente coral, ofertando também ao professor e ao aluno de regência uma reflexão didática acerca do planejamento de ensaio para coros amadores adultos a cappella; além de estimular o empreendimento de novas pesquisas nesse campo em nosso país.

Temos por objetivo principal repensar a prática comum do planejamento de ensaios corais, de modo a buscar torná-los mais eficientes, dinâmicos e atrativos para regentes e coristas. Como objetivo específico, planejamos seis ensaios com o Coro da Universidade Federal do Espírito Santo (CUFES) – objeto de estudo –, de forma que as obras *Salmo 150* e *Aleluia* estejam amadurecidas ao final do processo, em condições de serem apresentadas com um nível artístico interpretativo satisfatório.

Também pretendemos responder às seguintes questões:

1) Como planejar os ensaios corais de modo eficiente, antevendo os problemas musicais passíveis de ocorrer durante o preparo de ambas as peças?

2) Quais são as demandas que devem ser levadas em consideração durante um planejamento de ensaio coral amador?

3) como avaliar o estudo de caso de modo consistente?

Este trabalho justifica-se: (1) pela necessidade de aprofundarmos o conhecimento a respeito do ensaio coral, visto seu evidente subaproveitamento em currículos de cursos acadêmicos de regência e em tratados e métodos sobre o mesmo assunto, o que é também constatado por Pruetter (2012, p. 24):

Verificou-se durante esta pesquisa que tais colaborações nem sempre são explicitadas nos livros de regência, e talvez, pela própria característica da atividade coral, as estratégias, técnicas, exercícios e dinâmicas de ensaio, nem sempre são compartilhados;

(2) porque a literatura específica em português para o ensaio coral ainda é incipiente; (3) pois o regente estudante ou recém-formado, pela falta de experiência, pode necessitar de maiores informações sobre o assunto para melhor se preparar e começar a trabalhar com coro; (4) porque “a regência tem muito mais a ver com o ensaio que com a apresentação. [...] A proporção de tempo gasto com ensaio em contraste com o tempo gasto com performance é, algumas vezes, surpreendente” (OAKLEY, 1999, p. 113); (5) o tempo dedicado ao preparo musical de um coro amador é costumeiramente muito maior se comparado ao tempo de ensaio de orquestras e coros profissionais, o que significa que a realização do ensaio é a função principal exercida pelo regente de coros amadores; e (6) a prática da criação musical nos coros amadores se dá ao longo de todo um processo – uma construção de espaço e temporalidade –, e partir dessa premissa fenomenológica implica assumir o ensaio como uma extensão coabitante da performance musical:

Nesse sentido, o ensaio deveria ser o centro das atenções de todo regente coral, uma vez que é durante esse período que se dá o aprendizado dos cantores e uma conseqüente construção da performance do grupo (PRUETER, 2010, p.27);

Oakley (1999, p. 124-5) acrescenta que: “Ensaiar é por si só arte dentro da arte. Embora algumas pessoas pareçam ter um dom natural para planejar ensaios eficientes, é tanto possível quanto essencial que todo regente desenvolva habilidades estratégicas e eficientes de ensaio”.



Como metodologias de pesquisa, optamos por uma abordagem histórico analítica, a partir da qual faremos uma revisão bibliográfica comparando diferentes métodos e trabalhos acadêmicos sobre regência e prática coral, escritos ao longo dos últimos oitenta anos aproximadamente. Para isso, partimos da leitura de alguns dos livros mais tradicionais sobre o mundo da regência coral, como os de Kurt Thomas (1998). Em seguida, dialogamos com acadêmicos brasileiros contemporâneos, tais como Prueter (2010); assim como com autores norte-americanos, a saber: Cox (1989), Arnold (1995), Mccarthy (2007), Duren (2012), Brendell (1996), Boers (2006), Oakley (1999), entre outros.

2. Técnica Staccato

Para solucionar problemas rítmicos ao longo do preparo de um repertório coral, Thomas (1998) defende em seu método que, quando o texto for cantado pelo coro, o regente pode se valer de uma técnica de *staccato* diafragmático, de forma segura e controlada. Horstmann (2009) ainda esclarece mais alguns pontos deste procedimento técnico específico para o ensaio coral. Para se aplicar o *staccato*, deve-se usar consoantes duras, o que irá ajudar a ativar o diafragma, como, por exemplo: “to to”, “pa pa”, “du du”, “bo bo”, “di di” etc. O regente e/ou os cantores também podem realizar movimentos curtos, concisos e enérgicos com a mão, durante o canto do trecho específico. A mandíbula precisa se manter sempre relaxada, mas sem deixar de pronunciar as consoantes de maneira enérgica.

Dehning (2003), citado por Fernandes (2009), também ratifica a importância do emprego do *staccato*, uma vez que este facilita a escuta clara e a compreensão da ordenação espacial e temporal da música, e de seus ritmos internos de cada pulso. Ele defende a utilização da sílaba “pah” ou de outra semelhante, de forma que cada nota não seja estendida por duração maior que o denominador comum entre os naipes. Assim, estimula-se o cantor a pensar ritmicamente desde o início, tendo em vista que ele não poderá mais “seguir atrás” de outros cantores. Cada nota encerra um momento breve suficiente para tal.

Em nosso estudo de caso, adotamos a sílaba “Ta”, uma vez que o “T” é uma consoante oral surda plosiva não-vozeada linguodental. Em outras palavras, a explosão de ar concisa e concentrada, ocasionada pela prévia obstrução total da via aérea bucal, permite uma articulação mais precisa, facilitando sua percepção auditiva de forma rítmica. Como gastamos a cada vez um tempo considerável para encher a boca de ar e imprimir uma pressão que possa ser extravasada por meio da articulação da língua com os dentes incisivos superiores, cantar com “T” em todas as notas de um trecho musical instiga os cantores a executar um ritmo com caráter *giusto*, impedindo a afobação. O ato de cantar todas as notas com a sílaba “Ta” também mantém a ressonância aberta e mais clara, devido à vogal “a”. Ainda, segundo Fernandes (2009), o “T” é pouco audível em coro. Logo, deduzimos que a utilização do procedimento do *staccato* estimularia uma articulação mais expressiva dessa consoante, acrescentando “tempero” à nota musical timbrada.

Além disso, para fazer valer os apoios articulatórios próprios de duas notas sucessivas com ligadura, caso frequente no *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, optamos por articular ambas as sílabas com “Ta-ra”, nesta ordem. A consoante “r”, como tepe, é simples, sendo oral e vibrante, além de sonora e alveolar. A língua vibra uma única vez, e seu caráter vozeado acaba por abrandar



seu ataque articulatório. Tal contraste entre as características articulatórias das consoantes “T” e “r” (tepe) facilita a sensação de peso seguida de retirada de peso, ou Tésis e Ársis (chão e ar). Com isso, tem-se o efeito desejado, com a segunda nota do bicorde sendo executada mais *piano*, além de oferecer uma maior sensação de *legato* entre ambas as notas, em virtude da suave presença do som da voz para se executar o “r” (tepe) brando.

3. Técnica Alexander

Segundo Padovani (2017) e Sousa (2018), a Técnica Alexander se enquadra como uma das práticas da Educação Somática, que é um termo que designa vários métodos que buscam uma reorganização psicofísica a partir da conscientização do corpo em movimento no tempo-espaço. Em outras palavras, a Educação Somática busca a prevenção dos distintos desequilíbrios psíquicos e físicos num indivíduo ou a restauração desses equilíbrios, que, mais especificamente, podem ser mecânicos, fisiológicos, neurológicos, cognitivos e/ou afetivos. Seus métodos se originaram a partir do final do século XIX e se multiplicaram a partir do século XX, através de profissionais de várias áreas, como as distintas artes, a psicologia, fisioterapia, física etc., e acabaram por trazer uma nova concepção de corpo e mente integrados (PADOVANI, 2017).

Seguindo essa esteira, a Técnica Alexander, de acordo com Carrington (198-?), pode ser descrita como um modo de cultivo e de estabelecimento de hábitos posturais, conferindo maior liberdade no ser (self) como um todo. Já para Reveilleau e Campos (20--?) e Brunhoff (20--?) ela é um meio para as pessoas aprenderem a usar a si próprias em suas atividades diárias de modo mais eficiente, prevenindo pressões e estresses desnecessários, além de prover harmonia e vitalidade. Seria, assim, um estudo prático de certos aspectos da natureza das relações entre mente e corpo, estudo esse que teve seu início há mais de cem anos.

Brunhoff (20--?) ainda nos conta que a ideia central desta técnica é a “unidade psicofísica”, que assim foi denominada por seu idealizador, Frederick Matthias Alexander. Para tanto, devemos esquecer:

tudo o que divide, deixando de lado tudo que tem origem apenas no pensamento, as idéias pré-concebidas e abstratas; e trabalhando a partir do pensamento dentro do corpo, recorrendo a uma relação completamente diferente entre o físico e o mental (BRUNHOFF, [20--?], p.1).

Partindo desse pressuposto, a Técnica Alexander visaria restaurar a relação cabeça-pescoço-costas que possuíamos na infância e que pouco a pouco fomos perdendo ao amontoarmos em cadeiras (BRUNHOFF, [20--?]). De fato, Santiago (2004, p. 66), citado por Campos (2007), nos mostra que a Técnica Alexander é “um campo de conhecimento baseado no conceito de unidade mente-corpo que promove o desenvolvimento da consciência sensorial”. O método de Alexander (1993), portanto, trata o indivíduo como um agente auto vitalizante, um todo. Ele recondiciona e reeduca os mecanismos reflexos, induzindo os hábitos desses mecanismos a uma relação normal com as funções do organismo como uma unidade indivisível. Eis uma reeducação comportamental “que trata da interconexão entre sistemas de equilíbrio, postura, controle da tensão muscular, estados mentais e emocionais e atitudes” (SANTIAGO, 2004, p. 66, *apud* CAMPOS, 2007, p. 56), e que não abre mão do controle construtivo e consciente dos praticantes (CAMPOS, 2007).



O próprio mentor, F. M. Alexander, classifica seu método como “uma técnica para o desenvolvimento do controle da reação humana”, evitando, assim, os malefícios proporcionados por reflexos imediatos, automáticos e mal coordenados aos estímulos que circundam o dia a dia de um indivíduo (ALEXANDER, 1941, p. 593, *apud* CAMPOS, 2007). A mudança do padrão dessas reações resultaria no desenvolvimento da auto percepção, fornecendo princípios de ação que levam o indivíduo a usar seu organismo de uma maneira mais inteligente e eficiente em qualquer atividade do cotidiano. (SANTIAGO, 2006, *apud* CAMPOS, 2007). Ou seja, o controle consciente do corpo seria a grande contribuição desta técnica, de modo que se restaurem as forças vitais do corpo através de seus usos naturais. (CAMPOS, 2007).

Carrington (1987), por sua vez, prefere simplificar as coisas. Ele nos diz que, na verdade, basta focar nas direções primárias, deixando o resto de lado. Tudo se trata de não fazer nada. Nesse âmbito, a essência desta técnica seria uma autoajuda que o indivíduo pode usar para o resto de sua vida (CARRINGTON, [198-?]), a partir da qual o mínimo de esforço muscular passa a ser uma máxima, tanto no que convém à postura, como no equilíbrio e no suporte. Carrington (198-?) ainda afirma que essa técnica se trata mais de um processo mental do que de uma ação muscular, ao passo que visa prevenir qualquer interferência no funcionamento adequado e natural, de forma que ocorra sem impedimento. Essa nova consciência sensorial, acompanhada de novas atitudes e hábitos (ALEXANDER, 1993), no entanto, não deve ser encarada como um remédio, mas sim como uma educação construtiva, segundo seu mentor, Alexander (1993). Nesse sentido, Alexander se abstém de fazer as vezes de uma recomendação piedosa acerca de tal controle consciente. Pelo contrário, ele domina e oferece – através de seus livros publicados e aulas da técnica – um método preciso para sua compreensão. Até mesmo um leigo pode dar testemunho da eficácia desse método em casos concretos, tal como afirma George E. Coghill em seu apêndice ao livro de Alexander (1993).

Para Alexander (1993), o objetivo dessa reeducação geral seria produzir, em todos os momentos e para todos os propósitos, um uso coordenado dos mecanismos em geral, e não uma série de posições ou posturas corretas. Logo, sua técnica também pode ser vista como uma prática, cujos princípios podem ser utilizados em qualquer atividade. Para tanto, basta que pensemos e entendamos como realizamos nossas atividades, dentro de um processo psicofísico no qual tanto a razão quanto as sensações estão envolvidas (PADOVANI, 2017). Tanto que “pensar enquanto em atividade” era muitas vezes um outro nome que Alexander, seguindo Dewey, seu aluno e apoiador, ocasionalmente dava ao seu “trabalho”. Alexander (1993) acaba definindo isso como o ato de pôr o conhecimento de um indivíduo em movimento, e quem o executar fielmente estaria adquirindo uma nova experiência dentro do que se concebe como “pensar”.

Wohl (1998) problematiza a questão de uma definição da Técnica Alexander. Ela diz que era corriqueiro ouvir que o número de definições da Técnica Alexander era igual ao número de professores da mesma. Ela reage a esse absurdo mostrando que algumas pessoas descrevem as aulas, e outras enfocam um ou outro efeito destas aulas em (alguns) alunos; outros ainda, descrevem os efeitos da aprendizagem e da prática desta técnica na vida de uma pessoa, na sua dor, durante seu movimento e ao longo de sua atitude mental.

Para debatermos a questão, Padovani (2017) advoga que devemos lembrar que a Técnica Alexander não se estabelece em campos de exercícios, não sendo, portanto, um tipo de treinamento físico,



mas sim um trabalho que envolve o reconhecimento dos hábitos, a capacidade proprioceptiva³ e a vontade de mudar os próprios padrões. É um processo de aprendizagem em que o aluno pode continuar seu caminho de auto desenvolvimento perceptivo *ad infinitum* (PADOVANI, 2017). Já Coghill prefere ver Alexander como um educador, e seu método, uma reeducação que se utiliza de princípios rudimentares do movimento, com o fito de restaurar as forças do corpo através de seus usos naturais (ALEXANDER, 1993). Assim, se percebe que a Técnica Alexander não é uma forma de tratamento, apesar de ser muito valiosa também quando se faz necessário algum tratamento específico, tal como defende Carrington (198-?). Também não seria uma forma de relaxamento, nem de psicoterapia, mas obviamente tem consequências psicológicas benéficas (CARRINGTON, [198-?]). Sendo assim, Coghill esclarece que não há dúvida de que a técnica de Alexander é «ampliadora da consciência», mas ela também é uma disciplina, que acaba por tornar o indivíduo mais consciente de seus poderes internos, lhe oferecendo um meio de colocá-los em prática (ALEXANDER, 1993). De qualquer modo, os resultados desta técnica são maravilhosos (ALEXANDER, 1993). John Dewey, em seu apêndice ao livro “A Ressurreição do corpo”, de Alexander (1993), explica:

A técnica do sr. Alexander dá ao educador um padrão de saúde psicofísica — no qual se inclui o que chamamos moralidade. Ela propicia, portanto, as condições para o domínio fundamental de todos os processos educacionais especiais. A relação que ela tem com a educação é a mesma que esta tem com todas as outras atividades humanas. A meu ver, ele encerra a promessa e a potencialidade da nova orientação que é necessária em toda a educação (ALEXANDER, 1993, p.195).

Wohl (1998) se debruça sobre o debate na busca de uma resolução consistente acerca de como podemos classificar a Técnica Alexander. Para ela, o ensino desta detém seu caráter educativo, já os efeitos de se aprendê-la e de se pô-la em prática tangem o campo da terapêutica. Ela observa:

Terapeutas da fala escolheram chamar-se de terapeutas, apesar de ensinarem a seus pacientes. Nós escolhemos nos chamarmos de professores, apesar de proporcionarmos benefícios terapêuticos em nossos alunos através de nosso trabalho. Eles focalizam no efeito de seu ensino ao escolher um nome para si; nós focalizamos no ensino em si ao escolhermos um nome para nós (WOHL, 1998, p.1).

Wohl (1998) complementa que esta confusão linguística se deve ao fato da Técnica Alexander ser muito abrangente em suas aplicações. Nesse sentido, ela postula que o afirmado até agora sobre a técnica não são definições propriamente ditas: são descrições. Inclusive já foi sugerido um novo nome, mais adequado, para substituir a denominação de “técnica de Alexander”, considerada antiga e vaga. “Facilitação da RAG” seria este novo termo, visto que a cooperação inibitória do aluno estaria incluída nessa facilitação dos reflexos antigravitacionais (RAG), denominação esta que não vingou, obviamente (ALEXANDER, 1993).

Para aclarar mais a questão, Magnus enfatizou que não existe controle direto possível sobre estes impulsos. A Técnica Alexander seria mais um método de controle indireto, um meio de facilitar a ação desses reflexos, tida como “movimento primordial” (ALEXANDER, 1993).

³ Padovani (2017) nos diz que o termo propriocepção – ou cinestesia – foi criado pelo neurofisiologista e patologista Charles Sherrington por volta do ano de 1906, significando a consciência da posição corporal no espaço, o que abarca a sensação das direções de cada movimento corpóreo, a percepção do próprio peso, o nível de tensão muscular, fatores que, em suma, influenciam no equilíbrio corporal.



Alexander acabou, assim, descobrindo um mecanismo para alcançar uma maior integração das reações humanas, tal como defende Jones (ALEXANDER, 1993).

Barlow, referenciado por Campos (2007), comenta que Alexander não só descreveu com acuidade a natureza do mau uso do corpo, como também concebeu um método extremamente refinado e preciso através do qual podemos reeducar nossos hábitos defeituosos. George E. Coghill também cria que os métodos de Alexander eram inteiramente científicos e educacionalmente seguros, algo que é de suma importância (ALEXANDER, 1993). De fato, seus princípios desenvolveram-se a partir de um método experimental de procedimento, acompanhado de devido registro das experimentações e longas observações de forma paciente e incansável, sendo cada inferência ampliada, posta à prova e corrigida por experimentos adicionais, tal como consta na história da origem e do desenvolvimento desta técnica, narrada pelo próprio Alexander (1993). Tais princípios biológicos que visam o tratamento do corpo humano estão elencados a seguir: (1) a integração do organismo como um todo no desempenho de funções específicas; (2) a sensibilidade proprioceptiva como fator na determinação da postura; (3) a importância primordial da postura na determinação da ação muscular (ALEXANDER, 1993). Sendo assim, podemos chamar o “Trabalho” de Alexander de uma fisiologia do organismo vivo. Suas observações e experiências tangem o funcionamento real do organismo do corpo humano em operação de acordo com as ações mais cotidianas, tais como os hábitos de se levantar, sentar, andar, ficar em pé, usar os braços, mãos, voz e instrumentos múltiplos (ALEXANDER, 1993).

Para sanar de vez este embate sobre o que é a Técnica Alexander, Wohl (1998) acaba por criticar certas definições como: “a Técnica Alexander é aprender como aprender”, ou “a Técnica Alexander é um método para o controle da reação humana”, ou até “um método para desenvolver o controle consciente de si mesmo em todas as atividades da vida”. Todas descrevem somente os efeitos da técnica – “um método para...” –, mas nenhuma esclarece de fato a habilidade intrínseca da mesma. Wohl (1998) assevera que, para se definir algo, devemos exprimir o que lhe é único e particular, característico. Logo, a única definição possível, a verdadeira habilidade que se busca desenvolver e aprender ao nível de destreza com a Técnica Alexander é como “*inibir*” e “*direcionar*” *de forma coordenada, segundo uma combinação de atos corpóreo mentais (psicofísicos)*. Wohl (1998), inclusive, afirma que todas as demais coisas atribuídas à técnica não lhe são exclusivas, estando presentes em várias outras disciplinas:

Existem outros “métodos para o controle da reação humana”. Há outras técnicas para se aprender como aprender”. Existem outras técnicas que levam à “redução da tensão muscular”, a uma “movimentação mais livre e fácil” e a “estar bem equilibrado”, e assim por diante; mas nossa técnica pode ser tudo isso e mais (WOHL, 1998, p.1).

Wohl (1998), inclusive, diz não estar certa de que “inibir” as reações habituais automáticas seria exclusivo da Técnica Alexander; porém ela tem certeza de que “direcionar” não é, visto que este se faz presente em muitas outras técnicas. O que de fato seria exclusivo e definidor da Técnica Alexander é a própria combinação entre os atos de “*inibir*” e “*direcionar*”.

No intuito de conhecermos melhor a Técnica Alexander, citamos agora Hunter (2007), que destaca três importantes aspectos deste método, a seguir: (1) A expansão da consciência em relação ao



próprio ser, ao ambiente e à função exercida; (2) O intuito de nos soltarmos das amarras que nossos padrões de hábito nos impõem; (3) Uma nova possibilidade de resposta para os nossos estímulos.

O trabalho de Alexander amplia e corrige a ideia dos reflexos condicionados da escola de Pavlov, provando que existem certos hábitos orgânicos e atitudes fundamentais que condicionam todos os atos que executamos, ou seja, o uso total que fazemos de nós mesmos (ALEXANDER, 1993). Nesse caminho, Hunter (2007) advoga que sob todas as camadas de tensão e hábitos acumulados conseguimos encontrar uma nova e original, “certa”, e “ela” sabe como andar, sentar, levantar, respirar e mover braços, mãos e dedos de modo eficiente e o mais natural possível. Em outras palavras: “o que Alexander evidencia é que uma vez que hábitos nocivos são destituídos, o corpo se autorregula, não é preciso ensinar o que é o certo” (PADOVANI, 2017, p. 62).

Hunter (2007, p. 5) explica:

O corpo está sujeito à expansão e contração, dependendo de muitos fatores – mentais, emocionais ou físicos – que estão inter-relacionados de uma forma muito sutil. Alguns desses fatores podem ser mais conscientemente controláveis. Um fator específico que influi muito na ativação da tendência natural de expansão é a forma como a cabeça se posiciona no alto da coluna. Se ela estiver presa, então o seu peso – aproximadamente 5 kg num adulto – começa a cair sobre a coluna cervical. Isto provoca, como efeito colateral no resto da coluna, um colapso geral. Para contra-atacar, o corpo, como sempre, tem reservadas várias formas de apoio: os músculos começam a enrijecer em certas regiões do abdômen, a lombar, o peito, o pescoço e os ombros. Se, por outro lado, a cabeça ficar naturalmente equilibrada, então a coluna encontra sua posição alongada e passa a sustentar o corpo. Os músculos que antes substituíam o papel da coluna podem então abandonar o controle e uma sensação geral de leveza e liberdade de movimentos é experimentada.

A postura, por conseguinte, precede a ação e deve ser considerada como fundamental para esta, de acordo com Alexander (1993). Da mesma forma, a descoberta do efeito de puxar a cabeça para baixo, em oposição ao efeito de expandi-la para cima, seria uma de suas ideias mais importantes. “Quando a puxamos para baixo, diminuindo assim nossa estatura, colocamos muitas partes do corpo de maneira incorreta. Quando a expandimos para cima, a estatura aumenta e tira todo o peso e pressão das partes do corpo, que assim trabalha melhor” (CARRINGTON, 1987, p.1). Jonhson e Cacciatore (2016, p. 15-8), citados por Padovani (2017), ainda acrescentam que a execução do movimento de sentar e levantar da cadeira, quando orientado por um professor da técnica, aponta para um uso dos músculos extensores do tronco, quadril e pernas. Essa musculatura seria a responsável pela resposta antigravitacional, sendo empregada em todas as fases de ambas as ações de se levantar e sentar na cadeira.

Uma pessoa, ao entrar em contato com a técnica, ficará livre para fazer algo que nunca tinha feito antes, se assim escolher, ou para fazê-lo de uma forma nova. E com a ajuda de um bom professor, essa experiência acontece quase imediatamente. Isto não significa que o aluno não deve fazer nada. Ele (a) não deve esperar que um professor esteja sempre por perto auxiliando-o (a). Cedo ou tarde terá de recorrer a seus próprios recursos (HUNTER, 2007). Nessa via, o trabalho do professor numa aula da técnica deverá ser encarado mais como uma orientação do que uma manipulação propriamente dita, tal como explica Padovani (2017).

Os livros de Alexander que formulam seu trabalho carecem de um exibicionismo de vocabulário técnico. Apesar disso, dispõem de um leque de “observações nas quais a mente é



transportada de uma série de relações comparativamente grosseiras e superficiais de causa e efeito até as condições causais que são fundamentais no uso que fazemos de nós mesmos” (ALEXANDER, 1993, p.191). Para tanto, este método reluz uma originalidade e particularidade, baseando-se em muitos anos de experiência e estudo exaustivo. Em acréscimo, Campos (2007) nos explica que também foram realizados experimentos em salamandras, que reiteram as constatações de Alexander, ou seja, que “na postura e no movimento, a cabeça age e o corpo a segue”. O organismo humano, assim, estaria sempre sujeito a duas condições básicas: a de mobilidade ou a de imobilidade.

No sono, apesar de haver mobilização das funções viscerais, circulatórias, respiratórias e congêneres, o indivíduo está imobilizado quanto ao movimento corpóreo. Por outro lado, dentro da condição de mobilidade, o organismo é integrado como uma unidade e está em ação em uma das duas fases distintas: postura ou movimento (CAMPOS, 2007, p. 74).

Em outros termos, segundo Coghill, citado por Campos (2007, p. 74): “na postura, o indivíduo é mobilizado (integrado) para o movimento segundo um padrão definido, e, no movimento, esse padrão é executado”.

Beri-or (1979) atesta que a Técnica Alexander é um processo, e que seus benefícios permanentes se tornam evidentes gradualmente. Para que o leitor possa compreender melhor esses benefícios, Edward Maisel (ALEXANDER, 1993, p. 34-5), em seu prefácio, opta por “quebrar a quarta parede”:

Peço agora ao leitor que se levante por um momento... Pare! Antes mesmo de começar a erguer-se do sofá ou da cadeira, você por acaso começou a contrair os músculos da nuca? Em caso afirmativo, isso constitui uma parte de sua “tendência” particular, ou preparação involuntária para se levantar. E é também um exemplo do tipo de coisa que você gradualmente aprenderia a evitar durante as lições.

É certo que a Técnica Alexander oferece condições mais positivas para a saúde. De acordo com Alexander (1993), um professor chegou a comparar o método a arrumar um quarto bagunçado a fim de achar um objeto perdido específico, ao invés de procurá-lo diretamente. Assim, o autor percebeu que o “modo indireto” pode acabar demorando um pouco mais que o esperado, embora seja mais seguro, tornando menos prováveis outras perdas. No fim das contas, o indivíduo alcançará algo de valor, mesmo se o objeto perdido não for encontrado. Da mesma forma, algo há muito tempo perdido e esquecido pode vir a aparecer. “O modo indireto oferece ainda a importante vantagem de tornar a pessoa ciente de tudo o que existe no quarto, mais ciente do que nunca” (ALEXANDER, 1993, p. 37-8). Alexander (1993) esclarece que essa analogia é mais ou menos um paralelo ao seu método. Dentre alguns dos possíveis benefícios dessa abordagem indireta está a menor probabilidade de recaídas, além do desaparecimento de dores de cabeça, o sentimento de uma maior autoconfiança ou de uma melhora na concentração.

Para muitas pessoas esse pode vir a ser um dos ensinamentos mais valiosos a ser extraído das lições de Alexander: o desenvolvimento de uma consciência que ajuda a contrabalançar a propensão de considerar o corpo como uma máquina a ser dirigida, em vez de uma coisa viva a ser respeitada em si mesma, uma unidade psicofísica (ALEXANDER, 1993). O verdadeiro objetivo das



lições seria lançar o indivíduo numa rota de autodescoberta que conduz a um desenvolvimento da autoconsciência e do autocontrole. As lições, portanto, não são um processo de condicionamento. Ainda, segundo o autor, a técnica não se aplica a qualquer um, uma vez transcorrida a infância, e, infelizmente, não existe nenhuma maneira de se prever quem será ou não capaz de aprendê-la. “Existe uma enorme variação de pessoa para pessoa quanto ao ‘uso’ e à confiabilidade das sensações” (ALEXANDER, 1993, p. 39).

Alexander (1993) assevera que seguir seu método significa dizer continuamente “não” para todas as tendências inconscientes que normalmente interferem nas atividades do cotidiano. Seus procedimentos seriam o oposto de todos aqueles em que foi exercitada a orientação instintiva individual, assim como daqueles em que foram exercitados os processos instintivos do homem ao longo de toda sua experiência evolutiva (ALEXANDER, 1993). É por isso que o autor prefere utilizar o termo “prevenção” em vez de “cura”. Para ele, está incluso nas medidas preventivas, pelo menos num sentido relativo, tudo o que se faz para prevenir o uso e o funcionamento imperfeito do organismo como um todo, com a finalidade de evitar desarranjos, doenças e defeitos (ALEXANDER, 1993).

Com os anos de trabalho com a Técnica, acontecem mudanças que erradicam os problemas de execução gerados pelo mau uso – problemas que cada um inconscientemente cria para si. Isto é verdade na nossa existência diária em geral, mas provavelmente até mesmo mais evidente no tocante a algumas habilidades altamente desenvolvidas ou técnicas artísticas. (BERI-OR, 1979, p.1).

Sendo assim, deduzimos que a Técnica Alexander apresenta uma contribuição importante na solução deste problema complexo que é a tensão na performance, já que, segundo Carrington (198-?), uma postura adequada é um pré-requisito essencial.

O ensino desta técnica na UNIRIO, por exemplo, tal como descrevem Reveilleau e Campos (20--?), é uma evidência da observância e prevenção da automatização de hábitos neuromusculares que causam tanto um empobrecimento na prática do canto e do instrumento quanto danos à saúde. Durante as aulas, os alunos de música são incentivados a praticar suas habilidades musicais tendo como objetivo os meios pelos quais eles usam o seu próprio corpo de forma inteligente, como seu instrumento de trabalho mais importante. “Os resultados são bastante positivos e os alunos consideram esta técnica de grande valia no aprendizado e performance de suas artes” (REVEILLEAU, CAMPOS, [20--?], p. 3).

Hunter (2007), inclusive, acerca da aplicação desta técnica ao ensino do piano, conta que ouviu um aluno dizer que não era mais preciso pensar no que fazer com seus braços e mãos, bastava apenas tocar. Beri-or (1979) já havia assegurado anos antes que tal método buscava o mínimo dos mínimos, dentro do que se considera ser necessário para se produzir som. O próximo passo seria “descobrir esse tipo de resposta não apenas com a música, mas no uso geral do dia a dia” (HUNTER, 2007, p. 4).

Simões (2016), por seu turno, relata que há uma escassez de material de estudos e métodos de canto coral e técnica vocal que visem trabalhar de forma holística tanto o corpo quanto a voz. Não obstante, à medida que estes associam movimentos, gestos e posições corporais aos exercícios técnicos vocais, ele visam favorecer o desempenho vocal, minimizando vícios e padrões físicos corporais inadequados que possam interferir no resultado sonoro (SIMÕES, 2016). Tais práticas



encerram uma relação intrínseca entre corpo, mente e expressão. Como resultado, uma atenção a auto percepção, ao despertar e à coordenação saudável do corpo acabam por abrir o caminho e deixar o indivíduo mais suscetível a dar voz também ao corpo (SIMÕES, 2016).

Também não podemos esquecer que Alexander (1993) empresta em sua obra uma ênfase igualmente excepcional à questão da respiração, algo que é vital para a prática do canto. Era de seu interesse induzir a uma nova consciência da respiração enquanto apoio ao movimento, e do movimento enquanto fortalecimento da respiração. Esta, por conseguinte, passa a ser vista como uma função associada ao uso apropriado que uma pessoa faz de si mesma.

3.b. Orientações para um Planejamento Eficiente de Ensaio

Fizemos, ao longo desta investigação, uma revisão de literatura, buscando distinguir quais são os procedimentos técnicos característicos de um modelo de planejamento de ensaio que consideramos eficiente. Apesar de não existir uma única resposta para esta questão, encontramos três modelos principais de dinâmica de ensaio, expostos na figura 1, dentre os quais dois (A e C) são os mais comumente aplicados segundo o experimento de Cox (1989). A combinação entre estes dois modelos norteou a planificação das técnicas selecionadas – *Staccato* e técnica *Alexander* – para aplicação futura num estudo de caso que será uma avaliação comparativa, a partir do qual prepararemos duas peças de Ernani Aguiar para coro amador adulto *a cappella*: *Salmo 150* (1993) e *Aleluia* (2003).

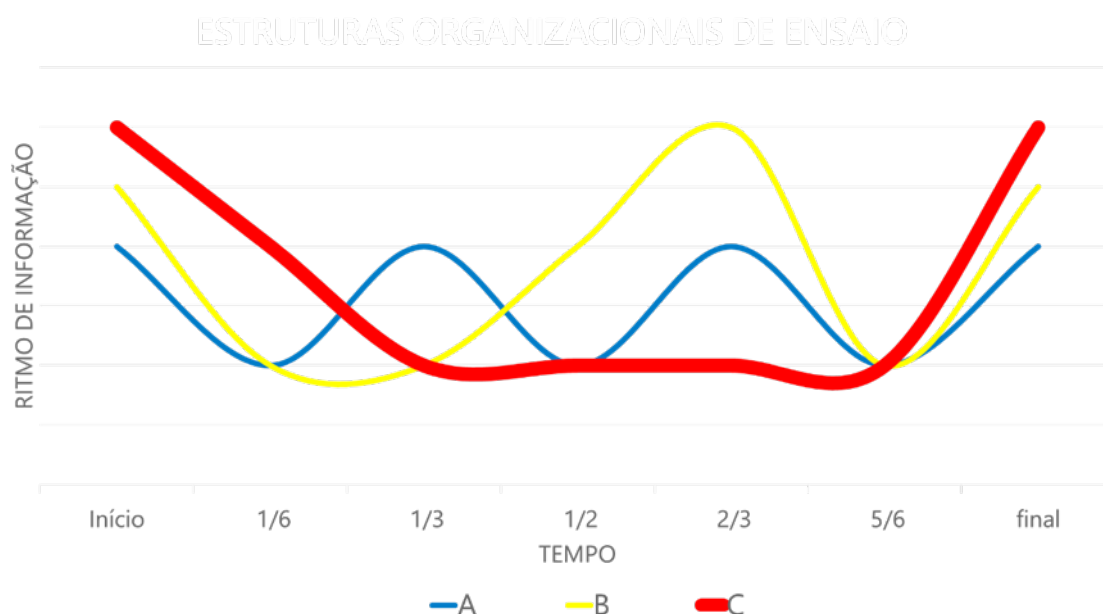


Fig. 1: Gráfico dos três modelos de dinâmica de ensaio Tempo x Ritmo de Informação. Modelo A em azul, B em Amarelo e C em Vermelho.

O reconhecimento dos ciclos de ensaio, segundo Arnold (1995), McCarthy (2007) e Duren (2012), nos ajudou a relacionar o trabalho de ensaio coral com o estudo da ciência da retórica dos discursos. Partindo dessa estreita relação, conseguimos enxergar o ensaio como uma atividade estreitamente comunicativa, a partir da qual diferentes meios de expressão se inter-relacionam



e se alternam, como o discurso oral instrutivo do regente, a execução musical por parte do coro e o *feedback* do regente. São estes três elementos expressivos que configuram o “ciclo de ensaio” descrito originalmente por Arnold (1995). Neste sentido, o fazer musical é também um discurso retórico, assim como o *feedback* do regente, em relação aos coristas.

Com isso, estudar a retórica dos distintos discursos e canais de expressão presentes num ensaio coral, nesse caso, se torna fundamental para se compreender mais a fundo como os mesmos se organizam em termos micro estruturais, frisando sempre a maior eficiência do ensaio. Em outras palavras, a partir de agora podemos nos debruçar sobre como tornar a instrução do regente em si mais eficiente. Do mesmo modo, podemos analisar, em estudos posteriores, como o regente deve manipular a execução musical de um coro ao longo da preparação de um novo repertório coral (como, por exemplo, solicitando que executem o trecho de forma mais lenta, ou que cantem tudo em *staccato*, dentre uma infinidade de possibilidades), de forma que se obtenha melhores efeitos didáticos e artísticos.

As análises referentes ao aproveitamento do tempo de ensaio empreendidas por Brendell (1996) também são de suma importância para estabelecermos a duração de tempo ideal para aplicação de cada técnica de ensaio proposta, bem como para calcularmos com maior precisão as porcentagens de tempo de trabalho destinadas a cada seção e atividade de ensaio. Da mesma forma, nos orienta a como aplicar cada técnica, tendo cuidado para não perdermos tempo com distrações, focando, para tanto, em atividades performáticas que exijam a atenção dos cantores.

Os modelos de liderança situacional, os quais chegaram ao nosso conhecimento por meio do trabalho de Shah (20--?), são de grande valia pois orientam o trabalho de um líder institucional de modo a construir a autonomia em seus liderados. Nesse sentido, a educação musical através da atividade coral só ganha qualidade e magnitude a partir do momento em que focamos e estimulamos a autonomia dos coristas. Essa seria a verdadeira acepção de aprendizagem musical através do trabalho coral, e é esta que propicia indivíduos sem “expertise musical” a alcançarem verdadeiramente “um plano cognitivo, capaz de estabelecer uma intenção de comunicação de um discurso musical coerente estabelecido na interpretação” (GALVÃO, 2006, p. 169-170).

O modelo adaptado da torta pedagógica de Boers⁴ (2006, *apud* PRUETER, 2010) também nos ajudou a organizar os ensaios de modo a não focar exaustivamente num único quesito musical, auxiliando numa construção dinâmica do repertório, sem tornar o trabalho enfadonho para o regente e para os coristas. Por outro lado, esse recurso ainda nos auxiliou a desenvolver um foco de trabalho, delimitando objetivos principais para cada etapa preparatória dentro do período estipulado para os ensaios das peças de Ernani Aguiar.

Os três elementos unificadores do ensaio coral, teorizados por Oakley (1999, *apud* PRUETER, 2010), são compreendidos como os objetivos musicais imediatos e principais que um regente deve ter em mente ao realizar um trabalho coral, para que a peça musical seja executada dentro de parâmetros de exigência aceitáveis. Nesse sentido, nos auxiliou a delimitar as duas técnicas que serão analisadas na avaliação comparativa proposta: o *staccato*, descrito por Kurt

4 Método elaborado por Boers (2006, *apud* PRUETER, 2010) para auxiliar o planejamento dos ensaios corais. Consiste numa “torta” em forma de disco que pode ser dividida em 12 “fatias” ou áreas, cada qual se remetendo a um aspecto musical diferente que precisa ser aprimorado com o coro ao longo de cada ensaio.



Thomas (1998), e a Técnica *Alexander*. A primeira técnica de ensaio tem por foco de resolução o ritmo musical; enquanto a segunda focaliza o aprimoramento da sonoridade coral. Logo, dois dos elementos unificadores serão trabalhados e analisados extensivamente ao longo desse estudo de caso, visto que são os tópicos musicais mais importantes que urgem ser solucionados por todo regente coral, segundo a teoria dos elementos unificadores de Oakley (1999, *apud* PRUETER, 2010). A dicção do texto – terceiro elemento unificador –, por sua vez, não será menosprezada durante a avaliação do teste, mas sim tratada dentro do ponto de vista da articulação rítmica e da sonoridade coral, de modo a simplificar as medições necessárias.

3.b Planejando o estudo de caso

Resta-nos, agora, planejar e montar a avaliação comparativa proposta, mediante todas as orientações levantadas ao longo da pesquisa, que visam ao entendimento de um trabalho preparatório coral amador eficiente.

Abaixo segue a tabela referente à estrutura formal do *Salmo 150* (1993):

SALMO 150: ESTRUTURA

SEÇÕES	PARTES	Compassos
A ₁	a ₁ ¹	1-5
	a ₁ ²	6-10
A ₂	a ₂ ¹ (a ₁ ^{2'})	11-12
	a ₂ ² (a ₁ ^{1''})	13-15
B	b ₁	16-19
	b ₂	20
A'	a' ₁ (a ₁ ^{1'});	21-24
	a' ₂ / codetta (b ₂ ['])	25-27

Tab. 1: Análise formal do *Salmo 150* de Ernani Aguiar. Grandes seções à esquerda, pequenas seções (partes) ao centro. Forma livre.

Segundo Demorest (1996), os ensaios devem começar priorizando a estrutura formal da peça. Trabalharemos, então, o Salmo 150 em blocos, de acordo com o que podemos observar na tabela 1. Aprimoraremos cada pequena seção ou parte de forma isolada, e, em seguida, buscaremos montar e unir essas pequenas seções em grandes seções, conferindo unidade ao trabalho.



Demorest (1996) afirma também ser primordial a apresentação do material mais recorrente que confere unidade à peça. Em virtude disso, a seguir expomos o motivo rítmico gerador do *Salmo 150*, que é, também, o mais frequente durante toda a obra.

Ex. 1: *Salmo 150* de Ernani Aguiar, compasso 1, motivo principal recorrente; tenores e contraltos.

Começaremos, assim, já no primeiro ensaio do *Salmo 150*, a trabalhar esse motivo gerador, fazendo-o ser ouvido em todas as vozes simultaneamente. Em seguida, focaremos nas notas exatas dos contraltos e dos tenores no primeiro compasso, utilizando o procedimento técnico do *staccato* para lapidar o caráter rítmico. Num segundo momento, ao revisitarmos essa peça e esse trecho especificamente, trabalharemos a sonoridade, ou seja, afinação, projeção e timbre, lançando mão de princípios advindos da Técnica *Alexander*.

A seguir, aprimoraremos a linha do baixo que possui o segundo motivo principal mais recorrente na peça, que já ocorre no primeiro compasso da música. Veja o exemplo a seguir:

Ex. 2: *Salmo 150* de Ernani Aguiar, compassos 1-2. Segundo motivo principal recorrente; baixo.

Como esse motivo apresenta, também, um caráter rítmico inerente, trabalharemos então o procedimento técnico do *staccato* num primeiro momento. Da mesma forma que o primeiro motivo gerador, ao revisitarmos esta peça neste trecho, buscaremos aprimorar a sonoridade utilizando procedimentos oriundos da técnica *Alexander*.



O exemplo musical abaixo mostra um tema recorrente tanto no soprano quanto no contralto, e que, portanto, precisa ser ensaiado, também, desde o início do período preparatório do repertório coral.

Láu - da - te Dó - mi - num in sán - ctis éi - us. Láu - da - te é - um in fir - ma - mén - to vir - tú - tis

Láu - da - te é - um in fir - ma - mén - to vir - tú - tis

Ex. 3: *Salmo 150* de Ernani Aguiar, compassos 3-4. Tema recorrente. Primeira voz: soprano; segunda voz: contralto.

Notemos que, de início, não estamos focando nas dificuldades técnico musicais. Assim, procuraremos trabalhar as transições somente num segundo momento, como, por exemplo, a transição que acontece entre as funções musicais da linha do contralto nos compassos 3 e 4 (de acompanhamento passou à melodia, no mesmo plano sonoro do soprano). Somente após apresentarmos todos os motivos que são recorrentes ao longo da peça, e também todos os trechos em que as vozes cantam em ritmos iguais, é que iremos trabalhar tais transições e dificuldades técnico musicais.

Este último caso está exemplificado nos exemplos 4 e 5. Como as notas são diferentes mas o ritmo é igual para todas as vozes, procuraremos aplicar a técnica do *staccato* a priori. Nos ensaios subsequentes, buscaremos trabalhar mais a sonoridade através dos procedimentos técnicos oriundos da Técnica *Alexander*.

Uma observação deve ser feita: trabalharemos nos ensaios ambas as peças, o *Salmo 150* e *Aleluia*, de modo que o tempo destinado ao *Aleluia* seja equivalente a mais ou menos três quartos do total do tempo disponível no ensaio, deixando para o *Salmo 150* o tempo restante. Isso se deve ao fato de o *Aleluia* ser muito mais difícil e trabalhoso para construir a performance, se comparado ao *Salmo 150*. Os exemplos expostos nesse tópico daqui para frente evidenciam que existem muito mais pontos de dificuldades técnico-musicais no *Aleluia* do que no *Salmo 150*.

20

ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis.

ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis.

ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis.

ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis, ju - bi - la - ti - ó - nis.

Ex: *Salmo 150* de Ernani Aguiar, compasso 20. As quatro vozes (SATB)



Ex. 5: *Salmo 150* de Ernani Aguiar, compassos 25-27. Todas as vozes (SATB).

A análise formal do *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar está exposta a seguir:

Aleluia: ESTRUTURA

SEÇÕES	PARTES	Compassos (com anacruses)
A ₁	a ₁ ^{1.1}	1-7
	a ₁ ^{1.2}	8-13
	a ₁ ^{2.1}	14-19
B ₁	b ₁ ¹	20-23
	b ₁ ²	24-31
B ₂	b ₂ ¹	31-37
	b ₂ ²	38-45



SEÇÕES	PARTES	Compassos (com anacruses)
B ₃	b ₃ ¹	46-49
	b ₃ ²	50-61
B ₄	b ₄ ¹	62-69
	b ₄ ^{2.1}	70-77
	b ₄ ^{2.2}	78-85
Codetta	CO ₁	86-89
	CO ₂	90-92

Tab. 2: Análise formal de Aleluia de Ernani Aguiar (2003). Grandes seções à esquerda, pequenas seções (partes) ao centro. Forma livre.

Percebemos que o Aleluia é muito maior do que o Salmo 150 e que possui uma estruturação mais complexa se comparado à outra peça. Contudo, seguindo as ideias de Demorest (1996), iremos continuar a trabalhar as sessões de forma estrutural, isolando cada pequena seção e juntando-as em grandes seções de acordo com o passar dos ensaios.

Os dois motivos mais recorrentes do *Aleluia* estão expostos no seguinte exemplo:

The image shows the first seven measures of the Aleluia. The top staff is the vocal line, starting with a forte dynamic (f) and the lyrics "A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a é -". The bottom staff shows the bass line with the lyrics "ô - ô - ô - ô".

Ex. 6: *Aleluia* de Ernani Aguiar (2003), compassos 1-7; baixo. Motivos principais recorrentes: “Aleluia” e “ê-ô”.

Do mesmo modo, segue outro tema, recorrente nas seções B (B₁, B₂, ...):

The image shows three staves of musical notation for the second theme. Each staff has a vocal line with the lyrics "A - le - lui - a A - le - lui - - - a". The first two staves have a "Glissando" marking over the final notes. The third staff has a "Glissando" marking over the final notes and a fermata over the final note.

Ex. 7: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar; sopranos, contraltos e tenores; anacruse (anac.) do compasso 24 ao c. 25. Segundo tema recorrente.



Vislumbramos que esses dois motivos de A e o tema próprio de B são as características principais que devem ser expostas e trabalhadas no ensaio dessa obra, inicialmente. Encontramos, ainda, linhas melódicas recorrentes no soprano e no tenor. Vejamos os exemplos 8 e 9. Como esses motivos possuem caráter rítmico intrínseco, trabalharemos estes trechos inicialmente utilizando a técnica do *staccato*.

Ex. 8: Aleluia (2003) de Ernani Aguiar; anac. compasso 24-31; tema recorrente na voz da soprano.

Ex. 9: Aleluia (2003) de Ernani Aguiar; anac. compasso 24-31; tema recorrente no tenor.

O exemplo a seguir mostra uma particularidade que pode ser explorada durante o ensaio. Podemos, neste trecho musical, trabalhar todas as vozes em conjunto e cortar (finalizar) a voz do soprano após chegar ao dó 4, e, em seguida, a voz do baixo ao chegar ao mi 3, e por último, a voz de tenor ao chegar na nota sol 3, pois as notas são as mesmas de acordo com cada trecho respectivo. Cada naipe somente entra em um momento diferente, o que confere a este trecho um caráter quase canônico. Nesse sentido, vale a pena trabalhar o *staccato* primeiramente para fortalecer o caráter das entradas de cada naipe, neste caso, na ordem: tenor, baixo e soprano.

Ex. 10: Aleluia (2003) de Ernani Aguiar; anac. compasso 32-35. Entradas dos nâipes: tenor (primeiro); baixo (segundo); soprano (terceiro). Breve estilo imitativo.



Outro trecho que procuraremos trabalhar, não no primeiro ensaio, mas no segundo, é o exposto no exemplo 11, em que todas as vozes cantam em uníssono coral com o mesmo ritmo.

Ex. 11: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, anac. compasso 50-57. Todas as vozes (SATB) em uníssono coral.

Coordenar o canto com as palmas, em uma música cujo andamento é rápido, vivo e alegre, pode trazer complicações para os cantores. Logo, precisamos resolver suas dificuldades no início do período preparatório do repertório coral, no segundo ou no terceiro ensaio, por exemplo. Esta questão fica evidente nos compassos 32 a 65 do *Aleluia*, como no exemplo 12, que segue:

Ex. 12: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, anac. compasso 62-65. Todas as vozes (SATB). As colcheias cuja cabeça é um "x" representam as palmas que devem ser executadas pelos cantores.



No exemplo 13, apesar da repetição dos padrões das linhas melódicas do soprano e do tenor, quando as mesmas se coordenam com as palmas surgem dificuldades rítmicas e motoras. Esse trecho, portanto, exige estudo concentrado. Além disso, a linha do contralto e do baixo apresentam complicações técnicas de respiração, de articulação silábica e de afinação, assim como da assimilação das transições entre padrões melódicos, porque tudo neste trecho é muito homogêneo e semelhante, o que tende a confundir a memória dos cantores.

Ex. 13: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, anac. compasso 78-85. Todas as vozes (SATB).
Notas com cabeça em “x” são as palmas.

Portanto, inicialmente, trabalhar com a técnica do *staccato* é o mais indicado, para depois desenvolvermos a sonoridade por meio da Técnica *Alexander*.

Já o exemplo 14 traduz o momento perfeito para começarmos o trabalho com a técnica do *staccato*, devido às palmas. E, em um ensaio seguinte, podemos voltar ao mesmo trecho para relembrar as palmas e trabalhar a sonoridade das notas longas que devem ser cantadas pelo coro, por meio da técnica *Alexander*.

Ex. 14: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, compassos 90-92; codetta. Todas as vozes (SATB).
Notas com cabeça em “x” são as palmas.

É interessante também passarmos, em um ensaio do início do processo preparatório, a linha dos baixos nos compassos 20 a 31 devido à complexidade rítmica, tal como o exemplo 15 evidencia:

Ex. 15: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, anac. compasso 20-31; baixo.
Trecho de dificuldade rítmica e de respiração.

No exemplo 16, podemos ver como o contralto e o baixo caminham juntos, porém suas respectivas linhas melódicas, por serem muito homogêneas, geram dificuldades. Logo, lembrar esse trecho é vital, e podemos utilizar a técnica *Alexander* para melhorar a sonoridade, e, consecutivamente, os acentos e a dicção/articulação.

lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a
 lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a
 lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a
 lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a A - le - lui-a-le-lui - a

Ex. 18: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, compassos 56-61. Todas as vozes (SATB). Ao sair do uníssono, as dissonâncias entre baixo e contralto, bem como entre tenor e soprano tornam o trecho harmonicamente difícil.

No exemplo 17, percebemos que a entrada dos baixos está em dissonância com os contraltos e tenores. Além disso, não há uma referência direta de nota anterior como base para estes afinarem sua entrada. Os baixos tendem a entrar no fá 2, e não no mi 2 – como está escrito –, uma vez que memorizaram previamente a primeira entrada do naipe em fá 2 e a linha melódica que se sucede nos primeiros compassos da peça. Isso precisa ser corrigido durante o ensaio em período intermediário de preparação do repertório. Já o exemplo 18 evidencia a transição entre um trecho fácil harmonicamente, em que todos os naipes cantam em uníssono até o compasso 57, e, na anacruse do compasso 58, abre-se um acorde com dissonâncias entre baixo e contralto, e entre tenor e soprano. Esta transição textural e harmônica é complexa e necessita de aprimoramento minucioso e trabalho focado.

No exemplo 19, a dissonância presente no primeiro acorde após as palmas (notas com cabeça em “x”) e, no acorde final, entre as vozes extremas, torna, também, o trecho harmonicamente complexo, necessitando de cuidado especial durante o ensaio.

A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A
 A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A
 A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A
 A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A - le - lui - a A

Ex. 19: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, compassos 85-90. Todas as vozes (SATB). As dissonâncias no acorde após as palmas (notas com cabeça em “x”) e no acorde final entre vozes extremas torna o trecho harmonicamente difícil.



No exemplo 20, a dissonância sem preparação e o salto melódico nos baixos e os acordes com sétimas sucessivas precisam ser afinados com bastante primor.

Ex. 20: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, compassos 35-39. Todas as vozes (SATB). A dissonância sem preparação e o salto melódico nos baixos, e os acordes com sétimas sucessivas tornam o trecho harmonicamente difícil.

No exemplo 21, a dificuldade ocorre porque a falta de referência direta de nota anterior para ajudar na afinação torna a entrada difícil para contraltos e sopranos.

Ex. 21: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, compassos 45- 49. Todas as vozes (SATB). Entradas na sequência: tenores, contraltos, baixos e sopranos. A falta de referência direta de nota anterior torna a entrada difícil para contraltos e sopranos.

Os intervallos de sétimas sucessivas entre tenor e soprano, entre tenor e baixo, e o salto melódico de quarta aumentada, no exemplo 22, tornam a afinação mais difícil para o tenor. É preciso repassar este trecho, não só ritmicamente, através da técnica do *staccato*, mas, também, através da correção da sonoridade, moldando os parâmetros de afinação, timbre e impostação. Para tanto, iremos focar na aplicação de procedimentos advindos da Técnica *Alexander*.



Ex. 22: *Aleluia* (2003) de Ernani Aguiar, compassos 19-25. Todas as vozes (SATB). Entradas em sequência: baixo, tenor, contralto e soprano. As sétimas sucessivas entre tenor/soprano e tenor/baixo tornam a afinação mais difícil para o tenor.

4. Considerações Finais

A partir do exposto, chegamos a duas constatações vitais para a continuação das nossas investigações, sem as quais seria impraticável a implementação da avaliação comparativa proposta.

Primeira constatação: um procedimento técnico não pode ser medido sozinho, pois não existem procedimentos isolados num trabalho de ensaio coral. Aplicar de forma completamente isolada este ou aquele procedimento técnico comprometeria demasiadamente a eficiência técnico artística do trabalho preparatório coral, e nosso objetivo neste trabalho é alcançar a máxima excelência interpretativa, tendo em vista os meios disponíveis. Ainda, um procedimento de ensaio não tem vez, nem valor, nem poder de mudança ou efeito se não for acompanhado de outros procedimentos que, por seu turno, podem anteceder ou suceder a aplicação deste, ou até ocorrer de forma concomitante. Portanto, não é possível medir um procedimento técnico isolado, mas um conjunto fechado composto por diferentes procedimentos preestabelecidos que são interdependentes entre si. Daí a necessidade de se levantar todas as orientações e os procedimentos que comumente são utilizados num trabalho preparatório de repertório coral com alto nível de exigência técnico artística.

Cada conjunto pode ser compreendido como uma técnica de ensaio por partir da proficiência do regente como condição prévia, e por ter por natureza um conjunto constituinte de procedimentos técnicos em prol de um mesmo objetivo imediato. Sendo assim, o que irá definir cada técnica de ensaio será o objetivo imediato proposto e o procedimento técnico característico. Em termos matemáticos, isso significaria realizar a operação de subtração de um conjunto em relação a outro (A-B), em que A é um conjunto de procedimentos, e B, outro conjunto de procedimentos. Por meio dessa operação de subtração, exclui-se ou desconsidera-se todos os procedimentos da prática comum dos ensaios corais, que representam a interseção entre ambos os conjuntos, ou, em outras



palavras, que podem ser encontrados tanto em “A” quanto em “B”. Desse modo, mantém-se o que é próprio, único e exclusivo do primeiro conjunto (no caso, A).

Assim, somos capazes de nomear e classificar “A”, e, aplicando a operação inversa (B-A), podemos fazer o mesmo com o conjunto B. Podemos considerar o conjunto “A” como a técnica que se utiliza prioritariamente de procedimentos oriundos da técnica *Alexander*, além dos demais procedimentos ordinários. “B”, por sua vez, pode ser entendido como a técnica que tem por procedimento mais importante a aplicação do *staccato*, sem abrir mão dos outros recursos que são praxe comum do trabalho preparatório coral. Os procedimentos ordinários de “A” e de “B” são os mesmos, idênticos, e serão tratados de forma igual na avaliação comparativa, sendo publicados em estudo posterior. A única particularidade de “A” é que esta aplica um procedimento oriundo da técnica *Alexander*, logo, nomearemos “A” técnica *Alexander*. Já a particularidade de “B” é o emprego do procedimento técnico do *staccato*; chamaremos, pois, “B” de técnica do *Staccato*.

Por conseguinte, como medimos os conjuntos de forma isolada, os efeitos de multicolinearidade⁵ entre os procedimentos interdependentes e pertencentes a um mesmo conjunto podem ser encarados como nulos, uma vez que todos eles são considerados como uma unidade: a técnica “A” abrange todos os procedimentos de “A” e a técnica “B” abarca todos os procedimentos de “B”. Desse modo, somos capazes de avaliar as técnicas de ensaio “A” e “B” de modo coerente, íntegro e científico.

Segunda constatação: diferentemente do postulado matemático, a ordem dos fatores nesse caso altera totalmente o produto. A ordenação dos procedimentos técnicos não só é um dos definidores do grau de eficiência de um ensaio, como também pode validar ou invalidar totalmente e tornar ineficaz um procedimento ou técnica de ensaio. Existem procedimentos que só podem ser aplicados se precedidos por outros, uma vez que dependem de uma base prévia do entendimento musical de um determinado trecho por parte dos coristas, o que foi constatado por Duren (2012).

Portanto, nossa avaliação para o estudo de caso só pode ser realizada de modo fechado. Isto é, a ordem do plano de ensaio e de seus respectivos procedimentos técnicos precisa ser encarada como uma unidade e uma condição prévia, e os resultados alcançados serão válidos somente para esse contexto. Cada técnica avaliada no estudo de caso será, logo, compreendida como algo que “foi” ou “não foi” mais eficiente (sempre no passado), e não algo que “pode vir a ser” ou que “é” constataadamente mais ou menos eficiente. Esse grau de eficiência está diretamente relacionado à ordenação dos processos e à conjuntura a que estes foram submetidos. Uma medição dos resultados de forma a considerar os efeitos mais imediatos, dentro do menor intervalo de tempo possível, também ajudará a minimizar esse fator delimitador.

⁵ “Multicolinearidade” é o grau de dependência linear existente entre as variáveis independentes. Em outras palavras, à medida que o tempo vai passando, cada técnica de ensaio não só afeta a qualidade sonoro-musical do coro para um determinado trecho, após a sua aplicação, como também interfere na qualidade da aplicação dos demais procedimentos técnicos de ensaio em outros trechos do repertório. O ideal é que todas as variáveis independentes (as técnicas de ensaio) tenham pouca correlação entre elas próprias, porém sejam altamente correlacionadas com as variáveis dependentes (resultado musical do coro; no caso, precisão rítmica e sonoridade).



Referências Bibliográficas

AGUIAR, Ernani. **Aleluia**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2003. Partitura. Coro.

AGUIAR, Ernani. **Salmo 150**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 1993. Partitura. Coro.

ALEXANDER, F. M.. **A Ressurreição do Corpo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1993. Tradução de Wilson Roberto Vaccari.

BERI-OR, Nelly. A AVENTURA DE UMA PIANISTA COM A TÉCNICA ALEXANDER. **The Alexander Journal**. London, p. 1-5. Spring, 1979. Disponível em: <http://abtalexander.com.br/a-aventura-de-uma-pianista-com-a-tecnica-alexander/>. Acesso em 20 de abril de 2019. Traduzido por Rafael Reif.

BRENDELL, Janna K.. Time Use, Rehearsal Activity, and Student Off-task Behavior during the Initial Minutes of High School Choral Rehearsals. **Journal of Research in Music Education**. East Carolina, p. 6-14. Spring 1996. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3345409?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 26 de março de 2019. Tradução nossa.

BRUNHOFF, Agnès de. **UMA ARTE DE VIVER: A VOZ E A TÉCNICA ALEXANDER**. [20--?]. Traduzido por Valeria Campos. Disponível em: <http://abtalexander.com.br/uma-arte-de-viver-a-voz-e-a-tecnica-alexander/>. Acesso em 20 de abril de 2019.

CAMPOS, Paulo Henrique. **O IMPACTO DA TÉCNICA ALEXANDER NA PRÁTICA DO CANTO**: Um estudo qualitativo sobre as percepções de cantores com experiência nessa interação. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/GMMA-7YHNHX/o_impacto_da_tecnica_alexander_na_pratica_do_canto.pdf;jsessionid=DB-461F19DBDFCA8E81FOD32C6102F43E?sequence=1. Acesso em 21 de abril de 2019.

CARRINGTON, Walter. **Direção**. 1987. Palestra publicada na Revista Direction Vol 1 N°4, 1985. Traduzido por Isabel Sampaio. Disponível em: <http://abtalexander.com.br/direcao/>. Acesso em 20 de abril de 2019.

CARRINGTON, Walter. **ESTUDO DA TENSÃO NA PERFORMANCE**. [198-?]. Disponível em: <http://abtalexander.com.br/estudo-da-tensao-na-performance/>. Acesso em 20 de abril de 2019.

COX, James. Rehearsal Organizational Structures Used by Successful High School Choral Directors. **Journal of Research in Music Education**. Des Moines, p. 201-218. V.37 n.3, Outubro de 1989. Tradução nossa.

DEMOREST, Steven M.. Structuring A Musical Choral Rehearsal. **Music Educators Journal**. Newbury Park, p. 25-30. jan. 1996. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3398913?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=choir&searchText=rehearsal&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FsearchType%3DfacetSearch%26amp%3Bpagemark%3DcGfnZU1hcms9Mg%253D%253D%26amp%3BQuery%3Dchoir%2Brehearsal%26amp%3Bsd%3D%26amp%3Bed%3D&ab_segments=0%2Fdefault-2%2Fcontrol. Acesso em 27 de março de 2019. Tradução nossa.



DUREN, Blake. **Effect of Introductory Rehearsal Strategies on Middle School Instrumental Music Achievement**. 2012. 24 f. TCC (Graduação) - Curso de Liderança Educacional. Northwest Missouri State University, Maryville, 2012. Tradução nossa.

FERNANDES, Angelo José. **O Regente E A Construção Da Sonoridade Coral: Uma Metodologia De Preparo Vocal Para Coros**. 2009. 475 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284707/1/Fernandes_AngeloJose_D.pdf. Acesso em: 06 de junho de 2019.

GALVÃO, Afonso. Desenvolvimento cognitivo: cognição, emoção e expertise musical. **Revista Psicologia** - Teoria e Pesquisa, vol. 22, n. 2, p. 169-174. Brasília: UnB, 2006.

HORSTMANN, Sabine. **The Choral Warm-Up: Choral Vocal Technique**. Chicago: Gia Publications, 2009. (Evoking Sound). Tradução nossa.

HUNTER, John. **A TÉCNICA ALEXANDER E OS MÚSICOS**. 2007. Traduzido por Reinaldo Renzo. Disponível em: <http://abtalexander.com.br/a-tecnica-alexander-e-os-musicos/>. Acesso em 20 de abril de 2019.

MCCARTHY, Marie et al. **Better Practice in Music Education: Building Effective Teaching through Education Research**. Baltimore: Maryland State Department of Education, 2007. 90 p. (Better Practice in Arts Education, volume II.). Tradução nossa.

PADOVANI, Maria Izabel. **A TÉCNICA ALEXANDER APLICADA AO CANTO CORAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música: Teoria, Criação e Prática, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330717/1/Padovani_MariaIzabel_M.pdf. Acesso em 20 de abril de 2019.

PRUETER, Priscilla Battini. **O Ensaio coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias junto a corais amadores**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

REVEILLEAU, Roberto; CAMPOS, Valéria. **A TÉCNICA ALEXANDER E A FORMAÇÃO DO MÚSICO**. [20--?]. Disponível em: <http://abtalexander.com.br/a-tecnica-alexander-e-a-formacao-do-musico/>. Acesso em 20 de abril de 2019.

SHAH, Arpit. **Situational Leadership**. Rajastão: ManageIT, [20--?]. 28 slides, color. Tradução nossa.

SIMÕES, Thays Lana Peneda. Práticas musicorporais no ensino e aprendizado da técnica vocal para grupos corais infantojuvenis. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais... .** [s.i]: Anppom, 2016. p. 1 - 7. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4189/1365>. Acesso em 20 de abril de 2019.

SOUSA, Simone Santos. Educação Somática e ensino do canto. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO



DE PÓS-GRADUANDOS EM MUSICA, 5., 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIM-POM, 2018. p. 296 - 307. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7730/6680>. Acesso em 11 de maio de 2019.

THOMAS, Kurt. **Metodo di direzione corale**. Milão: Edizioni Angelo Guerini e Associati S.p.a., 1998. Tradução nossa.

WOHL, Miriam. O que é a Técnica? **Statnews**. Leicester, maio 1998. Seção de Cartas, p. 1-2. Disponível em: <http://abtalexander.com.br/o-que-e-a-tecnica/>. Acesso em 20 de abril de 2019.