UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA

ANDRÉ AZEVEDO MARQUES ESTEVEZ

**O atleta da voz:
o cantor lírico e o seu corpo**

São Paulo

2017

ANDRÉ AZEVEDO MARQUES ESTEVEZ

**O atleta da voz:
o cantor lírico e o seu corpo**

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 15 de maio de 2017. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:
Atividade Física, Saúde e Lazer

Orientadora:
Profa. Dra. Marília Velardi

São Paulo
2017

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

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Estevez, André Azevedo Marques

O atleta da voz : o cantor lírico e o seu corpo / André Azevedo Marques Estevez ; orientadora, Marília Velardi. – São Paulo, 2017
111 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo

Versão corrigida

1. Educação somática. 2. Corpo humano. 3. Cantor lírico. 4. Educação vocal. I. Velardi, Marília, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 796.01

Nome: ESTEVEZ, André Azevedo Marques

Título: O atleta da voz: o cantor lírico e o seu corpo

Dissertação apresentada à Escola de Artes,
Ciências e Humanidades da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-
graduação em Ciências da Atividade Física.

Área de Concentração:
Atividade Física, Saúde e Lazer

Aprovado em: 15/05/2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Rafael Madureira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhona e Mucuri
Campus JK - Departamento de Educação Física

Prof. Dr. Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco
Universidade de São Paulo
Escola de Artes Ciências e Humanidades

Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes

À amada e inesquecível Profa. Dra. Martha Herr ~ in memoriam ~, a quem devo muito de quem sou e onde estou. Dedico esse trabalho à sua paixão, devoção e força, que me inspiram diariamente.

Agradecimentos

À mestra-amiga, Profa. Dra. Marília Velardi, por acreditar, incentivar e me proporcionar a oportunidade de realizar essa investigação. E por me fazer entender, pelo constante exemplo, o que é ser educador e pesquisador.

À FAPESP/CAPES (processo 2014/20054-0), pelo apoio financeiro concedido para a realização desta investigação, sem o qual tudo seria mais difícil.

À Profa. Dra. Marisa Fonterrada e ao Prof. Dr. Reinaldo Pacheco, pela generosidade das importantes contribuições oferecidas durante o exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Richard Shusterman, pela recepção generosa em outro país e em outra área e por ampliar meus horizontes.

À EACH-USP, por me acolher nessa nova fase da minha vida e me proporcionar tantas coisas.

Ao grupo ECOAR, companheiros de jornada e inquietações que colaboraram muito com essa investigação. É um privilégio fazer parte desse grupo.

Um agradecimento especial à querida e devota amiga, Fabiana Guedes, que esteve ao meu lado desde o início e foi minha grande companheira de todas as horas durante todo esse processo do mestrado. Essa aventura foi mais suave com a sua presença.

Aos meus amigos do NUO, grandes artistas que me inspiram todos os dias e com quem compartilho tanto do que está presente neste trabalho.

Ao amigo-mestre, Paulo Maron, por estar sempre presente e também por todas as oportunidades de aprendizado, crescimento e experimentação artística no melhor grupo de ópera do mundo, onde muito do que está aqui, germinou.

Aos queridos cantores que, generosamente, colaboraram com essa investigação, através de entrevistas ou participando da parte prática, sem os quais esse trabalho não seria possível. Vocês são demais!

A todos os estudantes que tiveram aula comigo em algum momento. Todos vocês me inspiraram e continuam a me inspirar a questionar, pesquisar e buscar crescer.

Aos meus amigos-irmãos, Pedro e Felipe, pela partilha do dia a dia. Amo vocês!

Aos queridos amigos Fabi e Teo, pela presença e incentivo constantes. E pela generosa leitura e revisão da versão corrigida.

Ao amigo Fábio, pela amizade, generosa leitura e revisão do texto original.

A todos os professores de canto que já tive, por me ajudarem a chegar até aqui e por me ensinarem tanto sobre o que é ser artista e professor.

E por fim, à minha família, que me apoia de todas as formas possíveis, em todos os instantes da minha vida, especialmente minha mãe, Joice, meu pai, João, minha avó, Eunice e minha prima-irmã, Jozi. Amo vocês!

RESUMO

ESTEVEZ, André Azevedo Marques. **O atleta da voz:** o cantor lírico e o seu corpo. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Versão corrigida.

É comum observarmos entre os cantores a ideia de que o corpo é o instrumento de sua arte. Apesar de vivermos num momento onde entender a vida e nossas experiências por uma perspectiva sistêmica deveria ser algo já difundido, perpetua-se um modelo de entendimento do canto compartimentalizado e desconectado da vida do cantor. Tentando entender esse problema, nesta pesquisa de natureza qualitativa questionamos se os cantores líricos identificam o seu corpo como seu instrumento, ou como *locus* da performance. E, nesse sentido, qual é o papel das práticas motoras (práticas corporais e de atividade física) no seu desenvolvimento e na sua performance. Sabendo que essas questões são aspectos importantes das práticas de Educação Somática, propusemos interlocução entre esse tipo de prática corporal e as experiências com cantores líricos. A investigação foi organizada em três etapas: 1) Prática de Educação Somática associada a aulas de canto individuais, por um ano; 2) Prática de Educação Somática associada a aulas de canto em grupo, em dois encontros; 3) Entrevistas semiestruturadas com 3 cantoras e 2 cantores que possuem experiência com Educação Somática. Durante os encontros práticos, foi tomado nota das impressões, percepções e relatos dos estudantes num caderno de campo. O material, constituído das conversas e das experiências práticas, foi analisado por uma perspectiva somaestética, disciplina filosófica proposta por Richard Shusterman. Fica evidenciado que, para os participantes da investigação, a prática de Educação Somática permite que eles sintam e conheçam a si mesmos de maneira ampliada e fica claro como corpo e voz se tornam indissociáveis. Também há a compreensão de que o corpo que atua, o que canta e o que ensina são os mesmos. Apesar de haver uma percepção do corpo subjetivado quando relatam suas experiências, a ideia de corpo como instrumento é aceita pelos participantes dessa investigação.

Palavras-chave: Corpo. Voz. Pedagogia vocal. Educação Somática.
Somaestética.

ABSTRACT

ESTEVEZ, André Azevedo Marques. **The voice athlete**: the classical singer and the body. 2017. 110p. Dissertation (Master of Science) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2017. Corrected version.

It is common to find among singers the idea that the body is the instrument of their art. Although we live in a time where to understand life and our experiences from a systemic perspective should be something widespread, an understanding of singing as something compartmentalized and disconnected from the singer's life is perpetuated. Trying to understand this issue, in this research of qualitative nature we ask if classical singers identify their bodies as their instrument, or as locus of performance. And, in this regard, what is the role of motor practices (bodily practices and physical activity) in their development and their art. Knowing that these issues are important aspects of Somatic Education practices, we intended to make an interlocution between this type of bodily practice and the experience with classical singers. This inquiry was organized in three stages: 1) Somatic Education practices associated with individual singing lessons, through a whole year; 2) Somatic Education practices associated with group singing lessons, in two meetings; 3) Semi-structures interviews with 5 singers who are experienced in Somatic Education. Along the practice meetings, impressions, perceptions and reports were written down as fieldnotes. The data, constituted of conversations and practical experiences, was analyzed through a somaesthetic perspective, a philosophical discipline proposed by Richard Shusterman. It becomes evident that to the participants of this inquiry, the practice of Somatic Education allows them to feel and know themselves in an expanded way and it becomes clear how body and voice become inseparable. There is, also, the understanding that the acting body, the singing body and the teaching body are all the same. Although there is the comprehension of a subjectified body when they report their experience, the idea of body as an instrument is accepted by the participants of this inquiry.

Keywords: Body. Voice. Vocal pedagogy. Somatic Education. Somaesthetics.

SUMÁRIO

1	PREPARANDO-SE PARA ENTRAR EM CENA.....	11
2	ABRINDO A CORTINA.....	20
3	INICIANDO A PERFORMANCE.....	38
3.1	SOBRE OS ENCONTROS.....	46
3.1.1	<i>A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E O MÉTODO FELDENKRAIS.....</i>	<i>47</i>
3.2	DAS CONVERSÇÕES.....	51
4	O ATLETA DA VOZ SOB O HOLOFOTE.....	53
5	A EXPERIÊNCIA EM CENA.....	79
6	REFLETINDO NA COXIA.....	90
7	FECHANDO A CORTINA.....	103
	REFERÊNCIAS.....	105

1 PREPARANDO-SE PARA ENTRAR EM CENA

Tudo começou quando eu tinha 16 anos e iniciava o estudo do violino. A vida toma rumos inesperados...

Aquele menino tímido que começava a se encantar com o estudo musical nunca imaginaria um dia se tornar cantor. Como se a exposição necessária para tocar um instrumento não fosse desafiadora o suficiente, a paixão pelo canto e pelo teatro me obrigaria a abandonar o violino atrás do qual eu me escondia. Precisei aprender a me permitir ser visto dos pés à cabeça. Pior do que isso, eu precisava desnudar meu interior mostrando a todos o som da minha voz.

Foi um processo lento, mas de muitas descobertas. Ao mesmo tempo em que minha transformação enquanto artista causava uma revolução em minha vida, acontecia também uma transformação na maneira como eu enxergo e compreendo o mundo. Um mundo onde há mais perguntas do que respostas.

Figura 1 – Problematizando o mundo

Fonte: André Azevedo Marques Estevez, 2017.

Com essas reflexões reverberando em mim, o cantor foi, pouco a pouco, dando espaço também ao professor de canto, que cada vez mais era influenciado pela visão de mundo holística descoberta pelo cantor.

Figura 2 – Problematizando a prática

Fonte: André Azevedo Marques Estevez, 2017.

Gradualmente, as reflexões e inquietações saíam do mundo das ideias e se tornavam experiências práticas, pesquisas. Ensinar passou a se tornar um laboratório, um processo empírico, que gerava novas reflexões.

Figura 3 – Compreendendo o campo

Não existe a mente sem um corpo, é
equivocado fazer tamanha distinção e
separação entre essas duas entidades.

A ideia mecanicista de um corpo-máquina,
que atende às nossas vontades, que é,
muitas vezes, um empecilho para a nossa
transcendência, está muito arraigada em
nossa cultura.

Antonio Damásio diz em seu
clássico livro 'O erro de Descartes':

É este é o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro (DAMÁSIO, 2012, p. 219).

Fonte: André Azevedo Marques Estevez, 2017.

Nesse vórtice teoria-prática, em algum momento pareceu importante sistematizar esse estudo. Assim, a investigação para a vida se tornaria uma investigação acadêmica.

Figura 4 - Sistematizando a problematização

Fonte: André Azevedo Marques Estevez, 2017.

Foi assim que ingressei no mestrado em Ciências da Atividade Física, oficializando meu novo papel no mundo: o de pesquisador. O que relato nas páginas que seguem após essa introdução, portanto, é uma continuação de uma investigação que já acontecia em minha busca pelo aprimoramento da minha prática como artista e professor, porém que passou por um processo de Sistematização da Experiência. Como definem Capó et al (2010, p.13, tradução nossa):

A Sistematização de Experiências é um processo político, dinâmico, criador, interativo, sistêmico, reflexivo, flexível e participativo, orientado à construção de aprendizagens, conhecimentos e propostas transformadoras, por parte dos atores sociais ou protagonistas de uma experiência em particular, mediante a análise e interpretação crítica dessa experiência através de um processo de problematização.

Desse processo é possível extrair ensinamentos que podem contribuir tanto para o enriquecimento da teoria, quanto para a minha própria prática, pois sistematizar uma experiência produz um novo conhecimento. Ao mesmo tempo em

que eu recupero o que já sei sobre minha experiência ao sistematizá-la, acabo por descobrir o que eu não sabia que já sabia (JARA, 2006).

Realizar essa sistematização dentro do universo acadêmico, num curso de pós-graduação, me proporcionou, dentre outras coisas, uma ida à teoria, que iluminou a prática a qual eu já me dedicava.

Após uma jornada de idas e vindas para a escolha do desenho dessa pesquisa, chegamos, minha orientadora e eu, à conclusão que, depois desse processo de amadurecimento intelectual, retornar à prática que já fazia parte do meu cotidiano seria a melhor decisão. Foi a minha prática com Educação Somática que me revelou toda a problematização e indagações que me fizeram chegar até aqui. Assim, dediquei-me, nessa pesquisa, a um projeto de intervenção com estudantes de canto, no qual exploramos uma abordagem somática para o desenvolvimento vocal. Desse modo, posso sintetizar o desenho dessa pesquisa com a seguinte imagem:

Figura 5 – O Desenho da Pesquisa

Fonte: André Azevedo Marques Estevez, 2016.

Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa, meu objetivo como investigador não é aqui realizar interpretações definitivas, nem defender hipóteses, mas narrar e descrever processos, porém com um olhar crítico, pois a sistematização de experiências é essencialmente uma reflexão que proporciona uma interpretação crítica com propósitos transformadores (CAPÓ et al, 2010). Com esse olhar crítico, espera-se orientar as experiências para o futuro, compartilhando nossa aprendizagem com outras pessoas e contribuindo para a reflexão teórica, com os conhecimentos surgidos das experiências e influenciando políticas e planos (JARA, 2006).

É importante salientar que apesar de se tratar de uma pesquisa que envolveu uma intervenção, ela não foi proposta como um experimento clássico com vias a perceber diferenças entre antes e depois. O percurso empírico da investigação que apresento aqui buscou estimular a reflexão dos participantes, abrindo espaço para que eles se expressassem livremente. É uma das premissas das investigações qualitativas que as experiências proporcionadas aos colaboradores durante as intervenções possam ser significativas para todos e que eles possam sair tão transformados dos encontros quanto o investigador, como sugerem Kvale e Brinkman (2009), para quem o revelar de histórias e novas percepções pode ser recompensador tanto para o investigador quanto para o colaborador.

Para descrever os processos vivenciados durante a intervenção e relatar as falas dos homens e mulheres participantes, apoiei-me numa perspectiva somaestética, utilizando-a como lente que filtra o meu olhar para a experiência. A filosofia pragmática de Richard Shusterman, onde a somaestética está inserida, estabelece um vínculo muito forte entre teoria e prática e corrobora com os questionamentos atuais da pesquisa qualitativa, que visam entender qual o lugar da teoria.

No Grupo de Estudos em Corpo e Arte (ECOAR¹), do qual participo, há uma constante preocupação em buscar os melhores caminhos metodológicos para os

¹ O ECOAR - Grupo de Estudos em Corpo e Arte - está sediado na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. É formado por alunos, ex-alunos, artistas e pesquisadores do campo do Movimento Humano, especialmente interessados nas epistemologias que conduzam ao desenvolvimento de investigações qualitativas e radicalmente qualitativas.

estudos sobre os artistas e o corpo na arte e ali temos estudado de maneira sistemática as pesquisas denominadas radicalmente qualitativas. Desse modo, posso afirmar que a somaestética e a filosofia de Shusterman, de maneira geral, além de se relacionarem diretamente com o tema da presente investigação, ainda fortalecem os caminhos metodológicos escolhidos.

O pensador defende que a vida de um filósofo está diretamente relacionada à sua obra:

Qual a conexão entre as visões de um filósofo e sua vida? Até que ponto os posicionamentos de alguém são um produto, justificativa ou em vez disso, uma compensação contrastante de sua vida? Bem antes de Nietzsche ter feito a afirmação de que a filosofia é uma autobiografia disfarçada (uma percepção que justificava a vida), Diógenes Laércio explicou as visões filosóficas em termos da experiência de vida do filósofo: a defesa da humildade pelo pré-socrático Pítaco, por exemplo, como produto de seu casamento acima de seu nível social (SHUSTERMAN, 1997, p.9, tradução nossa).

O mesmo apontou Charles Wright Mills (1975, p. 211) sobre a sociologia: “para o cientista social individual, que se sente parte da tradição clássica, a ciência social é como um ofício” e “os pensadores mais admiráveis, dentro da comunidade intelectual que escolheram, não separam seu trabalho de suas vidas”. Na pesquisa radicalmente qualitativa, pesquisa social por natureza, fortemente influenciada por Mills, comumente diz-se que a principal ferramenta da investigação é o próprio pesquisador, pois suas experiências e percepções sempre mediarão o seu entendimento daquilo que se mostra no campo e é dever dele usar essa percepção e experiência em prol daquilo que investiga.

Fica evidente por esses posicionamentos que nossas experiências transformam nosso olhar, conformam nossa percepção da vida, constituem nossos posicionamentos. A boa teoria é formulada ou trazida após a prática, pelo menos segundo a filosofia pragmática e também de acordo com as recentes metodologias qualitativas.

Em seu livro *Practicing Philosophy*, Richard Shusterman aponta que grandes pensadores como Wittgenstein, Dewey e Foucault criticavam a filosofia puramente acadêmica; para eles a filosofia tinha um “papel mais crucial, uma tarefa existencial:

Atualmente o ECOAR tem como focos: (a) a busca de epistemologias artísticas, (b) a construção de conhecimento com artistas sobre a arte e (c) a criação de estruturas de performances dos "dados" ou dos conhecimentos produzidos nas investigações.

ajudar-nos a levar vidas melhores ao melhorarmos a nós mesmos através do autoconhecimento, da autocrítica e do autoaprimoramento” (SHUSTERMAN, 1997, p. 21, tradução nossa). Ele ainda nos aponta que para esses três grandes nomes, a filosofia era uma “prática de vida, onde a teoria derivava o seu real significado e valor somente em termos da vida na qual ela funcionava, na busca concreta pelo melhor viver” (SHUSTERMAN, 1997, p. 21, tradução nossa).

Como cita Shusterman (1997), Dewey ainda afirmava que a filosofia só encontraria o seu real valor quando passasse a ser um método cultivado por filósofos para lidar com os problemas dos homens em vez de permanecer como um meio de resolver apenas os problemas dos filósofos. Da mesma maneira, a pesquisa qualitativa pretende debruçar-se sobre os problemas da vida, que emergem do campo, e a teoria que se demonstrar coerente deve vir ajudar a iluminar a compreensão daquilo que encontramos.

Não é minha intenção aqui dizer que essa linha metodológica é melhor ou mais digna que outros modelos, nem que a filosofia pragmática é superior a tantas outras, mas esses são os caminhos que escolhi, após intenso processo de reflexão e problematizações individuais e coletivas. Todos os estilos de pesquisa têm seu mérito, importância de ser e lugar de existir, mas para as questões que trago e para o estilo de vida que sigo, a pesquisa qualitativa é a posição política que preciso assumir. Quanto à filosofia pragmática, ela é aquela que se afina aos meus pensamentos e caminhos trilhados no momento. Como o próprio filósofo pragmático afirma, filosofias diferentes podem ser todas válidas e valiosas, uma vez que frequentemente são baseadas em condições diferentes de vida e inspiram, como aponta Dewey² (1983 apud SHUSTERMAN, 1997, p. 22, tradução nossa), “paixões, desejos e esperanças” diferentes.

Reforço aqui a importância da minha própria experiência de vida e ao mesmo tempo das demandas do campo de investigação para essa pesquisa de natureza qualitativa. É preciso achar esse equilíbrio entre aquilo que pesquiso ter sentido com o que acredito, penso e vivo, ao mesmo tempo em que não é uma questão importante apenas para mim, mas sim para o campo. “Como posso ser um bom filósofo quando eu não consigo nem ser um bom homem?” indagou Wittgenstein

² DEWEY, J. **The Middle Works: 1899-1924.** Vol. 14. Illinois: Southern Illinois University Press, 1983.

(McGuiness³, 1988 apud SHUSTERMAN, 1997, p.39, tradução nossa) e acho que posso transportar a pergunta ao pesquisador: como posso ser um bom pesquisador quando eu não consigo ser um bom homem? Por isso, penso que todas as nossas questões, dúvidas, inquietações ou problemas devem primeiro refletir uma transformação interna, para depois serem transferidas a uma pesquisa, ou a outras pessoas. E é esse caminho que tenho buscado trilhar como pesquisador: as inquietações que trago para esse trabalho são, ao mesmo tempo, questões que emergem do campo e que me fizeram refletir e transformar minha prática. A minha escolha da Educação Somática está completamente embasada em minha experiência vivida, porém a atenção ao soma como tema central da formação do cantor é uma questão que emerge do campo no qual estou inserido.

³ MCGUINESS, B. **Wittgenstein: a life: young Ludwig**, 1889-1921. California: University of California Press, 1988.

2 ABRINDO A CORTINA

É comum ouvir nos corredores das Universidades, nas audições, ou nas coxias, a máxima inquestionável: “o meu corpo é o meu instrumento”. Ao mesmo tempo em que esse pensamento pode remeter à ideia de autouso (considerando que tenho um corpo ao mesmo tempo em que sou um corpo), ele também pode remeter à compreensão do corpo como um meio, uma ferramenta que permite realizar algo que está fora dele. Invariavelmente essa ideia está associada à noção daquilo que resulta da ação do corpo instrumental como algo associado à ideia de comunicação ou de linguagem. Esse pensamento parece advir de uma tentativa do cantor de comparar a sua prática artística com a de outros músicos - os instrumentistas que, de fato, realizam a sua performance na relação com um instrumento exterior ao seu corpo.

A percepção de corpo como meio pode guiar o pensamento a uma oposição entre corpo e mente se sobrepondo a uma compreensão existencial do corpo como berço das significações. Podemos encontrar nos textos contemporâneos, tanto da filosofia quanto, por exemplo, da sociologia, problematizações sobre o tema. Segundo David Le Breton, em sua obra *Adeus ao Corpo*⁴, há na contemporaneidade uma forte tendência de considerarmos o corpo como algo vazio, que pode ser corrigido, arrumado, retificado. Um corpo no qual imperam os órgãos. Para o autor, essa noção de corpo está alicerçada no discurso científico do tempo presente; o corpo como matéria prima, que pode ser melhorado, aperfeiçoado ou modificado:

O corpo é declinado em peças isoladas, é esmigalhado. Estrutura modular cujas peças podem ser substituídas, mecanismo que sustenta a presença, sem lhe ser fundamentalmente necessário, o corpo é hoje remanejado por motivos terapêuticos que praticamente não levantam objeções, mas também por conveniência pessoal, às vezes também para perseguir uma utopia técnica de purificação do homem, de retificação do seu ser no mundo. O corpo encarna a parte ruim, o rascunho a ser corrigido” (LE BRETON, 2013, p. 16).

A crítica de Le Breton é bastante precisa e apresenta, por um viés sociológico, a emergência de se repensar o tratamento que é dado ao corpo na atualidade.

⁴ *L'adieu au corps*, no original em francês, publicado pela primeira vez no idioma original em 1999.

Tal posicionamento é apresentado também na obra de Richard Shusterman, importante filósofo contemporâneo que, noutro campo, traz o corpo para o escopo da filosofia, onde, segundo ele, o assunto tem sido abordado de maneira muito incipiente, ou até mesmo equivocada: “Considerando o corpo na melhor das hipóteses um servo ou instrumento da mente, a filosofia frequentemente o pintou como uma atormentada prisão de enganos, tentações e dor” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 94).

Observando especificamente a literatura relativa à área da voz e que está dirigida ao estudo do canto no campo da fonoaudiologia e da medicina percebe-se que há, de maneira crescente, estudos sobre as funções motoras e fisiológicas na fala e no canto, enfatizando o aspecto biológico em detrimento do social ou emocional, perpetuando uma visão compartimentalizada do corpo e do processo de execução vocal.

Tal fato pode ser observado ao verificarem-se as publicações recentes do *Journal of Voice*⁵, principal periódico da área, no qual há um grande número de artigos reforçando essa perspectiva, com títulos como “Características Vocais e Descobertas Laringoscópicas em Futuros Performers de Teatro Musical” (D’HAESLEER, 2016), “Efeitos Acústicos e Fisiológicos da Performance em Ópera” (KWAK, 2017), “Imagem Tridimensional de Tomografia Computadorizada de Alta-resolução da Laringe de Cantores – Um Estudo Piloto” (VORIK, 2017), “Características Oscilatórias das Pregas Vocais na Passagem do Tenor” (ECHTERNACH, 2016), entre tantos outros. Esse periódico também reforça a relevância desses estudos ao premiar os seguintes artigos como melhores do ano no período entre 2014 e 2015⁶: “Utilidade e Segurança de Materiais de Laringoplastia por Injeção Comercialmente Disponíveis em um Modelo de Coelho”

⁵ “O *Journal of Voice* é amplamente considerado como o principal periódico do mundo dedicado à **medicina e pesquisa vocal**. Esta publicação revisada por pares é listada no Index Medicus e é indexada pelo Instituto de Informação Científica. [...] O periódico inclui artigos clínicos, pesquisa clínica e pesquisa laboratorial”. Disponível em: <http://www.jvoice.org/content/aims>. Acesso em: 06 fev. 2017.

⁶ O *Journal of Voice* possui uma premiação chamada “*The Journal of Voice Best Paper Award*”, apresentada anualmente em três categorias: Ciência Básica, Medicina Clínica e Patologia da Linguagem e Fala/Pedagogia Vocal. A última premiação aconteceu em 2015, onde foram premiados os melhores artigos publicados no periódico entre 2014 e 2015. Disponível em: http://www.jvoice.org/content/best_papers. Acesso em: 06 fev. 2017.

(IL HA MOON et al, 2014), “Efeitos de Curto e Longo Prazo Após Laringoplastia de Medicação com Silastic: São Necessários Procedimentos Aritenóideos?” (2014) e “Index de Fadiga Vocal (VFI): Desenvolvimento e Validação” (NANJUNDESWARAN, 2015).

Estudos dessa natureza são frequentemente utilizados como parte importante do conhecimento teórico julgado necessário para a formação de um professor de canto e mesmo do cantor. A função, descrita com minúcias anátomo-fisiológicas e biodinâmicas tende a ser considerada capaz de amparar a criação de estratégias pedagógicas para o ensino do canto. Com os exemplos apresentados, vê-se que muitos estudos da área vocal tendem a enfatizar que pelo conhecimento biológico do corpo é possível compreendê-lo e parece ser uma consequência comum usar esse conhecimento em favor de processos de ensino. Essas publicações, dependendo de quem as utilize, poderão estimular visões de corpo e, conseqüentemente, da preparação do cantor que reduzem as ações àquelas feitas pelo instrumento da voz, reforçando, assim, a noção do corpo como instrumento. Apoiando-se nessa perspectiva biológica, o ensino do canto baseia-se, com frequência, na exploração de técnicas centradas na parte, na função fisiológica, nas máximas reconhecidas por meio de investigações feitas no campo da anatomia e da fisiologia, não compreende o corpo por uma perspectiva sistêmica:

Há muitos textos excelentes disponíveis que descrevem os músculos individuais, seus anexos e funções. Não está no escopo desses textos relacionar suas funções com o resto do corpo. A inter-relação muscular e interações ou a reação em cadeia da contração dos músculos ou grupos musculares não são geralmente identificados (GILMAN, 2014, p. 37).

Para a autora, esse foco no estudo das partes de forma desconexa do todo se deve aos avanços tecnológicos das últimas décadas, que, para ela, têm ocasionado uma grande transformação no mundo da voz e do treinamento vocal (GILMAN, 2014). No entanto, ao observar-se a literatura, nota-se que longe de ser uma questão que surge na contemporaneidade, essa pode ser considerada uma herança de um momento em que o conhecimento científico parecia conter a resposta para tudo. Em 1922, um médico chamado Pasqual Mario Marafioti publicou um livro dedicado a descrever a técnica vocal de Enrico Caruso⁷, no qual o autor estava

⁷ Enrico Caruso (1873-1921) foi um cantor lírico de grande sucesso e é considerado ainda hoje um dos maiores intérpretes clássicos de todos os tempos.

determinado a dizer que o canto não poderia ser desenvolvido se não por um método verdadeiramente científico. Para ele, os professores de canto deveriam “combinar conhecimento *científico* com conhecimento *artístico*” (MARAFIOTI, 2010, pág. 53, itálicos do autor, tradução nossa) e seria por meio de verdades fisiológicas, promovendo uma reforma na educação vocal apoiando-se em leis científicas, que o que ele denominou falácias do ensino do canto seria evitado (MARAFIOTI, 2010).

Como já apontaram importantes historiadores do corpo, é possível supor que o avanço das tecnologias que permitiram à ciência ver o corpo por dentro – os equipamentos que desde o início do século XX tiveram impacto na formulação de uma nova medicina – influenciaram decisivamente no modo como ele era reconhecido pelas pessoas daquela época (CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2008).

O próprio Marafioti afirmava que somente o cirurgião de sua época poderia ter uma “base científica real” (MARAFIOTI, 2010, pág. 37, tradução nossa), diferentemente dos médicos do passado que não tinham acesso aos exames de raio-x, apoiando-se somente em seu conhecimento empírico.

Sendo médico e vivendo no início do século XX, não é de se estranhar que ele tivesse esse discurso. Essa capacidade de enxergar o corpo por dentro realmente foi essencial para o desenvolvimento da medicina e das ciências que buscavam ali seus modelos de desenvolvimento. No entanto, um século depois, parece ainda haver um deslumbramento com as tecnologias que permitem a investigação do corpo.

Apesar de estarmos em outro momento histórico, até hoje há um predomínio do modelo biomédico nas pesquisas na área da saúde. Basta buscar o termo *health* na plataforma PubMed⁸ e verificar os resultados que surgirão. Títulos como “O Uso de Microperimetria para Detectar Progressão Funcional em Degeneração Muscular Relacionada a Idade e Não-Neovascular: uma revisão sistemática” (WONG, 2017), “Prevenindo Complicações Oculares de Longo Prazo Com Azitromicina Tópica: Um

⁸ PubMed é uma plataforma on-line que contém mas de 20 milhões de citações para a literatura biomédica da MEDLINE, periódicos de ciências da vida e livros on-line. Ela é mantida pela Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos, no Instituto Nacional de Saúde do mesmo país. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>>. Acesso em 06 fev. 2017.

Estudo de Follow-up de 3 Anos” (AFGHANI, MANSOOR, 2017) e “Adiposidade Infantil está Independentemente Associada com uma Dieta Materna Rica em Gordura, mas não Relacionada à Ingestão de Niacina: O Estudo do Início Saudável” (SHAPIRO, 2017) aparecem na plataforma, mostrando um interesse grande por estudos altamente especializados e localizados.

Se, por um lado, os avanços nas áreas biomédicas favorecem uma ampliação do conhecimento sobre a estrutura fundamental da voz – o sistema fonador – e nos trazem importantes conceitos para o entendimento da arte do cantor, proporcionando a formulação de novas pedagogias, por outro pode nos levar a supor que o controle sobre a parte e a adoção de estratégias de cuidado sobre ela poderiam levar a uma boa preparação do ‘instrumento’.

Como afirma Dina Czeresnia (2012), importante pesquisadora da área da Saúde Pública e da promoção em Saúde, o desenvolvimento das pesquisas e a velocidade das comunicações científicas têm sido usados no cálculo dos riscos e na orientação de escolhas para as pessoas: o que fazer, como fazer, o que evitar, como se prevenir. Para a autora, isso apresenta consequências sobre a individualidade e as dimensões psíquicas e sociais, o que tende a influenciar as noções de corpo, autocuidado e consciência de si, uma vez que a máxima passa a ser a do cuidado com a vida pelo controle do que ocorre com o corpo como se isso fosse possível, necessário e desejável.

Foi a prática de Educação Somática⁹, mais especificamente do Método Feldenkrais, que inicialmente me fez refletir sobre a subjetividade do corpo e também me levou a um entendimento sistêmico da arte e da vida. Nessa prática, encontrei o meu caminho para o desenvolvimento da técnica vocal, tanto no âmbito da performance, quanto da pedagogia vocal. Indo à literatura, encontrei estudos que apontam a relevância do trabalho com Educação Somática no campo das artes como algo que amplia as percepções, a flexibilidade do corpo e da mente e a

⁹ “A educação somática é um campo teórico-prático que se interessa pelas relações entre a motricidade humana, a consciência e o aprendizado. [...] Para os profissionais da área de educação somática, não é o corpo da pessoa que é abordado, mas a sua experiência através do corpo. Para tanto, o professor de educação somática utiliza as seguintes estratégias pedagógicas: a sensibilização da pele, o aprendizado pela vivência e a flexibilidade da percepção” (BOLSANELLO, 2005, p. 100). Esse modelo de abordagem educacional será mais detalhado mais adiante no texto.

autonomia, trazendo benefícios para eliminação de tensões excessivas, para a expressividade, a comunicação e a sensibilização para a integração corpo-voz-emoção (WEISS, 1992; OHRENSTEIN, 1999; NORBERG, 2009; ALMEIDA, 2010).

Mas a relação com a atenção somática nem sempre esteve associada a uma percepção de um corpo sujeito, pelo contrário. Como nos revela Shusterman, Maurice Merleau-Ponty acreditava que a prática de disciplinas somáticas de ampliação da consciência não seria possível, embora ele defendesse a ideia do corpo sujeito. Para o filósofo francês, se nos dedicamos a um observar do corpo, colocamo-lo numa situação objetivada. Portanto, somente o outro é capaz de fazer essa observação, pois o outro não vive o nosso corpo. Observar o próprio corpo só seria possível se saíssemos dele e pudéssemos observá-lo de fora, como alguém que não o vive, dessa maneira, o corpo passaria a ser uma coisa distinta do eu e, portanto, observável e examinável. Uma pessoa só pode ter essa relação objetiva com o corpo alheio. Para a própria pessoa, o corpo é sujeito, ele ou ela é o corpo, portanto, é impossível observá-lo (SHUSTERMAN, 2012a).

Ainda segundo Shusterman, para Simone de Beauvoir, a prática de observar o corpo seria um equívoco por uma questão política. Dentro de sua perspectiva feminista, apesar de defender que a mulher deve dedicar-se a exercícios que fortalecem o corpo, dedicar-se a um estudo e observação dele seria um ato que reforça a visão patriarcal sobre a mulher, que a desvaloriza, colocando o corpo feminino como objeto de desejo, independente da identidade que o habita (SHUSTERMAN, 2012a).

Em sua obra *Consciência Corporal*¹⁰, Richard Shusterman refuta tais posicionamentos contrários ao cultivo somático da consciência, defendendo ser possível e pertinente o desenvolvimento da consciência de si. Segundo a perspectiva somaestética do filósofo estadunidense, o corpo vive uma dualidade, pois ele é ao mesmo tempo sujeito e objeto:

[...] na prática, *consegue-se* ter simultaneamente as experiências de tocar e de ser tocado, de sentir a voz desde dentro enquanto se a ouve de fora, ainda que o foco primário de nossa atenção possa às vezes vacilar rapidamente entre as duas perspectivas naquela curtíssima duração de tempo que fenomenologicamente identificamos como presente e que, como

¹⁰ *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics* no original em inglês, publicado pela primeira vez no idioma original em 2008.

James¹¹ há muito observou, é sempre um “presente especioso”, que envolve a memória do passado imediato (SHUSTERMAN, 2012a, p.123).

Dedicar-se às disciplinas somáticas coloca o indivíduo num ponto de observação do próprio corpo - o que o coloca na situação de objeto -, mas com o objetivo de aprimorar sua capacidade subjetiva. Parece coerente dizer, assim como defende Shusterman, que uma ideia não exclui a outra:

Tratar o corpo vivido como sujeito não exige que o tratemos *somente* como sujeito puramente transcendental que não pode também ser observado empiricamente. [...] A distinção “gramatical” entre o corpo enquanto sujeito da experiência e enquanto objeto da experiência é útil para lembrar-nos de que nunca alcançaremos uma transparência total de nossa intencionalidade corporal. Sempre haverá algumas dimensões de nossos sentimentos corporais que ativamente estruturarão o foco de nossos esforços de percepção somática reflexiva e que assim não serão eles mesmos objetos de nossa percepção ou foco de nossa consciência (SHUSTERMAN, 2012a, p. 124, *itálico do autor*).

E também:

A distinção pragmática entre o ‘eu’ que percebe e o ‘mim’ percebido não deve ser transformada em obstáculo epistemológico intransponível à observação do corpo vivido dentro da área oferecida pelo presente especioso e pela memória de curto prazo do passado imediato (SHUSTERMAN, 2012, p. 124).

Com esses posicionamentos, pode-se chegar à conclusão de que a distinção entre sujeito e objeto quando se fala do corpo humano é algo complexo e que dá margem a diversas interpretações, o que pode ter gerado as desconfianças de tantos filósofos e pensadores que se posicionaram contra a observação consciente do corpo. Ao mesmo tempo, as críticas às práticas de atenção ao corpo são coerentes com o atual momento histórico, ao observar-se que se vive num tempo no qual proliferam academias, clínicas de estética e técnicas das mais diversas que visam corrigir ou aprimorar o nosso corpo, porém um corpo sem vida, um corpo objeto, máquina, e não um soma.

Os psicotrópicos cinzelam o humor, a cirurgia estética ou a plástica modifica as formas corporais ou o sexo, os hormônios ou a dietética aumentam a massa muscular, os regimes alimentares mantêm a silhueta, os *piercings* ou as tatuagens dispensam os sinais de identidade sobre a pele ou dentro dela, a *body art* leva ao auge essa lógica que transforma o corpo abertamente no material de um indivíduo que reivindica remanejá-lo à vontade e revelar modos inéditos de criação. [...] Todas essas condutas isolam o corpo como uma matéria à parte que fornece um estado do sujeito. [...] O corpo tornou-se a prótese de um eu eternamente em busca de uma

¹¹ William James (1842-1910), psicólogo e filósofo, um dos fundadores do pragmatismo na filosofia.

encarnação provisória para garantir um vestígio significativo de si (LE BRETON, 2013, p.28-29).

Os motivos particulares que levam cada pessoa a interferir em seu corpo não devem ser ignorados, mas é necessário atentar-se para esse padrão de insatisfação presente na contemporaneidade e a forma como as pessoas lidam com seus somas.

Assim, pode-se dizer que quando um cantor afirma que seu corpo é seu instrumento, essa afirmação provavelmente atende a uma lógica concreta, admissível e coerente com o tempo vivido. Contudo, o corpo não é apenas um instrumento-objeto. No tempo presente, considerar o corpo exclusivamente como meio, objeto, instrumento, atende a um sentido único de corpo e, portanto, ignora outros possíveis significados que ele tenha. O corpo-objetificado, o corpo instrumental pode ser afinado, limpo, retificado, o que pode fazer com que se deseje alterá-lo sem pensar nas consequências que isso pode gerar à vida como um todo. Corre-se o risco de entrar numa busca incessante por melhores resultados de desempenho, sem atenção ao caminho percorrido para tal e ignorando, também, que resultados as ações têm sobre si. Podem ser buscadas estratégias de aprimoramento da técnica que sobrecarregam a saúde, por exemplo.

É possível, entre os cantores, até mesmo encontrar quem faça uso de drogas que prometem auxiliar a produção vocal (POCOCK, 2014). Nesse sentido, o trajeto do artista não é muito diferente daquele que percorre o atleta de alto rendimento. A sobrecarga exercida sobre o corpo do atleta do esporte é tão intensa quanto a exercida sobre o atleta da voz. Sem um cuidado somático, o cantor ou a cantora aceitará qualquer recurso para não perder sua voz, não falhar, para ser ouvido por todos no teatro e alcançar todas as notas da partitura, assim como um atleta, muitas vezes, submete-se ao uso de anabolizantes para garantir a medalha olímpica (ALQURAINI, AUCHUS, 2017).

Porém, como em tudo, há sempre dois lados e, mesmo por motivos equivocados, as mudanças causadas pelas intervenções no corpo nem sempre são negativas:

A maior parte das pessoas que faz dietas está preocupada principalmente com uma aparência mais atraentemente magra, mas sua perda de peso, seus exercícios e sua alimentação mais saudável costumam resultar em melhor saúde, mais energia e, por conseguinte, melhor performance. Como nossa cultura valoriza a funcionalidade, a capacidade performativa é essencial para sustentar a eficácia pessoal necessária para o reconhecimento social pleno [...] (SHUSTERMAN, 2012a, p. 168).

Com intervenções moderadas, pode-se aprimorar a performance e, por vias indiretas, a qualidade de vida. Entretanto, encontrar esse equilíbrio não é tarefa fácil, o que reforça a importância de uma atenção consciente sobre si mesmo.

Levando-se em consideração tudo que foi apresentado, pode-se concluir que a questão sujeito/objeto seja um assunto espinhoso onde opiniões diversas sempre existirão. Dessa maneira, considerar o corpo como sujeito ou como objeto pode ser um equívoco, já que qualquer uma das definições culminará em contradições. Parece conveniente lançar mão de outra possibilidade. Ao invés de optar por uma das duas definições, faz-se necessário admitir que a condição do corpo é plural, compreendendo-o como sujeito, como objeto e também como espaço, ou seja, um lugar, *locus* da ação, seja ela objetivada ou subjetivada.

Mais especificamente, no caso dos cantores, o corpo é também *locus* onde a performance artística acontece, jamais apenas um meio de externalizá-la. Nesse sentido, pode-se afirmar que a performance do cantor é similar àquela que é própria do artista da dança ou do ator, pois sua arte está em seu corpo, é nele que se expressa. A voz é frequentemente tratada como um produto, algo que “sai” do cantor, mas ela é, nessa perspectiva de corpo como *locus*, algo que acontece nele: sua história, suas vivências, suas relações não se deslocam do corpo para que uma parte dele produza um som.

Assim, é necessário encontrar meios de entender como a emissão vocal se relaciona com esse todo e não excluí-lo. Azevedo afirmou que para os atores “o que se trabalha é uma totalidade que pensa, age; que é pensada, sentida, agida no fenômeno da interpretação” (AZEVEDO, 2012a, p. 135), pois “um ator é seu próprio corpo e seu corpo não pode ser jamais tratado como uma entidade apartada de si, suprimida e castrada em suas sensações, emoções e pensamentos” (AZEVEDO, 2012a, p. 136). O mesmo se aplica aos cantores, se sua performance também for considerada de natureza somática, sendo o corpo o *locus* da voz. Para Shusterman, que acredita na dualidade sujeito/objeto do corpo como algo inerente à condição humana, a dimensão do corpo enquanto espaço também está presente em seu pensamento somaestético quando ele afirma:

O corpo não é apenas o lugar crucial em que o etos e os valores podem ser exibidos fisicamente e desenvolvidos atrativamente, mas também é o lugar em que as competências de percepção e de performance podem ser refinadas, a fim de aprimorar a cognição e as capacidades para a virtude e para a felicidade” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 19).

Com toda essa reflexão reverberando em meu soma, vejo-me agora num lugar onde questionar uma abordagem do canto que não compreende o corpo em sua pluralidade parece ser não só um chamado, mas uma urgência. Porém, chego à conclusão de que mais do que uma diferença de pensamento sobre a técnica vocal ou a prática do canto, o que a minha experiência e o campo no qual estou inserido me instigam a pesquisar é algo ainda mais fundamental, é uma questão existencial de percepção: como o cantor se relaciona com seu próprio corpo?

Desse modo, parece coerente questionar se os cantores líricos¹² identificam o seu corpo como seu instrumento ou percebem-no de maneira diferenciada, como *locus* de sua prática artística. E, nesse sentido, qual é o papel das práticas motoras (práticas corporais e de atividade física) no seu desenvolvimento e na sua performance.

Para alguns cantores, pesquisadores e pedagogos vocais da atualidade, já há uma compreensão de que o corpo não pode ser ignorado no estudo do canto. Nesse âmbito, há estudos na área utilizando-se da Técnica de Alexander, como os propostos por Heirich (2005) e Ohrenstein (1999); do Método Feldenkrais, como desenvolvem Corbeil (2007) e Gilman (2014); da Biossíntese, como o estudo de Almeida (2010, 2013); ou da Bioenergética, como o estudo de Maczuga e Volpi (2014). Há também diversas instituições do mundo das artes que têm incorporado a Educação Somática entre suas atividades, como a Royal Academy of Dramatic Arts e o Royal Shakespeare Company em Londres, o Conservatório de Música de Bruxelas e o Conservatório Nacional de Música e Dança de Paris, para citar algumas (GUIMOND, GILLAIN, 2002).

Uma associação entre aprendizado musical e movimento pode parecer algo inovador para alguns, mas na realidade essa não é uma discussão recente - apesar de ainda não estar presente nos discursos dominantes na área do canto. Já em

¹² Vale aqui salientar que nessa investigação o que se questiona e estuda foca-se no universo do canto lírico. Isso se dá não só pelo fato dessa ser minha área artística de origem, mas também por ser o campo onde há mais estudos sistematizados de técnica e pedagogia vocal, devido à tradição centenária dessa arte. O ensino e as pesquisas na área do canto popular têm ganhando atenção, mas se trata de um fenômeno recente e, portanto, há ainda escassez de material sobre o assunto e trata-se de uma área onde ainda perpetuam muitas incertezas. Como aponta Luciano Simões Silva (2016, p. 390):

No canto lírico há uma tradição que o professor tenta seguir, pelo menos em nome, do chamado *bel canto*, ou canto italiano antigo. Já no canto popular há muita polêmica até sobre conceitos de canto popular, e quais estilos ou gêneros serão contemplados no ensino do mesmo.

meados do século XIX François Delsarte (1811-1871), trouxe à tona um conjunto de preocupações sobre o ensino do canto: acreditava que malabarismos vocais sem sentido, que se buscava conquistar pela prática de técnicas da voz, estimulariam ainda mais uma nefasta dissociação do artista do seu corpo e de sua alma. Para lidar com isso, Delsarte criou um sistema de ensino do canto que partia do corpo do cantor (DELSARTE, 2012a; 2012b). Seu sistema teórico da Estética Aplicada, como ele chamava, “era composto por três pilares: a voz (gesto vocal, referente ao canto); a palavra (gesto falado, referente à enunciação) e o gesto (gesto corporal, referente à pantomima)” (SOUZA, 2012, p. 433).

Delsarte era cantor e professor de canto, mas acima de tudo, era “um grande investigador da expressividade gestual humana” (SOUZA, 2012, p. 430) e, por problemas de saúde vocal, interrompeu sua carreira musical, passando a dedicar a maior parte do seu trabalho ao estudo teatral (SOUZA, 2012). Essa situação em que se encontrou foi o que o motivou a pesquisar as relações entre voz, gesto e emoção (SOUZA, 2012).

As diferentes relações entre as inúmeras posturas corporais, tanto do tronco quanto das diversas posições da cabeça e dos ombros aliadas à voz, foram detalhadamente estudadas por ele e continuam sendo objeto de estudo no teatro contemporâneo, onde cada vez mais técnicas vocais utilizam-se do corpo todo e de seu envolvimento integral na expressividade vocal (AZEVEDO, 2012b, p. 358).

Delsarte dedicou-se ao estudo do corpo na busca do que considerava a sua expressividade máxima, o que acabou por influenciar artistas da música, do teatro e até mesmo da dança, apesar dele mesmo não ter nenhum interesse por essa arte, considerando-a uma arte menor, corporalmente mecanizada, constituída de artifícios meramente técnicos (SOUZA, 2012).

Acontece que, mesmo tendo negado a dança, Delsarte foi a grande inspiração da dança moderna, pois suas ideias e leis do movimento possibilitaram aos precursores da dança moderna um instrumental rico para a exploração de novas expressividades corporais (SOUZA, 2012, p. 446).

Assim, influenciou grandes nomes, como Rudolf Laban, Mary Wigman, Isadora Duncan e Émile Jaques-Dalcroze, entre tantos outros (AZEVEDO, 2012b; GREBLER, 2012).

Para Marie-Christine Autant-Mathieu, historiadora do teatro russo e soviético, as ideias de Delsarte influenciaram também as artes da cena na Rússia, culminando num colocar do corpo do artista no centro da observação, “não mais unicamente sua dicção (formação tradicional na recitação dos cursos de arte dramática) ou sua

emoção [...]” (2012, p. 376). Como aponta a bailarina e pesquisadora Maria Albertina Silva Grebler (2012, p. 417): “Observando a relação entre voz e gesto, Delsarte percebeu a conexão entre um movimento interno e seu desenho exterior: visto como um reflexo do pensamento e do espírito projetado sobre o corpo”.

Pude vivenciar a potência da proposta de Delsarte numa montagem da ópera *Prométhée* do compositor francês, Gabriel Fauré (1845-1924). O NUO-Ópera Laboratório¹³, grupo com o qual me dediquei a apresentar esse espetáculo, trouxe a proposta de uma movimentação cênica inspirada nas formas corporais propostas por Delsarte, apresentando-a na forma de partituras corporais compostas pelos atores-cantores. Como exercício de integração entre a música e cena, conforme eu construía minha partitura corporal, eu a incluía na partitura musical com um desenho, como pode ser visto na imagem a seguir:

¹³ “O NUO-Ópera Laboratório é uma companhia de ópera estável, criada pelo maestro e compositor Paulo Maron no ano de 2003. [...] Em cada uma das suas produções o que a companhia se propõe a fazer é buscar no teatro contemporâneo o referencial para a encenação. [...]. A proposta é buscar no trabalho de Stanislavsky, Grotowski e, especialmente, de Meyerhold o tipo de encenação que queremos, assim como encontramos nas técnicas de dança moderna (Martha Graham, Laban, Cunningham) e étnica (flamenco, odissi, kathak, butoh) bem como na educação somática (Feldenkrais) as ferramentas para a materialização destas intenções. Apoiamo-nos, assim, na perspectiva de que a coexistência íntima e indissociável entre ação física, música e dança constitui-se como forma completa de encenação.” Disponível em: <http://nucleodeopera.blogspot.com.br/p/quem-somos.html> Acesso em: 12 fev. 2017.

Figura 6 – Partitura Musical + Partitura Corporal

Fonte: André Azevedo Marques Estevez, 2011.

O objetivo da direção era que encontrássemos uma forma externa, mas para alcançá-la foi necessário um trabalho de preparação que nos despertou para a mobilização interna que gerava a forma. Como apontam o diretor Paulo Maron e a preparadora corporal Marília Velardi: “queríamos levar os artistas a sentirem nos seus corpos aquilo que os movimentos trazem como sensações e percepções para que, a partir daí - e apenas a partir daí - eles comesçassem a estruturar as ações das suas personagens” (MARON, MACHADO NETO, VELARDI, 2016).

Apesar do foco da preparação estar no desenvolvimento cênico, foi claro para mim o impacto que esta prática gerou na minha vocalização. Toda a força interna desenvolvida não gerava apenas a minha expressividade demonstrada pela postura corporal, mas minha voz também acompanhava essa força. Foi uma experiência importante de associação entre movimento e voz, na qual cada um potencializava o outro, o que na época, foi surpreendente para mim. E até hoje, o método proposto por Delsarte parece pioneiro, surpreendente e inovador. Franck Waille (2012, p. 305), pesquisador estudioso do legado delsartiano, diz:

A reeducação vocal de Delsarte baseia-se enfim, em uma análise sistêmica do corpo, considerando particularmente os pulmões e a análise da respiração na produção sonora, enquanto em sua época não se levava em conta senão a laringe, tanto para o canto quanto para a fisiologia da voz.

Estudar Delsarte não é tarefa fácil, uma vez que ele mesmo deixou pouco material escrito sobre seus ensinamentos, mas isso não muda o fato de que deixou rastros e seguidores no mundo todo (AUTANT-MATHIEU, 2012). Pode-se dizer que

Delsarte abriu uma porta, despertando os artistas para o potencial expressivo e cognitivo do corpo. Alguns entraram por essa porta e caminharam adiante, se aprofundando ainda mais no assunto, extrapolando o que foi proposto, desenvolvendo uma ligação ainda mais forte entre corpo e expressividade artística, seja ela musical, teatral ou da dança. Émile Jaques-Dalcroze foi um desses.

Entre o fim do século XIX e o início do século XX, Jaques-Dalcroze (1865-1950) também realizou uma importante pesquisa da relação entre o aprendizado musical e a consciência corporal. Porém, para Autant-Mathieu (2012, p. 373), ao contrário de Delsarte, que “permanecera voltado para os exercícios da expressividade privada”, Jaques-Dalcroze “evolui em direção às representações públicas, plásticas e musicais”. Sua proposta até hoje influencia muitas pedagogias musicais e, apesar de seu empreendimento referir-se ao ensino musical como um todo e não especificamente ao ensino do canto, certamente os princípios dalcrozianos podem ajudar a fundamentar escolhas metodológicas no ensino da arte vocal.

Quando lecionava no Conservatório de Genebra, Émile Jaques-Dalcroze percebia que a instituição formava “excelentes executantes que não eram, infelizmente, ‘músicos completos’” (MADUREIRA, BANKS-LEITE, 2010, p. 215). Para ele, a expressividade musical deveria ser estimulada desde o princípio do estudo musical e por isso começou a questionar a formação musical de sua época. Em um de seus últimos livros *La Musique et Nous* (1945, p. 56, tradução nossa), Dalcroze relata um episódio que se refere a essa questão:

Um dos meus colegas de juventude no conservatório de Genebra me pediu, há muito tempo, para escutar sua interpretação da sonata em lá bemol de Beethoven. Eu escutei com interesse, porque ele demonstrava uma técnica perfeita, mas, por outro lado, constatei uma falta absoluta de sensibilidade.

Preocupado com a execução mecânica, questionando os valores vigentes, começou a investigar caminhos pedagógicos alternativos, pois para ele era claro que mente, corpo e sensibilidade deveriam ser intimamente conectados, mas nem sempre o estavam (MADUREIRA, BANKS-LEITE, 2010).

As extremas dificuldades dos futuros musicistas levaram-no a realizar investigações acerca da relação música-ritmo-movimento-expressão que culminaram na criação de um sistema completo de educação musical denominado Ginástica Rítmica ou simplesmente Rítmica (MADUREIRA, 2008, p. 23).

Esse novo sistema de educação musical era amplamente apoiado em exercícios corporais. O movimento era a chave do aprendizado e esse estudo

começava pelo aprendizado do ritmo e depois se ampliava para toda a linguagem musical:

Depois de conquistada a disciplina métrica, o que é imprescindível para o desenvolvimento rítmico, Dalcroze buscou traduzir a linguagem musical em gestos e expressões corporais, processo denominado como Plástica Animada. Para cada elemento da música (fórmulas de compasso, figuras rítmicas, intervalos melódicos, acordes, fraseados melódicos e progressões harmônicas) deveria existir uma correspondência gestual (MADUREIRA, 2012, p. 5).

Em suas próprias palavras: “[...] Eu começo o estudo da música pelo ensino cuidadoso e experimental do movimento” (JAQUES-DALCROZE, 1909, p. 11, tradução nossa). Quando ele fala em experiência, ele também está colocando o corpo e toda a percepção em primeiro plano: “[...] Eu gradualmente produzi um método que proporciona à criança experiência musical em vez de conhecimento musical” (JAQUES-DALCROZE, 1912, p. 18, tradução nossa).

Sua proposta de educação musical que se dá no e pelo corpo todo não agradou a todos os seus contemporâneos, mas pouco a pouco foi ganhando mais adeptos, até que em 1915 foi fundado o Instituto Dalcroze, o que “foi fundamental para concentrar os esforços de Dalcroze destinados à formação de *rythmiciens*¹⁴ tanto na Suíça como nas demais escolas espalhadas pelo mundo” (MADUREIRA, 2008, p. 26).

O Instituto Dalcroze¹⁵ existe até hoje em Genebra, na Suíça, perpetuando os estudos de seu fundador, mas indo além, abrindo espaço para outras práticas que possam contribuir para o aprendizado musical e do movimento. Hoje, entre os cursos oferecidos no instituto, há aulas de eutonia, por exemplo, linha de Educação Somática inspirada nos princípios dalcrozianos, mas que só surgiu efetivamente após a morte de Dalcroze (MADUREIRA, 2008; MADUREIRA, BANKS-LEITE, 2010).

Pude perceber, em uma breve experiência como professor de musicalização infantil, como as crianças aprendiam de maneira muito mais fácil, quase que de maneira orgânica, quando a sonoridade estava associada a movimentos corporais

¹⁴ Palavra em francês que designa aquele que se dedica à prática e ao estudo da Rítmica de Émile Jacques-Dalcroze.

¹⁵ Para maiores informações, verifique o site da instituição: <http://www.dalcroze.ch/>. Acesso em: 17 fev. 2017.

amplos, fluentes. Parâmetros sonoros como ‘grave’ e ‘agudo’, ‘lento’ e ‘rápido’ eram sentidos pelo corpo todo em movimento, o que tornava a experiência mais clara e lúdica. Lembro-me, ainda, de um momento em que as crianças estavam com dificuldade em compreender e executar um desenho melódico que incluía um salto¹⁶, tanto para solfejar quanto para tocar na flauta-doce. Inspirado pelos princípios dalcrozianos, nesse momento desenhei as notas no chão e pedi que cantassem as notas conforme pisassem nelas. No momento em que literalmente saltaram de uma nota à outra puderam enfim compreender como isso se dava musicalmente e não tiveram mais dificuldade em executar a melodia. Como afirma José Rafael Madureira, pesquisador e professor dedicado ao estudo da Rítmica de Dalcroze:

É preciso que a criança, e antes dela o professor, levante-se da carteira e coloque toda sua energia criativa a serviço da arte musical. Ao atuar dessa maneira, a criança assimilará ativamente, brincando, todos os elementos constitutivos da linguagem musical, quais sejam os valores rítmicos, os desenhos melódicos e as arquiteturas de harmonia (MADUREIRA, 2012, p. 4-5).

Assim, Delsarte e Dalcroze foram pioneiros em buscar trazer o papel do corpo para um lugar mais central no universo da formação artística, mas essa preocupação também obteve destaque no estudo da psicologia e da pedagogia de maneira geral. Por exemplo, Henri Wallon (1879-1962), importante pensador que contribuiu muito para a área da educação, afirmou que ao imobilizarmos uma criança de dois anos que fala e gesticula estaríamos de certo modo atrofiando seu fluxo mental (DANTAS, 1992), nos mostrando o quanto movimento e pensamento são indissociáveis. Estudioso das perspectivas construtivistas no ensino do Esporte e da Educação Física, o professor João Batista Freire (1994) também tem trazido à tona a importância de um pensamento sistêmico quando abordamos nossas ações motoras. Ao longo do século XX, diversos artistas da dança e do teatro foram influenciados por esses ideais, trazendo o trabalho corporal cada vez mais para o centro do fazer artístico. No mesmo período, diversas abordagens educacionais somáticas também surgiram, fortalecendo esse modo de pensar o corpo.

¹⁶ Na música, salto refere-se a um intervalo entre duas notas que não são sequenciais dentro da escala. Por exemplo, na escala de Dó maior, temos a seguinte sequência: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó. De ‘dó’ a ‘ré’ não é um salto, pois são notas sequenciais, mas de ‘dó’ a ‘mi’ trate-se de um salto.

Levando adiante o que foi proposto por esses pedagogos, os artistas e pesquisadores teriam muito a conquistar em sua prática ao dedicarem atenção a seus corpos. Entretanto, mesmo com esse legado, o cultivo de uma atenção ao corpo não parece ser privilegiado nas instituições devotadas ao ensino do canto no Brasil, como é evidenciado no levantamento realizado nos anos de 2013 e 2014 por Paula Mariz (2015). A pesquisadora analisou a grade curricular de treze cursos de graduação em canto (três particulares e dez públicas), onde encontrou disciplinas obrigatórias relacionadas ao treinamento do corpo em apenas cinco dela.

As disciplinas com foco corporal encontradas nas grades foram: expressão corporal, interpretação cênica, laboratório de performance, fundamento das práticas corporais, consciência corporal em performance musical e prática de performance. Dessas disciplinas, apenas uma delas faz menção no título ao cultivo da consciência, sendo as demais aparentemente focadas no desenvolvimento da expressividade cênica.

Será que, se reflexões sobre o corpo tornassem-se mais difundidas nos meios acadêmicos e artísticos, conseguiríamos ver uma mudança no panorama geral do ensino-aprendizagem do canto? O que estimularia os cantores e professores a pensarem sobre o assunto? O que os faria refletir?

No meu caso, estudar o corpo a partir das vivências somáticas tem me feito repensar muitas questões da minha vida cotidiana e profissional, estimulando mudanças de cunho prático tanto no que se refere aos meus processos artísticos quanto aos didáticos. Os estudos apresentados ao longo do texto até aqui, apontam que investigar o corpo deveria ser tarefa essencial do homem contemporâneo, devotando-se especialmente a um estudo cuidadoso e reflexivo de si. Apoiando-se em práticas de atenção somática, reflexões sobre o corpo seriam estimuladas, favorecendo um entendimento somático da performance cotidiana. Adentrando mais no universo do canto, dessa forma, parece relevante questionar: o que sentem e pensam as pessoas que tiveram experiências somáticas associadas ao canto? Quais significados essas práticas têm para essas pessoas? Tendo a literatura, ao longo da história, desde as primeiras preocupações delartianas até os recentes estudos somaestéticos de Shusterman, apontado a importância do desenvolvimento da consciência de si e acreditando no corpo como lugar central da performance humana, parece coerente indagar como tais práticas e pensamentos se revelam para quem se dedica a eles em sua prática artística e pedagógica, ainda mais se

levar-se em consideração que a escolha por esse caminho representa uma resistência a um modelo de pensamento e ensino ainda dominantes nos meios acadêmicos e artísticos do nosso país.

Essas são as principais questões que nortearão os caminhos dessa investigação. É meu objetivo aqui tentar assumir o papel de narrador, que a partir da descrição de experiências práticas e do relato de cantores, traga à tona a questão de como o cantor entende seu corpo e se relaciona com ele. Para esse caminho investigativo, proponho um desenho metodológico que será descrito a seguir.

3 INICIANDO A PERFORMANCE

O maior desafio dessa pesquisa esteve na articulação entre os saberes construídos em três campos: da Saúde/Atividade Física, das Artes/Música e da Filosofia. Nesse sentido é preciso evidenciar que a ideia da Promoção da Saúde e sua perspectiva distinta do modelo preventivo em saúde, sua visão humanizadora, são o ponto de partida para o olhar sobre as práticas corporais/de atividades físicas escolhidas pelos cantores no seu cotidiano e nas práticas utilizadas no presente estudo. Nas artes localizam-se as questões relativas à performance. E a Somaestética, como perspectiva filosófica, ajudou a compreender as experiências e narrativas dos cantores. Uma vez que essa pesquisa aborda a performance musical, a qual é interdisciplinar por natureza, como dito por Santiago (2007), esse desafio parecia mais do que natural, inevitável e até desejável.

As questões levantadas fazem dessa uma investigação de natureza qualitativa, contudo esse é um campo vasto, cheio de possibilidades. Não foi fácil chegar a uma resposta de qual desenho metodológico seria o mais adequado para o melhor andamento da pesquisa, por isso, descrevo a seguir, um pouco da trajetória percorrida desde o meu ingresso na pós-graduação até a definição final dos métodos e procedimentos que foram adotados.

Na proposta inicial dessa pesquisa, escolhi trabalhar com entrevistas. Esse parecia o procedimento adequado para o que se propunha como investigação, mas os caminhos que fui percorrendo durante minha trajetória na pós-graduação levaram-me à necessidade de uma intervenção prática. Passei a acreditar que, como foi da minha experiência com Educação Somática que partiu a minha problematização, seria por meio dela que eu poderia levar outros cantores a refletirem comigo.

Assim, num primeiro momento a entrevista foi substituída por cinco intervenções práticas a serem realizadas em encontros coletivos com cantores. Porém, após o exame de qualificação, algumas falas dos membros da banca permaneceram ecoando no meu soma e no de minha orientadora, o que nos fez refletir sobre essa escolha. Entre as questões apontadas estava o fato da proposta de intervenção estar demasiadamente fechada e previamente definida, desconsiderando que, no contato com os cantores, o caminho, possivelmente, teria de ser adaptado, buscando abrir espaço para uma relação dialógica. Essa era uma

questão que já nos inquietara anteriormente, mas foi essa proposta que nos pareceu mais segura quando submetemos o projeto à apreciação da Fapesp. A partir dessas reflexões nós passamos a reconsiderar, com certo alívio e muita satisfação, os procedimentos escolhidos e as estratégias mais acertadas para o pleno desenvolvimento da investigação.

Considerando aquilo que é difundido pelos criadores dos métodos e técnicas de Educação Somática e também pela nossa experiência com esse tipo de prática corporal, sabe-se que aquilo que é experienciado reverbera de maneira muito distinta em cada pessoa: em alguns há mudanças imediatas, noutros os impactos são percebidos após um maior tempo de dedicação à prática proposta, ou seja, não há linearidade em termos de resposta para cada quantidade ou tipo de prática; em relação às percepções subjetivas, para alguns a experiência é muito significativa, para outros nem tanto; para alguns elas são agradáveis, para outros não. Essa inconstância e falta de possibilidade de uniformização é própria dessas práticas, uma vez que lhes é caro considerar e valorizar as experiências, processos e percursos individuais.

A Educação Somática não atribui valor negativo a essas divergências, pelo contrário, as aceita como algo natural e, portanto, seria incoerente esperar que todos se relacionassem da mesma maneira com as práticas. Por isso, fica ainda mais evidente que a proposta metodológica dos cinco encontros para prática de Educação Somática não seria adequada à proposta de investigação, pois o que pode acontecer em cinco encontros? Muita coisa, mas também pode acontecer nada! Assim, a proposta de intervenção do estudo não nos ajudaria a responder as questões levantadas pela problematização. Esperar que os cinco encontros fossem reveladores de algo comum seria incoerente com o pensamento somático que dá suporte a essa investigação, pois estaria sendo esperado algo como resultado imediato de uma experiência realizada num clássico modelo de busca de resposta via mecanismos de causa e efeito. Minha orientadora e eu, motivados pelo diálogo promovido no exame de qualificação, tomamos a decisão de abrir mão desse caminho.

Num segundo momento cogitamos voltar às origens, utilizando apenas entrevistas, mas essa ideia foi reconsiderada após o recebimento do parecer do relatório parcial de pesquisa (submetido à FAPESP no dia 10 de dezembro de 2015) no qual a importância de uma parte prática na investigação foi evidenciada. Assim,

ficou claro que a intervenção não deveria ser excluída, mas sim repensada. Chegou-se à conclusão de que uma proposta contínua e sistemática de aulas de canto poderia ser mais interessante do que cinco encontros pontuais. E, também, que as entrevistas poderiam ser um bom caminho, portanto seria interessante utilizar também esse instrumento. Assim um novo desenho metodológico foi estabelecido, um que não excluía a intervenção prática nem a entrevista. Esse novo desenho proposto é o que foi levado a cabo nesse estudo.

Seguindo por esse caminho, foram utilizadas três fontes para a construção de conhecimento: como primeira fonte de produção de conhecimento dediquei-me a encontros com estudantes de canto, por aproximadamente um ano, quando foram oferecidas aulas de canto individuais. Nessas aulas utilizei-me da perspectiva corporal que já vinha pesquisando anteriormente na minha prática como professor de canto. Os participantes escolhidos foram cantores e cantoras que já estudavam comigo anteriormente e que estavam dispostos a colaborar, ou novos estudantes, por indicação dos primeiros.

Durante esse processo, eu mantive um caderno de campo. O caderno de campo é um instrumento essencial do pesquisador qualitativo, o lugar onde ele toma nota das coisas circunvizinhas daquilo que está pesquisando e também das coisas nuclearmente ligadas àquilo que está pesquisando (BRANDÃO, 2007). No caderno eu tomava nota de minhas percepções, falas dos estudantes, além de outras possíveis descobertas surgidas durante a atividade prática. A ideia foi, principalmente, valorizar o espaço dos discursos espontâneos daqueles que passavam pela experiência e evidenciar de que maneira a prática de Educação Somática se revelava para essas pessoas no processo de desenvolvimento ou aprimoramento do canto.

A segunda fonte foram encontros nos quais a técnica vocal foi abordada coletivamente, com os membros do grupo ECOAR. O processo foi similar ao realizado nos encontros individuais, também utilizando-me do caderno de campo, porém, como as práticas foram realizadas em conjunto, em cada encontro houve um momento de discussão após a prática onde busquei incentivar o compartilhamento de sensações e da experiência vivida durante a lição¹⁷. A ideia aqui também foi

¹⁷ O uso do termo “lição” aqui utilizado afina-se com a proposta de Moshé Feldenkrais. Mais a frente o assunto será explorado com maior atenção.

estimular o uso do espaço para o discurso espontâneo daqueles que passavam pela experiência e evidenciar de que maneira a prática de Educação Somática se revelava para eles. Um aspecto interessante e relevante para esse grupo é que a maioria deles, apesar de já ter experiência ampla com práticas corporais, tinha pouca ou nenhuma experiência relacionada ao canto, o que tornou a experiência diferenciada do primeiro grupo. Realizamos dois encontros, um no primeiro semestre de 2016 e outro no segundo.

Como terceira fonte, foram realizadas as entrevistas. É claro que as trajetórias percorridas desde o início do desenvolvimento da pesquisa - as experiências, as leituras e os estudos - me transformaram e pude voltar a essa ideia com mais maturidade e clareza de pensamento, com um olhar mais aguçado sobre aquilo que se mostra. A entrevista qualitativa, como apontam Kvale e Brinkmann (2009, p. 21, tradução nossa), “é uma forma específica de conversação” e é com esse pensamento que o instrumento converteu-se em procedimento e foi utilizado. Dessa forma, conversei com cantores que já haviam tido experiências com Educação Somática e a partir desse contato tentei trazer à tona de que forma essa prática se revela para ele ou ela em sua atividade artística e/ou docente e se essa experiência leva a reflexões sobre o corpo, tentando perceber se há a ideia de corpo instrumento ou corpo como um *locus*. Por esse caminho, continuou-se valorizando a importância da experiência somática no processo metodológico, porém, em vez de proporcionada por mim, nesse caso, foram escolhidas pessoas que já tinham uma experiência prévia com as práticas e que já haviam tido o seu tempo individual de assimilar de quais maneiras essas práticas se relacionam com sua vida.

Todos as pessoas participantes, tanto das atividades práticas, quanto das conversas, estavam cientes de que colaboravam com um trabalho acadêmico e aceitaram participar de maneira voluntária. Os trechos do texto em que relatos dos participantes são trazidos à tona foram enviados a eles para que lessem e aprovassem ou não a inclusão no texto da dissertação. Para preservar a confidencialidade dos seus relatos e garantir a privacidade de todos os participantes, os seus nomes foram substituídos por pseudônimos, escolhidos por eles mesmos.

Depois de realizadas todas as conversações e encontros práticos, as falas e os relatos foram transcritos. Na leitura do material busquei convergências e divergências entre as narrativas (KVALE; BRINKMANN, 2009) e, após os textos serem lidos e relacionados, foram analisados na forma definida por Kvale e

Brinkmann (2009) como teórica, na qual se busca na narrativa, no discurso ou no diálogo uma explicitação de determinados conceitos já formulados em algum campo de conhecimento.

Esse momento da pesquisa é de suma importância e teve de ser realizado com muita atenção e cuidado, pois como diz Larossa Bondía (2002), a informação não é experiência. Por isso, foi necessária uma descrição precisa, clara, não só da prática, mas um cuidado ao trazer o discurso, de forma a estar atento também àquilo que o colaborador ou colaboradora possa ter deixado não dito, mas evidenciado por uma entonação na fala, um gesto, ou mesmo seu envolvimento com a prática proposta, de modo a tentar captar ao máximo como a experiência dele ou dela se revela. A partir dessa análise pude perceber a recorrência de alguns tópicos convergentes entre os discursos, que divido em três categorias a serem apresentadas nos próximos capítulos: o ensino do canto (O Atleta da Voz sob o Holofote); a experiência somática (A Experiência em Cena); e o desenvolvimento da consciência de si (Refletindo na Coxia). Essas três categorias serão descritas nos três próximos capítulos, onde ocorre a discussão do que foi realizado e do que surgiu a partir dessas experiências.

Sobre o desenho metodológico dessa investigação, ainda afirmo que busquei apropriar-me da perspectiva somaestética no processo de execução e análise. Pode-se dizer que a escolha metodológica por uma pesquisa em intervenção prática está corroborada pela ideia da somaestética prática, a escolha pedagógica pela Educação Somática se dá através da somaestética pragmática e utilizo-me da somaestética analítica para descrever e discutir as descobertas da investigação que serão relatadas nos próximos capítulos.

Essas abordagens somaestéticas são as três dimensões fundamentais da teoria proposta por Richard Shusterman:

A somaestética prática dedica-se à concreta prática de métodos somáticos. Essa dimensão não trata de escrita ou produção teórica, mas de vivência, experiência, “quanto menos se falar, melhor, *desde que* isso signifique que se faça mais” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 62, *itálico do autor*). É necessário dedicar-se a uma “prática disciplinada, de modo inteligente, voltada para o autoaprimoramento somático” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 62).

Segundo o autor, essa é a dimensão mais negligenciada pelos filósofos, mesmo aqueles que se dedicaram a escrever sobre o corpo (SHUSTERMAN, 2012a).

O caminho mais radical e interessante para a filosofia se engajar ao somático é integrar tais disciplinas corporais na real prática da filosofia. Isto significa praticar filosofia não simplesmente como um gênero discursivo, uma forma de escrita, mas uma disciplina da vida encarnada (SHUSTERMAN, 1997, p. 176, tradução nossa).

Já a somaestética pragmática tem uma “natureza distintamente normativa e prescritiva” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 55), dedicando-se a propor e comparar criticamente métodos de aprimoramento somático, que incluem desde dietas até disciplinas psicossomáticas como a Técnica de Alexander e o Método Feldenkrais. Essas variadas práticas podem ser separadas em categorias, como: práticas holísticas ou atomísticas; autodirecionadas ou heterodirecionadas; e representacionais ou experienciais. Essas divisões não são definitivas e muitas vezes podem ser misturadas, mas ainda assim, essas classificações ajudam a perceber a variedade de possibilidades que a somaestética pode abarcar e são úteis para valorizar a importância de seu estudo (SHUSTERMAN, 2012a).

A somaestética analítica é “um empreendimento essencialmente descritivo e teórico dedicado a explicar a natureza de nossas percepções e práticas corporais e sua função em nossos conhecimento e construção de mundo” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 54). Ela pode incluir descrições, comparações, análises ontológicas, fenomenológicas ou até mesmo biológicas (SHUSTERMAN, 2012a).

Alexander Baumgarten ao apropriar-se do termo ‘estética’ pretendia inaugurar o estudo do sensorial, e não exclusivamente uma filosofia da arte - como a disciplina passou a se tornar mais conhecida futuramente. Embora Baumgarten deixasse de lado a dimensão corporal nos seus estudos estéticos, é no sentido original do termo aplicado por ele que Shusterman pretende colocar a disciplina Somaestética: estética – estesia, do grego *aisthesis* – enquanto apreciação sensorial (SHUSTERMAN, 1999).

Quanto ao termo soma, Shusterman (2012a, p. 279) afirma que

“[...] pode-se entender “soma” como se já implicasse vida e algum grau de senciência proposital, permitindo assim que distingamos o soma do mero corpo (que pode existir num estado sem vida e sem sentimento)”.

Sobre a etimologia da palavra “somaestética” então, Shusterman resume:

O termo “soma” indica um corpo vivo, senciente e sensível, e não um mero corpo físico que poderia estar desprovido de vida e de sensação, e o “estética” em “somaestética” tem o papel duplo de enfatizar o papel perceptivo do soma (cuja intencionalidade corporificada contradiz a dicotomia corpo/mente) e seus usos estéticos tanto na autoutilização como na apreciação das qualidades estética de outras pessoas e coisas (SHUSTERMAN, 2012a, p. 26).

Assim, a Somaestética é um campo interdisciplinar dedicado ao estudo das possibilidades e capacidades de percepção e apreciação estética do corpo, ou melhor, do soma. Shusterman pretende com ela, trazer para a filosofia o potencial papel do corpo nos processos humanos de cognição e apreciação do mundo, propondo que uma consciência corporal aprimorada pode “aumentar o conhecimento, a performance e o prazer” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 15). Para isso, resgata também a ideia da filosofia como arte da vida, não apenas um campo de discurso acadêmico (SHUSTERMAN, 2012a). “Se a filosofia não é mera teoria, mas uma completa prática de vida, ela deve ser essencialmente encarnada na vida física” (SHUSTERMAN, 1997, p.30, tradução nossa).

Em seus textos, o filósofo também se dedica a questionar o papel negativo que muitas vezes é dado à consciência somática pela filosofia, trazendo à tona outros pensadores que, de alguma maneira, já trataram do assunto, tentando trazer nova importância ao corpo e à percepção, como Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir entre outros, complementando-os ou refutando-os.

A filosofia precisa prestar mais atenção crítica à variedade de práticas somáticas através das quais nós podemos perseguir nossa busca por autoconhecimento e autocriação, para beleza, potência e prazer, para a reconstrução da experiência imediata em vida aprimorada (SHUSTERMAN, 1997, p.177, tradução nossa).

Sendo Shusterman um filósofo adepto do pragmatismo e um praticante e instrutor do Método Feldenkrais, não é de se estranhar o seu interesse em explorar o papel crucial e complexo que o corpo tem na experiência estética.

Como filósofo, ele tinha consciência do quanto a proposta de uma nova disciplina filosófica poderia parecer precipitada e arrogante, mas há vinte anos ele vem desenvolvendo o tema e compreende que o que propôs não é uma novidade absoluta, mas sua intenção foi formular uma disciplina que permitiria a compreensão de algumas das preocupações mais cruciais da filosofia (SHUSTERMAN, 1999).

Desde os seus primórdios, a filosofia clamou o caminho da sabedoria na arte da vida. Por milênios, as pessoas intrigadas pela questão socrática de como viver olharam para a filosofia como um guia para os perplexos. Hoje, as pessoas olham para outro lugar: para a crescente literatura de autoajuda e psicologia pop, que vende muito mais que os textos clássicos da filosofia.

Muito dessa literatura foca em questões somáticas. Como a filosofia responderá a esse desafio? (SHUSTERMAN, 2000, p. 156, tradução nossa).

No entanto, vale salientar que a somaestética hoje tomou proporções e rumos distintos do que o filósofo propôs inicialmente:

Eu não considero mais a somaestética simplesmente como uma disciplina filosófica, embora tenha sido assim que a concebi originalmente. Agora eu reconheço que a somaestética é um projeto completamente interdisciplinar que se estende para além das fronteiras da filosofia (informação pessoal¹⁸).

Fica evidente o interesse de Richard Shusterman em colocar o corpo no centro da discussão, dar à percepção o mesmo status que geralmente é dado ao raciocínio nas tradicionais disciplinas filosóficas e métodos científicos clássicos.

Como a ação só é realizada por meio do corpo, nossa faculdade de volição – a capacidade de agir como queremos agir – depende da eficácia somática. Conhecer e desejar a ação correta não será suficiente se não conseguirmos motivar o corpo a realizá-la (SHUSTERMAN, 2012a, p. 51).

Se transportarmos essa colocação para o canto, parece coerente afirmar que, de acordo com a teoria somaestética, não basta almejar um determinado som vocal se não se sabe como agir para consegui-lo, faz-se necessária uma intencionalidade consciente. “[...] uma vez que reconheçamos que a vontade é essencialmente corporificada, podemos ver como a reflexão somaestética oferece um instrumento valioso para o aprimoramento da ação voluntária e assim melhora a vida prática” (SHUSTERMAN, 2012, p.295). Assim, a reflexão somaestética proposta por Shusterman pode ser o caminho para o desenvolvimento de uma eficácia somática que permite ao cantor uma ampliação da consciência de si e de sua arte.

Como o próprio Shusterman (2011, p. 21) afirma:

Os músicos, atores, bailarinos e outros artistas podem realizar melhor e por mais tempo, com menor dor e fadiga, quando aprenderem o comportamento somático próprio para as suas artes, como lidar com os seus instrumentos e com eles próprios de modo a evitar desnecessárias e indesejadas contrações musculares que resultam de hábitos de esforço irrefletidos, detratores da eficiência e facilidade do movimento, e que em último caso geram dor e incapacidade.

Com essas proposições encarnadas em mim, por meio de um mergulhar no estudo somaestético, foi através dessa lente que compreendi e realizei cada etapa dessa investigação.

¹⁸ SHUSTERMAN, R. **Entrevista**. Mensagem recebida por andre.estevez1@gmail.com em 28 de dez. 2016.

3.1 SOBRE OS ENCONTROS

De maneira geral, nos encontros práticos, foi meu objetivo que a participação do corpo na atividade do canto fosse percebida, atentando-se para a importância de um entendimento holístico da prática. Sempre estimei, também, que os cantores focassem sua atenção nas sensações proporcionadas pelos movimentos realizados - foco no processo e não no resultado que a execução da tarefa proporciona -, percebendo também a relevância da consciência somática e da atenção ao caminho. Assim, estive atento para de que maneiras essas práticas reverberavam em cada um.

Em todos os encontros utilizei lições de 'Consciência pelo Movimento' desenvolvidas por Moshé Feldenkrais ou lições desenvolvidas por algum de seus estudantes e dissidentes. As lições foram, algumas vezes, apresentadas na íntegra e, outras vezes, recortadas e adaptadas por mim para atender aos propósitos específicos da atividade vocal, sem, no entanto, prejudicar os objetivos propostos e descritos por Feldenkrais. Apoiando-me na perspectiva prescritiva da somaestética pragmática, debruçei-me sobre o material que eu possuía e selecionei as lições a serem utilizadas com os estudantes colaboradores dessa investigação. Num primeiro momento, as lições aplicadas eram as mesmas para todos os cantores, porém, conforme o estudo do canto ia avançando e as características individuais de cada um deles se tornavam mais evidentes, caminhos distintos eram necessários para que a proposta fosse adequada às particularidades de cada cantor.

As lições escolhidas foram recolhidas dos livros "Consciência pelo Movimento" e "Vida e Movimento", ambos de Feldenkrais (1977, 1998), "Solte-se", de Zemach-Bersin e Mark Reese (1992) e "Body and Voice", de Marina Gilman (2014). Também me utilizei de algumas lições que vivenciei nos encontros do NUO-Ópera Laboratório e do ECOAR, ministradas pela Profa. Dra. Marília Velardi, que tem formação em Educação Somática pela Associação Feldenkrais do Brasil.

Os conceitos mais gerais estimulados ao longo dos encontros foram: integração e percepção do corpo no processo respiratório; percepção dos movimentos expiratórios e associação deles com a fonação; percepção e ampliação da sensação de ressonância; associação entre movimentos pélvicos e o ataque do som; e associação entre caminhar, respirar e produzir som vocal. Em alguns casos específicos foram utilizadas lições que buscavam favorecer a percepção do movimento dos olhos para a organização da cabeça; a percepção do movimento da

mandíbula ao abrir e fechar a boca; a percepção da organização da cabeça a partir de movimentos do pescoço; e a percepção e consciência dos movimentos da língua durante a fonação

Estive em contato com os cantores individualmente por um ano. Encontrei-me semanalmente com Évora, Fred, Demian, Melissa, Jair, Rohna, Joel, Haruka e Francisca; e quinzenalmente com Melissa e Luiza.

Já com os integrantes do ECOAR foram dois encontros. Apesar da ideia de apenas dois encontros parecer insatisfatória, afirmo que esse não foi o caso, pois todos os participantes já tinham vasta experiência de movimento, incluindo com Educação Somática, o que tornou a experiência bem significativa. Além disso, a maioria dos integrantes não possuía experiência com o canto, o que os tornou curiosos e disponíveis para a atividade, entregando-se completamente aos exercícios propostos.

Participaram do primeiro encontro: Helena, Fátima, Rebecca, Tiago, Vinicius, Leo, Luna e Bruno. Do segundo encontro participaram Karina, Calvin, Alice, Sofia, Francisco, Carmen e novamente Helena, Fátima, Rebecca, Tiago, Vinicius e Leo.

3.1.1 A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E O MÉTODO FELDENKRAIS

Para elucidar o que foi realizado nos encontros, faz-se necessário descrever de maneira um pouco mais detalhada a natureza desse estilo de prática e os ideais que a permeiam.

A Educação Somática é um campo interdisciplinar que visa, segundo Hanna (1991, pag. 31), “estudar o soma: ou seja, o corpo como percebido de dentro via percepção pessoal”. O termo somático, nesse contexto, foi resgatado por Thomas Hanna na década de 70, mas as práticas já existiam anteriormente e vinham sido desenvolvidas desde as primeiras preocupações holísticas de Delsarte e Dalcroze, ainda no século XIX (FERNANDES, 2015). Abarcando essa proposta, hoje em dia, há diversas técnicas e distintas práticas corporais, porém a Educação Somática, de maneira geral, tem preceitos que transpassam as diversas modalidades, independentemente de qual seja escolhida para ser praticada:

[...] ‘somática’ é um conceito relacionado ao modo de fazer, e não a uma técnica específica. A educação somática não é uma técnica: é, antes, uma proposta de um modo particular de como aprender, de como trocar

conhecimento, um método, uma proposta pedagógica; e, como ação pedagógica ímpar, insere-se nos processos de transformação do indivíduo e, por consequência, da sociedade (LIMA, 2010, pag. 66).

Como proposta pedagógica, a Educação Somática lida principalmente com os mecanismos sensoriais. Todo processo educacional somático exigirá sempre do educando uma atenção especial à sua percepção de si. Com essa proposta, cuida-se dos processos, das ações, dando mais atenção ao caminho do que ao destino, culminando num resultado como consequência de um processo bem cuidado.

Acredita-se que as práticas somáticas sejam uma importante estratégia para o estímulo ao autoconhecimento, à ampliação da consciência de si e que favorece a percepção do corpo de maneira integrada à ação vocal. Como já apresentado anteriormente, há diversos autores que têm defendido a Educação Somática como importante aliada nos processos de desenvolvimento artístico, mas vale salientar aqui que sua importância vai além de aprimoramento físico e desenvolvimento técnico, os benefícios da prática somática extrapolam as capacidades de coordenação motora e atingem níveis mais subjetivos, podendo auxiliar no desenvolvimento da autoconfiança, aceitação de si e percepção do mundo.

Apesar das diversas práticas terem preceitos comuns e os mesmos propósitos gerais, não posso negar que minha real experiência nesse campo é apenas com o Método Feldenkrais - meu contato com outras práticas foi muito breve ou puramente teórico. Portanto, acho importante dedicar um breve momento de escrita ao detalhamento dessa prática específica, pois é ela que vivencio cotidianamente e que também apliquei com os colaboradores.

O Método Feldenkrais, como define Ralph Strauch (1996, p.1, tradução nossa),

É um modo de aprender – aprender a mover-se com mais facilidade e liberdade, a carregar menos estresse em seu corpo, a parar de fazer coisas que lhe causam dor. [...] aprender que você sabia quando era criança, mas perdeu contato ao crescer.

Esse resgate do aprendizado infantil é muito caro ao criador do método, pois para ele é muito claro que a criança aprende a se movimentar pela organização da integração sensorial, perceptiva e motora por meio das possibilidades de liberdade de exploração motora, porém ao crescermos, passamos a dar mais ênfase ao aprendizado racional, ao mesmo tempo em que o entorno tende a limitar as experiências e a podar nossa espontaneidade e liberdade de movimentos

(FELDENKRAIS, 1977). Como aponta Marina Gilman, cantora, fonoaudióloga e pesquisadora da integração corpo-voz (2014, p.8, tradução nossa):

Falamos de crianças aprendendo a sentar ou andar. Mas nós, como pais não os ensinamos. Eles acham um jeito. Eles descobrem opções de movimentos disponíveis em seus corpos pela experimentação. Eles aprendem fazendo.

É esse tipo de aprendizado, esse “achar um jeito”, que Feldenkrais espera que recuperemos pela prática das lições que ele organizou em torno do que conhecemos como o seu método, incluindo reaprender ações simples e cotidianas como deitar, levantar, caminhar e ações que eram comuns na infância, mas que abandonamos, como, por exemplo, o rolar.

Um aspecto que necessita ser realçado é a escolha do uso do termo “lição”. Para Feldenkrais, esse é o termo adequado para o que ele propõe em seu método, pois subentende um processo de aprendizagem. Sua ideia não era propor exercícios corporais, mas sim um processo de aprendizagem a partir do movimento. Em cada lição, aprende-se, descobre-se, percebe-se. Esses são os verbos que se adequam à proposta. Para ele, não existia hierarquia entre as lições, portanto não há uma ordem a ser seguida, cada uma delas é um processo de aprendizado único e independente, por mais que relações, movimentos e preceitos comuns possam ser encontrados em diversas delas.

O método compreende duas abordagens distintas, uma chamada ‘Consciência pelo Movimento’, cujas lições são aplicadas pelo uso de instruções verbais, e outra denominada ‘Integração Funcional’, que é aplicada pela intervenção do toque do instrutor na pessoa que está vivenciando o método. Em ambos, o objetivo é o mesmo, melhorar as ações pelo aprimoramento da autoimagem. Portanto, o que o método propõe é uma mudança neurológica. Mesmo que haja predomínio de movimentos simples e pequenos numa lição, busca-se sempre um mapeamento de todo o corpo, de forma que diferentes partes se integrem aos movimentos, promovendo economia de energia e maior conforto. Como coloca Gilman (2014, p. 37, tradução nossa): “Movimentos pequenos num lugar podem, se permitidos que fluam, se tornar um movimento relativamente grande em outro lugar”.

Moshé Feldenkrais afirmou que agimos de acordo com a nossa autoimagem, a qual “é condicionada em graus diferentes por três fatores: hereditariedade, educação e autoeducação” (FELDENKRAIS, 1977, p. 19). A autoeducação é o alvo do método, pois segundo seu criador, “dos três fatores ativos no estabelecimento da

nossa autoimagem, somente a autoeducação está em alguma medida em nossas mãos” (FELDENKRAIS, 1977, p. 20).

Em suas lições, o método propõe novos caminhos para a realização de ações que já são feitas de maneira irrefletida, ou seja, busca desconstruir o hábito, criando novos padrões de movimento, a partir de novos desenhos neurológicos.

Algo particularmente interessante nas lições de Feldenkrais é que elas não são diretivas. Em vez de dar respostas, receitas para uma melhor ação, elas proporcionam experiências nas quais o próprio praticante descobre como agir melhor, com liberdade para explorar e decidir qual é o melhor caminho para a execução da ação. O método faz isso colocando o praticante numa situação em que não se sabe o que acontecerá, não revelando o objetivo da lição, para assim descobrir-se o melhor caminho e não trilhar o habitual. O único problema com essa abordagem, em minha experiência, é que algumas vezes os estudantes ficam ansiosos e se perguntam qual o propósito dos movimentos que estão realizando, e de que maneira a lição se relaciona com o canto. Isso interfere no rumo da lição, pois quando os objetivos dos movimentos são questionados, a razão está se sobrepondo à sensação e, para o método, é necessário que a pessoa se permita descobrir novos caminhos sensorialmente, não racionalmente. “Aprender a mudar padrões habituais ou a reeducação somática não pode acontecer intelectualmente. Ela deve ser incorporada tanto pelo professor quanto pelo estudante” (GILMAN, 2014, p. 47, tradução nossa). Dessa forma, é importante dialogar com o estudante, de forma que ele ou ela possa compreender o que está sendo proposto e, assim, de posse dessa informação, ele ou ela possa decidir se esse é um caminho que faz sentido ao que busca e espera do seu processo de aprendizagem, continuando a trilhar a trajetória nessa direção, ou buscando outra possibilidade. De maneira sábia, afirmou Feldenkrais: “sem a livre escolha, não possuímos dignidade humana” (FELDENKRAIS, 1998). E fazer escolhas é princípio básico da autonomia que se espera desenvolver com o estudante, nesse caminho de mão dupla que é o processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2011, p. 116).

A Educação Somática e o Método Feldenkrais, mais especificamente, se revelam como caminhos para seguir a prerrogativa do mestre Paulo Freire quando transportada para o processo de ensino-aprendizagem de habilidades motoras como o canto. A ideia de autonomia, de aprender pelas perguntas, de partir daquilo que a pessoa pode fazer, é parte das propostas de Feldenkrais.

Outro princípio essencial do método é que se busque sempre realizar os movimentos com o menor desconforto possível, buscando a maior fluência e facilidade. Muitas lições lidam com movimentos sutis e, em geral, realizados de maneira lenta, pois para Feldenkrais, é na sutileza que se encontra a chave para a capacidade de escolha:

Quando a diferença é grande, não existe dificuldade em escolher. Porém, quando precisamos fazer escolhas que são importantes para nós como seres humanos, então precisamos ter sensibilidade e ser capazes de discernir pequenas diferenças. Para fazer isso precisamos melhorar e aumentar nossa sensibilidade (FELDENKRAIS, 1998, p. 31).

3.2 DAS CONVERSÕES

Foram selecionadas para essa etapa da pesquisa cantoras e cantores que possuíam experiência com alguma linha de Educação Somática. A conversa foi organizada a partir de um roteiro semiestruturado, no qual há uma organização prévia de questões a serem abordadas, mas durante o encontro o pesquisador tem liberdade para fazer outras questões fora do roteiro, dependendo dos estímulos dados pelo colaborador e pelo encaminhamento da conversa.

Em todas as conversas eu iniciei pedindo que os cantores e cantoras descrevessem brevemente a sua formação musical e sua trajetória artística e pedagógica. A partir da narrativa eu adaptava, omitia ou acrescentava perguntas. Independentemente das particularidades de cada colaborador, as questões centrais foram:

- 1) De que maneira você entrou em contato com a Educação Somática?
- 2) Em que a Educação Somática influenciou na sua abordagem do canto?
- 3) O que você pensa da afirmação “meu corpo é o meu instrumento”?
- 4) De quais maneiras seus estudantes recebem a prática?

As conversações foram realizadas individualmente com dois cantores e duas cantoras: Afonso, Elias, Hortência e Maria Dias. E foi realizado um questionário com

uma cantora: Sarah. A ideia era realizar o mesmo modelo de conversação com ela, porém, devido à incompatibilidade de agendas, não foi possível realizar um encontro, nem presencial nem virtual, então ela respondeu a um questionário enviado por e-mail. Apesar de o questionário ser um modelo mais fechado, acreditamos que sendo essa a única alternativa, seria válida para não desprezar a possibilidade de ter a colaboração de Sarah.

Afonso, bacharel em Música com habilitação em canto, tem experiência com o Método Feldenkrais. É o único dos entrevistados que se dedica exclusivamente à carreira artística, atuando de maneira mais extensa em óperas. Apesar de breves experiências lecionando, esse não é seu foco e não tem se dedicado a tal ofício recentemente.

Elias também é praticante do Método Feldenkrais, é mestre em Música e graduado em Educação Artística com habilitação em Música, também formado em canto pelo conservatório de Belém-PA. Recentemente tem se dedicado à pesquisa e ao ensino do canto como professor particular, atuando eventualmente como performer.

Hortência é doutora em Música e professora de canto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É praticante e instrutora de Biossintese. Atualmente está focada em suas atividades como pesquisadora e professora universitária. Com ela não foi possível realizar a conversa pessoalmente, então a fizemos por videoconferência.

Maria Dias é bacharel em Música com habilitação em canto e é praticante da Técnica de Alexander. Apesar de ter seu foco maior na carreira artística, atuando em óperas, concertos e recitais, também dá aulas particulares de canto.

Sarah é mestre em Artes, atua como professora universitária na Florida Atlantic University (Boca Raton – FL, Estados Unidos) e é praticante e instrutora da Técnica de Alexander. Sua atividade profissional atual restringe-se à sua atuação como professora universitária. Vale salientar que apesar de ser estadunidense e atuar profissionalmente em seu país, foi incluída como participante ao percebermos que a realidade dela como professora universitária e dedicada a uma técnica somática não diferia muito da realidade brasileira, assim, sendo válido incluí-la, mesmo que o foco do presente estudo fosse debruçar-se sobre a realidade local e não internacional.

4 O ATLETA DA VOZ SOB O HOLOFOTE

Em sua tese de doutorado a cantora, professora e pesquisadora Maria Nazaré Rocha de Almeida (2013, p. 25) relata que diversos professores e maestros afirmam que “o corpo deve estar inteiro a serviço da voz”, porém, “o que acontece na prática é que toda ênfase é dada à voz e não ao corpo privilegiando-se o resultado vocal e não o processo”. Para a autora isso revela um descompasso entre discurso e prática, que deveria ser revisto em busca de um processo de ensino-aprendizagem coerente, dando ao corpo a atenção devida.

Os relatos dos cantores e cantoras colaboradores dessa investigação nos levam a pensar na dedicação à Educação Somática como promotora de um questionamento desse modelo segmentado e focado no resultado em detrimento do processo. Todos os colaboradores e colaboradoras que se dedicam ao ensino do canto revelam que sua abordagem para o ensino foi influenciada pela experiência com Educação Somática que tiveram. Eles e elas passam a ter um olhar somaestético sobre a sua vocalidade, valorizando os processos vivenciados em seus somas, dedicando-se a uma atenção reflexiva sobre si e, conseqüentemente, transportando esse olhar para a sua atuação como professores e professoras, modificando a forma com a qual lidam com os seus estudantes. Após essa experiência somaestética, parece haver para eles e elas um entendimento do corpo como centro da subjetividade e espaço onde a ação vocal ocorre, o que implica num repensar dos processos de desenvolvimento da técnica vocal e do que é cantar.

Para Hortência, cantora e professora de canto colaboradora dessa investigação, essa mudança é tão forte, que ela relata tratar-se de um caminho sem volta. Apesar de seus estudantes aceitarem muito bem sua abordagem, que se apoia na biossíntese e numa perspectiva sensível de integração entre corpo, voz e emoção, houve um estudante que, por motivos particulares, desejava ter aulas num modelo “tradicional”. Quando isso ocorreu, ela teve que encaminhá-lo a outra professora. Sobre esse caso, ela relata:

Esse aluno, por exemplo, que disse que queria ter aulas de um jeito tradicional, ele chorou muito quando eu disse: “olha, você vai ter que ir pra outra professora”. [...] Nós nos sentamos de frente um pro outro, e ele chorando muito, e eu coloquei meus pés em cima dos pés dele e disse pra ele que eu não estava rejeitando, que ele continuava sendo uma pessoa tão bacana, tão importante quanto sempre foi. Ele inclusive era meu bolsista de iniciação científica. Eu disse: “você continua sendo meu bolsista, mas você não vai a lugar nenhum com essa resistência na minha aula, então você

precisa ir pra alguém que trabalhe somente a técnica com você e não lhe faça entrar tão profundamente no repertório e lhe deixe na condição de você poder seguir sem essa profundidade que eu busco e que eu não sei mais fazer de outro jeito, então não tem como”. E então eu dei todo o suporte pra ele e ele foi pra uma colega que apesar de vir de uma história muito tradicional, se juntou a mim. Mas ela ainda podia trabalhar da maneira mais tradicional e comigo não tem mais volta. E eu entendo. Eu entendo porque não é fácil. O criador da bioenergética - não sei se você já teve contato com a bioenergética -, Lowen¹⁹, ele diz o seguinte: que “a gente ou sente, ou não sente. Se a gente sente, sente prazer e dor. Se não sente, não sente dor, mas também não sente prazer”. Mas as pessoas podem escolher. E a gente não pode invadir, ou invadi-las.

Fica claro que, para Hortência, uma vez feita essa mudança de pensamento, chega-se a um ponto sem retorno. Isso se reflete, inclusive, na possibilidade de atender ou não às expectativas dos estudantes, assumir isso e agir com base nas suas crenças sobre o seu percurso pedagógico. A sua identidade, como professora, passa a ser coerente com a perspectiva pedagógica que adota. Ser professora, nessa perspectiva, é, declaradamente, um ofício.

Para ela, há, ainda, uma clara mudança em como a performance artística é entendida:

Eu me tornei muito mais humana, muito mais compreensiva também, aquele peso crítico que existia, ele hoje não existe mais, depois de tanto trabalho, não existe mais. Quando eu vou ver alguém cantar, ou alguém tocar, eu vou ver uma pessoa que até ali pôde caminhar, até aquele ponto, e ela não tem o valor diminuído porque desafinou aqui ou ali, porque os agudos não têm tanta profundidade, ou porque a pronúncia não alcançou o sotaque do idioma. Eu vou ver uma pessoa, não vou ver uma coisa, então nesse sentido não tem mais retorno, o caminho é daqui mais pra frente.

Com esse olhar mais humano para o artista, Hortência estabelece um vínculo e um cuidado sensível com seus estudantes, compreendendo-os em seu contexto histórico e social.

Maria Dias também traz um relato interessante sobre essa mudança de paradigma. No início de sua carreira ela declarou ter atravessado um problema de saúde que modificou completamente a sua voz. Essa foi uma experiência traumática para ela, pois professores de canto, médicos e fonoaudiólogos especializados em voz afirmavam que se tratava de algo irreversível e que sua carreira como cantora havia acabado. Com diversas atividades profissionais agendadas e inconformada com a certeza do diagnóstico dado a ela, Maria Dias não desistiu e buscou

¹⁹ Alexander Lowen (1910-2008), médico e terapeuta americano fundador da terapia corporal chamada ‘Análise Bioenergética’.

alternativas. Foi num “trabalho corporal amplo aliado à técnica vocal” (expressão da colaboradora) que conseguiu realizar sua reabilitação, reconquistando gradativamente cada nota da sua extensão vocal. Antes mesmo de passar por esse problema de saúde, seu professor de canto na Universidade já a havia apresentado à Técnica de Alexander. Para o professor, Maria Dias possuía uma voz muito “grande”²⁰ e descontrolada e, assim, seria necessário que ela aprendesse a controlar a voz enquanto ainda era jovem, evitando assim, no futuro, consequências negativas à sua saúde vocal e consequentemente à performance artística.

Segundo Maria Dias, esse teria sido já um aviso de que lá algo já estava errado. E a partir desse estímulo do seu professor, quando recebeu o diagnóstico de que não voltaria mais a cantar, buscou uma profissional com formação na Técnica de Alexander, em conjunto com uma fonoaudióloga especializada em tratamento infantil. Nesse período, seu professor na universidade precisou se afastar devido a um problema de saúde. Foi então que encontrou a professora de canto com quem estudaria por muito tempo depois. Essa nova professora a tranquilizou, acreditando que um estudo técnico consciente poderia fazê-la recuperar sua voz.

Maria Dias reconhece a importância que as sessões com a fonoaudióloga tiveram sobre o fortalecimento do seu aparelho fonador e reabilitação da sua voz, mas para ela, foi o trabalho corporal promovido pela Técnica de Alexander, aliado à abordagem de sua nova professora de canto, o que realmente promoveu uma mudança na sua maneira cantar. Ela acredita que caso continuasse realizando o mesmo esforço ao cantar, o problema voltaria, como já havia alertado seu professor na Universidade. Com as práticas de Alexander e o estudo da técnica vocal associado a essa prática, ela foi se tornando consciente de seu corpo, foi aprendendo a tirar o esforço da garganta e a entender o papel que sua pelve tinha na sua respiração e fonação. Em um ano, Maria Dias não só recuperou a voz e voltou a cantar, como passou a soar ainda melhor, como avalia ela e apontavam os colegas que a ouviam.

Esse foi um processo de redescobrimto da própria voz: “trazendo a minha consciência para o corpo, eu consegui descobrir a minha voz de verdade”. Depois dessa experiência transformadora, hoje está muito claro para Maria Dias que o

²⁰ No universo do canto, o termo “voz grande” refere-se à voz que possui um grande volume sonoro.

desenvolvimento vocal tem que acontecer de maneira holística. Quando dá aula, preza por uma sonoridade consciente desde o princípio.

Infelizmente, apesar da potência dos relatos de Hortência e Maria Dias, assim como os estudos de alguns autores que estudam a integração corpo-voz, há ainda na literatura vocal um grande número de obras que negligenciam essa perspectiva integrada do corpo. Nomes clássicos da pedagogia vocal tendem a valorizar a segmentação do corpo como meio de compreender e ensinar adequadamente as técnicas próprias da prática do canto.

Quando se fala em pedagogia vocal, talvez Richard Miller (1926-2009) seja o nome mais emblemático da atualidade, com uma grande produção de livros e artigos acerca do assunto servindo de guia e base para muitos cursos de canto e técnica vocal. Em seu livro *Solutions for singers* (2004), algo chama a atenção: no seu décimo e último capítulo, há um subcapítulo denominado '*Holistic Singing*' ('Canto Holístico'). Mais precisamente, é o último subcapítulo e as duas últimas páginas da publicação, antes de entrar em glossário, apêndices e referências bibliográficas. Não esperava encontrá-lo entre tantos capítulos e subcapítulos tratando de ressonância, registros, respiração, fisiologia da voz e tantos outros tópicos tradicionalmente abordados em livros da área. Parece emblemático que o assunto seja abordado numa pequena parte ao final do livro, quase como para passar despercebido. Ao mesmo tempo, é interessante saber que o autor encerrou o seu escrito com essa temática - talvez fosse sua forma de dizer que mesmo ele tendo separado a arte do canto em pequeninas partes ao longo do livro, no final tudo poderia ser reorganizado, como prega o sentido positivo da ciência, num grande e único todo.

O livro é escrito num formato de perguntas e respostas. Miller coletou uma série de perguntas adereçadas a ele em palestras e masterclasses que ministrou durante a sua carreira e as compilou em dez capítulos. Mesmo Miller sendo uma referência importante e recorrente na área do canto, uma leitura crítica e contextualizada de suas publicações faz-se necessária. Por isso, transcrevo a seguir trechos do tal subcapítulo e, em seguida, dedico-me a algumas considerações sobre o assunto.

CANTO HOLÍSTICO

Pergunta

Quando você lida com partes separadas da técnica vocal tais como respiração, equilíbrio de ressonância, registros e vogais, como você pode tratar o canto como uma experiência holística?

[...]

Comentário

Cantar é um ato coordenado. Cantores profissionais diante de uma plateia não se concentram em quais partes do dorso apertar, empurrar, ou puxar; como colocar o som em partes da cabeça ou descendo a coluna vertebral; [...] Eles cantam para comunicar o texto, o drama, conceitos musicais e o seu entendimento pessoal da música. A voz não é um instrumento mecânico separado da natureza mais interna de um particular comunicador, ainda que ela dependa do domínio de habilidades específicas. O seguinte não deve ser esquecido:

1. A voz não é uma substância etérea a ser tirada da imaginação.
2. A voz é produzida como resultado de certas funções biológicas que precedem a própria fala.

[...] Componentes individuais do mecanismo vocal devem ser combinados em uma totalidade de forma a produzir a performance de alto nível demandada da voz cantada profissional.

Estas funções são estimuladas por um conceito de som produzido através de um processo mental adquirido. [...] Não é possível para um professor ensinar qualquer função técnica que seja separada das demais, mas é possível examinar como alguns comportamentos ineficientes em particular na parte de uma delas pode ficar no caminho do todo coordenado, e lidar com isso diretamente. Isso não significa que o objetivo final seja o controle separado de áreas componentes. Entretanto, é necessário temporariamente trazer a atenção do cantor a uma atividade localizada que proíbe liberdade numa área específica do funcionamento.

O diagnóstico é feito e a prescrição é oferecida. Todo escritor importante da arte do canto, do passado ou presente, buscou caminhos para ajudar cantores a lidar com detalhes do instrumento total. [...] Aconselhar o cantor a ativar a imaginação não vai impedir a língua de ir aonde não deve. Se a nasalidade invade o som do canto, recomendar ao cantor que entre em contato com sua psique interna não trará fechamento velofaríngeo. [...] Impedimentos devem ser identificados e técnicas curativas desenvolvidas. Não é suficiente aplicar imagens holísticas generalizadas.

[...] Habilidades técnicas são eventualmente integradas num todo artístico e cinestésico pela imaginação holística. Qualquer um que pratique uma forma de arte deve primeiro aprender a lidar com todos os seus componentes. [...] (MILLER, 2004, p. 247, tradução nossa).

O título do subcapítulo poderia gerar a expectativa de que ele abordaria a integração entre corpo e voz, mas as perguntas apresentadas referem-se a um pensar holístico da arte do canto contrapondo-se às clássicas separações entre disciplinas a serem estudadas e competências ou habilidades a serem desenvolvidas. Esse assunto se relaciona diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Em sua resposta, Richard Miller deixa claro que compreende a performance vocal como essencialmente holística, que tudo acontece ao mesmo tempo, porém não revela como isso pode ser integrado à prática pedagógica. Ele aponta como é importante a separação por áreas de competências e a necessidade de atacar dificuldades específicas no que diz respeito à pedagogia vocal, porém, quando diz respeito ao conectar todos esses conhecimentos segmentados ele diz: “Habilidades

técnicas são eventualmente integradas num todo artístico e cinestésico pela imaginação holística”.

Esse parece ser um problema caro à pedagogia que fica mais evidente quando são formuladas críticas dirigidas àquelas formas que fragmentam o ensino, de modo que ao estudante caiba a missão de promover a conexão entre aquilo que foi ensinado de modo fragmentado ao todo complexo que é a vida real. A palavra ‘eventualmente’ posta pelo autor leva a pensar que a integração é algo que acontecerá de maneira natural e simples. Parece ser inquestionável que o aprendizado de partes separadas é também estratégia de ensino e é provável que descubramos como conectar tudo quando colocados numa situação em que isso seja exigido, mas não podemos garantir que isso acontecerá e nem nos conformar que esse seja o caminho natural, mas sim buscar processos nos quais essas conexões também sejam estimuladas, facilitadas e produzidas.

Do ponto de vista somaestético:

O corpo vivo e movente constitui um campo completamente integrado e dinâmico, e não um sistema simples, estático e linear. Ainda que certas partes sejam mais básicas ou essenciais do que outras no controle motor, a atenção somaestética não pode ficar confinada a uma única região do corpo [...] (SHUSTERMAN, 2012a, p. 312).

Sobre isso, a professora Marina Gilman (2014, p. 7, tradução nossa) tem um posicionamento bastante importante:

Como a natureza do ensino é linear, nós focamos um aspecto da produção ou expressão vocal de cada vez. Sem querer, as partes são isoladas do todo. Nós dependemos que o estudante seja capaz de integrar tais informações num nível somático. Este é o caso na maioria das vezes. Estudantes são capazes de realizar ajustes dentro do corpo todo conforme seguem adiante. Mas nem sempre. É nesse ponto que nós como professores precisamos nos envolver com o sistema nervoso do estudante para ajudá-los a desenvolver consciência somática de forma que possam redesenhar seus mapas somáticos.

Apoiando-me nessa perspectiva somaestética de integração total do soma, busquei desenvolver com os estudantes que colaboraram com essa investigação a percepção da integração das diferentes competências envolvidas no canto, estimulando essa integração desde o exercício mais básico até o momento da performance. Para isso, quando exercitavam a ressonância, por exemplo, pedia que estivessem atentos também aos movimentos do ataque do som e da respiração, buscando uma conexão entre essas coisas, colocando o foco da atenção em um movimento específico, mas sem perder a percepção das demais atividades. A ideia

era que, no momento de aplicação da técnica durante a performance, não fosse tão desafiador fazer com que tudo acontecesse ao mesmo tempo.

Voltando ao texto de Miller, outra questão que pode nos intrigar é que ele parece considerar o holismo como fruto de uma atividade própria da imaginação, desconsiderando que é possível atribuí-lo a algo de natureza sistêmica, algo concreto, físico, corporal. Não há dúvidas de que parece correto afirmar “A voz não é uma substância etérea a ser tirada da imaginação” e que “Aconselhar o cantor a ativar a imaginação não vai impedir a língua de ir aonde não deve”, porém isso nada tem a ver com cantar numa perspectiva sistêmica.

De fato é no corpo que a voz acontece e é ele que precisa ser estudado quando se busca o aprimoramento técnico, mas não apenas observar a língua, a laringe, ou qualquer outra parte que seja. Estudar o corpo é entender suas partes, mas também perceber como elas se conectam e, principalmente, entender que na conexão desses segmentos surge outra coisa a ser estudada: o todo do corpo. O corpo precisa ser entendido na sua inteireza, não apenas como um emaranhado de partes desconexas.

Quando Miller diz “A voz não é um instrumento mecânico separado da natureza mais interna de um particular comunicador” e “A voz é o produto de eventos neuromusculares resultantes de reflexos associados com comportamento humano normal”, parece claro que ele percebe a voz como essencialmente corporal, mas ele não se debruça na compreensão de que isso está mais conectado a um cantar holístico do que o uso da imaginação que ele aponta como problemático. Ainda assim, sua crítica ao uso da imaginação como estratégia de ensino parece acertada e o assunto merece ser trazido à tona e discutido, pois se trata de um recurso amplamente usado.

Pode parecer um tanto abstrato, mas uma vez ouvi de uma regente a seguinte frase: “a voz deve soar como uma ampulheta”. Ela tentava explicar como queria que os cantores do seu coro abordassem a emissão vocal. Estou até hoje tentando entender o que exatamente ela buscava com essa imagem. Tal abordagem imagética e metafórica é mais comum do que se poderia desejar.

Num estudo sobre o uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto, as pesquisadoras Sousa, Andrada e Silva e Ferreira (2010) questionaram 20 professores e professoras de canto sobre o assunto e 90% deles disse utilizar-se de tal estratégia. Entre as imagens citadas pelos entrevistados e entrevistadas nesse

estudo encontram-se “cantar como se estivesse numa catedral”, “cantar como o voo de uma borboleta”, “sentir o perfume de uma flor”, “a ressonância da voz como uma lâmpada/um capacete/uma bolha de sabão que envolve o cantor”, “a voz como uma equipe de corredores de revezamento”, entre outras. Eu também já ouvi de professores que eu deveria imaginar “uma nave espacial pousando na minha cabeça” ou “que a voz é como um vulcão em erupção”.

Algumas imagens são realmente complexas e nos deixam em dúvida sobre qual seu verdadeiro propósito. Entretanto, tal questão não tem passado despercebida por aqueles que acreditam numa abordagem corporal para o canto, tanto que esteve presente na fala de Hortência, assim como trazida à tona por Melissa, uma das estudantes colaboradoras.

Quando descreve sua formação musical, Hortência afirma que “o ensino era muito esquisito, era todo na base da imaginação apenas. E não havia uma atitude concreta”. Atitude concreta essa valorizada por Melissa, que afirmou que uma das vantagens que via na abordagem somática a que nos dedicamos era justamente o fato dela lidar com seu corpo. Seu corpo, ela afirma, é algo que pode acessar sem enganos, algo com que ela não tem dificuldade em se relacionar por ser algo real. Em outras abordagens que já tinha experienciado, as quais com frequência apoiavam-se em imagens, sua vocalidade era inconstante, sendo capaz de realizar o que se pretendia em alguns momentos, porém em outros não, havendo dificuldade em resgatar os momentos de acerto. Com a abordagem somática ela sentiu seu canto mais consistente, pois passou a resgatar os acertos conquistados nas aulas anteriores com mais facilidade, pois para isso bastava resgatar a sensação corporal obtida durante o momento da emissão adequada e os caminhos e movimentos necessários para se chegar a tal sensação.

No estudo de Sousa, Andrada e Silva e Ferreira (2010, p. 326), as autoras apontam que:

o jargão metafórico parece ter sua origem na tentativa de descrição das sensações corporais positivas experimentadas pelo cantor, e pode nesse sentido servir como guia a um aluno de canto, desde que este consiga interpretá-lo e conquistar suas próprias sensações.

Infelizmente, interpretações são sempre subjetivas e podem fazer com que o estudante caminhe para lugares equivocados, ou mesmo não consiga tomar qualquer atitude que seja. William Stephen Smith, importante professor de canto estadunidense e defensor de uma abordagem holística para o canto, afirma que sua

professora, Inez Lunsford Silberg, apesar de usar quase que exclusivamente imagens abstratas para transmitir o tipo de som que ela desejava que ele produzisse, foi quem o ensinou “o que um grande som deveria ser” (SMITH, CHIPMAN, 2007, p. 78), pois ele foi capaz de intuir o que era necessário ser feito fisicamente para produzir tal som. Entretanto, outros estudantes não tinham a mesma sorte. Como o próprio Smith (SMITH, CHIPMAN, 2007, p.8, tradução nossa) aponta:

Quando eu estava estudando com a Sra. Silberg, muitos dos cantores em seu estúdio pareciam frustrados porque eles não entendiam os seus conceitos e imagens abstratos. Então, depois de uma aula onde os cantores pareciam confusos, eu os abordava e explicava em termos mais práticos, físicos, o que eu pensava que ela queria.

E dessa forma, segundo o autor, diversos estudantes do estúdio passavam a entender o que era proposto pela professora e progrediam, o que denota como uma abordagem pautada em sensações físicas reais parece mais eficiente, pois promove uma comunicação mais clara com o estudante sobre qual processo ele deve buscar, o que reforça os apontamentos de Melissa e Hortência. Sousa, Andrada e Silva e Ferreira (2010), relativizam a questão, buscando encontrar aspectos positivos, uma vez que se trata de uma abordagem amplamente utilizada. Para as autoras “o ensino com expressões metafóricas tende a ser mais leve e divertido, enquanto o ensino sem elas pode ser árido e complexo, em especial para alunos iniciantes”. Porém não deixam de apontar alguns possíveis problemas da abordagem metafórica:

O fato de a terminologia metafórica ser oriunda da experiência pessoal do professor ou de uma tradição vocal em que termos e exercícios são, muitas vezes, utilizados sem que se questione qual seu objetivo direto, pode levar à não compreensão do aluno da tarefa que deve realizar (SOUSA, ANDRADA E SILVA, FERREIRA, 2010, p. 318).

Ainda para elas:

Há quem considere que o uso de metáforas no ensino do canto pode induzir o mau funcionamento do aparelho fonador, porque as imagens funcionariam apenas como indicadores vagos de conceitos específicos, e que a pedagogia vocal poderia ter um grande avanço se elas fossem substituídas ou aumentadas por uma linguagem mais exata (SOUSA, ANDRADA E SILVA, FERREIRA, 2010, p. 318).

Os próprios professores entrevistados por Sousa, Andrada e Silva e Ferreira (2010) afirmam que eventualmente precisam trocar de imagem por conta de algum estudante que não consegue entender o que o professor está propondo, reforçando o aspecto extremamente subjetivo da imaginação. Segundo as autoras “foi de

concordância geral [entre os entrevistados] que o professor de canto deve ter um vasto repertório de estratégias para poder se adaptar às dificuldades de cada aluno”. Não há o que discutir sobre essa afirmação, todo professor, de qualquer área que seja, precisa ser criativo e buscar o melhor modo de instigar seus estudantes, pois como já disse Émile Jaques-Dalcroze (1945, p.18, tradução nossa), “todos os olhos humanos descobrem as mesmas imagens, mas eles a percebem de maneira diferente, conforme seu temperamento e caráter”. Entretanto, insistir numa abordagem que causa mais confusão do que ajuda, talvez demande um esforço cognitivo, tanto do professor quanto do estudante, que poderia ser evitado.

Outra questão sobre a qual é necessário refletir é que, além da abordagem metafórica parecer equivocada, a resposta para quem a critica pode acabar indo para outro extremo problemático: o ensino baseado prioritariamente no conhecimento anátomo-fisiológico. Essa questão já foi trazida à tona anteriormente nesse trabalho e não creio que aqui será o último momento em que será abordada. Dentre os professores que não se utilizam da abordagem metafórica e que foram entrevistados por Sousa, Andrada e Silva e Ferreira (2010, p. 322), a questão é que com essa abordagem “o aluno é levado a realizar ajustes musculares sem explicações fisiológicas adequadas associadas [...]”, como se a explicação fisiológica pudesse ser capaz de ensinar ao cantor que ações ele deve realizar. Saber racionalmente qual o processo fisiológico do movimento é diferente de senti-lo e realizá-lo. São naturezas distintas de conhecimento: uma conceitual/factual e a outra cinestésica/corporal.

Para Maria Dias, o problema da abordagem anátomo-fisiológica estaria no fato de que a atenção se volta apenas para o interior do corpo, “enquanto toda resposta tá fora, tá fora daqui de dentro, tá aqui fora, tá nos músculos fora de você: todos os músculos têm resposta fora de você. Fora, na cara, no braço, nas costas, todos eles têm resposta fora”.

Para os professores que optam pela abordagem imagética, é necessário evitar a abordagem anátomo-fisiológica, não por sua ineficiência, mas sim porque “explicações fisiológicas são muito complicadas para o aluno que ainda não conhece e não tem controle de sua musculatura” (SOUSA, ANDRADA E SILVA, FERREIRA, 2010, p. 322). Com essas colocações, parece que para os professores entrevistados por Sousa, Andrada e Silva e Ferreira (2010), assim como se pode observar em diversos estudos da área da voz (SOUSA, ANDRADA E SILVA, 2016; HENRIQUES,

2012; NAFISI, 2010) a anátomo-fisiologia ou a imaginação são os caminhos pedagógicos predominantes. Quais são as outras possibilidades, capazes de minimizar aquilo que não parece pedagogicamente adequado em ambas as estratégias?

Optar por uma pedagogia vocal em que a criação de estratégias para estimular as sensações do cantar e a tomada de consciência sobre essas sensações esteja em primeiro plano, como a abordagem somática, pode ser uma resposta. Segundo Melissa, essas estratégias podem proporcionar um aprendizado concreto a partir das próprias percepções corporais, assim como defendem Hortência e Sarah:

Eu dou aos estudantes espaço para explorarem e descobrirem sua verdadeira voz. Isso amplia seus sentidos cinestésicos, tão crucial para o aprendizado vocal. Como ninguém ouve com precisão sua própria voz, nós dependemos fundamentalmente do que sentimos quando produzimos o melhor som possível (SARAH, tradução nossa).

Embora a imaginação pareça ser um recurso ineficiente para o processo de aprendizagem do canto, como já apontou Richard Miller, ela pode ser uma aliada na manutenção de habilidades já adquiridas e no treinamento e aprimoramento dessas mesmas habilidades, desde que usada de maneira adequada. Um possível caminho talvez seja tirar o foco da experiência do professor e transportá-lo para o estudante. Em vez de apresentar uma imagem que tem um significado claro pra quem a criou, mas pode ser interpretada de uma maneira completamente diferente pela outra pessoa, pode-se propor que o estudante crie suas próprias imagens, que podem ser usadas como recursos mnemônicos. Nesse caso, a imagem será relacionada a uma sensação concreta do estudante e que terá um significado claro e objetivo para ele. Se cantar “como se estivesse numa catedral” é uma imagem trazida à tona pelo estudante e faz sentido para ele, porque essa imagem está associada a alguma sensação que ele descobriu ao cantar, a imagem é válida. Porém, se não partiu dele, a chance de não dar certo é muito grande. Quando um professor diz o que o estudante deve sentir, o estudante criará estratégias para que seu movimento provoque aquela sensação, mesmo que o movimento não seja o ideal para ele. O caminho deveria ser o inverso: o estudante é quem sente e, portanto, as sensações dele é que devem ser alvo de atenção.

Ainda, nas últimas décadas, importantes descobertas têm sido realizadas no campo das neurociências no que diz respeito à relação entre representação mental e movimento. A esse tópico dá-se o nome de “imagética motora”.

Os estudos da imagética motora já puderam provar que imaginar uma ação mobiliza as mesmas áreas cerebrais que são ativadas quando realmente realizamos a ação (SHACK et al, 2014; LOTZE, HALSBAND, 2006; YÁGÜEZ et al, 1998). Não só isso, imaginar uma ação não tem consequências apenas cerebrais, mas também em outras partes do corpo. Se ao caminhar imaginamos que temos um peso sobre nossos ombros, como exemplifica Berthoz (2000, p. 31, tradução nossa):

Esse peso virtual gera mudanças na frequência cardíaca e em diversos outros índices vegetativos, tal como se o esforço realmente fosse maior. Imaginar o esforço detectado pelos receptores, portanto, tem as mesmas consequências que a sua realidade.

Apoiando-se nesse princípio, no NUO-Ópera Laboratório, é o corpo que é abordado no processo de desenvolvimento cênico. Sabendo-se que a imaginação interfere na fisicalidade e vice-versa, é necessário um estudo que permite ao ator saber lidar com sua experiência corporal, aproveitando seus processos mentais e não-mentais de criação. No processo de desenvolvimento dos espetáculos do grupo, a encenação é construída e inscrita prioritariamente nos corpos dos atores, como já era proposto por estudiosos do teatro desde a virada do século XIX para o vinte até os dias atuais, como Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Jerzy Grotowsky, Peter Brook e Eugenio Barba. A partir do movimento, das sensações físicas, chegamos aos sentimentos, às intenções do texto e da cena, num processo de construção da encenação que se dá de “fora pra dentro”. Tendo estabelecida essa relação íntima entre sensação física e mental, a cena é construída e ensaia-se com plena atenção às sensações corporais, para que quando chegemos ao palco seja possível resgatar as mesmas sensações encontradas nos momentos de ensaio e preparação do espetáculo, utilizando-se de uma atitude consciente e de recuperação da memória física a partir do registro físico-mental.

De posse desse conhecimento, pode-se buscar de quais maneiras a imagética motora pode ajudar no processo de desenvolvimento vocal e assim trabalhar com a imaginação de uma maneira eficiente, fugindo das metáforas vagas e completamente subjetivas.

Uma das maneiras de utilizar-se dessa habilidade humana é pelo uso do treino mental. Sabendo que imaginar uma ação é semelhante a realizá-la, isso

implica que podemos utilizar a imaginação como uma maneira de estudar. O treino mental pode ajudar no processo de memorização de uma nova habilidade, pode ajudar o estudante a praticar num momento em que está fisicamente incapacitado (por conta de alguma lesão ou fadiga), ou em situações em que não seria possível, como em lugares silenciosos ou onde não há espaço para uma performance completa. Dessa forma, a manutenção da técnica é realizada sem a real execução da tarefa de cantar. O treino mental é algo que já vem sendo usado e estudado na área do esporte (ALMEIDA et al, 2008; LOTZE, HALSBAND, 2006), da dança (BIZERRA, 2014), da música (MARANGONI, FREIRE, 2016; ROCHA, BOGGIO, 2013; BISHOP, BAILES, DEAN, 2013; CHAVES, 2011) e também no campo da reabilitação (MULDER, 2007; KIMBERLEY et al, 2006), e cada vez mais se tem usado esse recurso, especialmente com atletas de alto rendimento e músicos experientes (LOTZE, HALSBAND, 2006). Porém, estudos da última década apontam que a imagética motora é pouco eficaz no que diz respeito à aquisição de novas habilidades, pois ela está intimamente conectada à memória:

Uma aparente limitação com a imagética é que parece ser de grande importância ter previamente executado fisicamente a ação num nível razoável. [...] Assim, avanços recentes em pesquisa neurocientífica têm oferecido evidências empíricas que só é possível imaginar, com uma sobreposição neural à ação real, se você tem uma representação motora bem estabelecida. Logo, se você não consegue executar uma ação fisicamente, você não será capaz de pensá-la mentalmente (OLSSON, NYBERG, 2010, p. 714, tradução nossa).

Tal constatação reforça a importância da dedicação a um estudo cuidadoso da técnica vocal, um estudo que permita plena consciência da ação motora que é realizada enquanto se canta, um cuidado somaestético da ação vocal, pois só assim será possível tirar maior proveito do treino mental.

Quis experimentar maneiras de utilizar a imaginação no processo com os estudantes que participaram dessa investigação. Em alguns momentos pedia que enquanto sentiam a sua respiração, fossem resgatando sensações relacionadas ao processo do canto que já haviam aprendido ou experimentado anteriormente: movimentos relacionados ao ataque do som, movimentos de ajuste para a emissão, sensação de vibração e ressonância, mas sem executar nenhum som. A ideia é que nesse processo de imaginação eles fossem recordando tudo o que está envolvido no ato de cantar para que quando o ato acontecesse de fato, eles já estivessem prontos. Utilizamos, nesse caso, a imaginação como uma espécie de aquecimento ou preparação.

Muitas vezes, quando começamos a cantar, levamos algum tempo para que a voz “encaixe no lugar certo”, que tudo aconteça da maneira que tem de ser. Por isso, muitos cantores realizam vocalizes e diversos exercícios vocais antes de uma performance, para que aos poucos cheguem à emissão ideal e tudo aconteça da maneira ideal durante a apresentação.

Porém, muitas vezes, esse processo de busca da sonoridade ideal pré-performance é lento e o excesso de exercícios pode acabar gerando cansaço e fazendo com que o rendimento caia durante a performance. Por isso, realizar exercícios que promovam um memoramento da técnica, por meio de um ato de concentração e atenção ao seu corpo, respiração e usando a imaginação pode ser um caminho interessante para isso, uma vez que possivelmente serão menos extenuantes e demandarão níveis de atenção, concentração e envolvimento que também são importantes para a performance. Na experiência com os estudantes, acredito que o uso consciente da imaginação foi bem sucedido: eles alcançavam um bom processo de execução sonora após um momento de preparação imaginada, chegavam a um resultado sonoro desejável sem a necessidade de exercícios vocais extensos.

Nos últimos encontros explorei ir um pouco além com esse exercício, pedindo que eles não só imaginassem todos os movimentos e preparações do canto, mas que também imaginassem o próprio som, assim, envolvendo abertura de boca e posicionamento da língua para formação do fonema que estivessem imaginando. Eu tocava algumas notas ao piano para que eles ouvissem e se imaginassem cantando. Foi um exercício interessante, pois imaginar um determinado som implica em imaginar o que precisa ser feito para consegui-lo e ao ter que responder a um estímulo sonoro, envolve-se além da imagética motora, a interação auditivo-motora.

Os resultados de estudos recentes indicam que tanto na audição, quanto na execução de música, ambos os córtices auditivo e motor são recrutados (ROCHA, BOGGIO, 2013), portanto o córtice motor estava sendo ativado tanto pela imaginação deles, quanto pela audição das notas que eu executava ao piano. Com esse exercício, eles percebiam se o som proposto era agudo ou grave, qual era o desenho melódico e padrão rítmico, de forma que durante a imaginação eles já promoviam todos os ajustes físicos necessários para a execução do vocalize proposto. De maneira geral, a execução do som era mais bem sucedida depois

desse processo de imaginação e audição, do que quando feito sem esse tipo de exploração.

Gostaria de destacar um acontecimento com uma das colaboradoras. Em um dos encontros com Luiza eu propus que ela imaginasse uma série de sons em *bocca chiusa*²¹ e depois realizasse os sons. Depois propus o mesmo com sons vocálicos, imaginando primeiro e depois executando. Luiza relatou que a imaginação do som vocálico e consequente execução foi algo tranquilo de ser feito, porém no que diz respeito à *bocca chiusa* parecia ser mais difícil imaginar. Ela disse que parecia mais abstrato. Achamos curiosa essa diferença, mas logo chegamos à conclusão de que, se ela não conseguia imaginar bem a *bocca chiusa* é porque ela não estava plenamente consciente do processo de produzir esse som. Era um movimento que ela não dominava, portanto não tinha memória clara o suficiente para resgatar.

Quando realizando a imagética com a intenção de aprimorar o comportamento, a pessoa imagina e cria uma imagem do futuro. [...] nós usamos nossos eventos passados e estruturas neurais similares para colocar-nos na posição futura pretendida. [...] você precisa ter previamente realizado a tarefa que está prestes a imaginar de forma a alcançar sobreposição neural entre ação e imagética (OLSSON, NYBERG, 2010, p. 713, tradução nossa).

Apesar de Luiza já ter executado esse exercício anteriormente, o que nos levaria a crer que ela poderia usar esses eventos passados para formatar sua imaginação da ação, a estudante revelou que, nas vezes em que realizou a *bocca chiusa* anteriormente, ela se concentrava mais no som, no resultado, que no processo necessário para executá-la, o que pode nos levar a crer que tal exercício não foi bem registrado em sua memória, devido à sua falta de atenção ao processo de execução dele. O que reforça o fato da necessidade não só da execução prévia da ação, mas de estar bem consciente dela, demandando um estudo cuidadoso de cada habilidade, para que haja um real entendimento somático do que se propõe a aprender. Percebe-se, assim, que o exercício imagético também pode ajudar na

²¹ *Bocca chiusa* em italiano quer dizer ‘boca fechada’. Devido à forte tradição musical italiana, e mais ainda na música vocal, herdamos muitos termos musicais desse idioma. *Bocca chiusa* é o termo comumente usado em aulas de canto e coral para designar exercícios de ressonância vocal em que devido ao fechamento da cavidade oral, só é possível produzir som nasal. Ela é mais comumente feita utilizando-se o fonema [m] prolongado.

realização de uma avaliação do quão bem um movimento foi ou não aprendido. Feldenkrais, em diversas lições, depois de explorada alguma movimentação, também pede que ela seja executada apenas mentalmente, fazendo com que seja percebido quão bem o movimento foi aprendido e, possivelmente, aprimorá-lo por meio do treino mental. Outras vezes pede que o movimento seja executado por um segmento e imaginada a execução por outro.

Luiza também ajudou a reforçar essa percepção pelo aspecto positivo. No dia seguinte ao nosso último encontro, ela participou de uma audição de canto para ingresso em um curso de música. Para aquecer-se para sua apresentação, ela disse ter cantado em vibração de lábios²² algumas vezes a melodia da canção que havia preparado. Enquanto aquecia ela sentia que sua voz “não estava no lugar certo”, não estava chegando ao resultado que ela esperava, mas que já havia conquistado em outros momentos. Alguns instantes antes de entrar na sala da audição, Luiza passou a canção mentalmente, imaginou-se cantando da maneira que queria, com a sonoridade que sabia que era capaz de produzir. Entrou, cantou e tudo aconteceu da maneira que ela imaginou. A voz “foi pro lugar certo” reforçando a ideia de que quando o movimento está aprendido com boa técnica e se está bem consciente do seu processo, imaginá-lo com atenção e concentração pode ser mais eficaz na sua preparação do que colocá-lo em prática de maneira desatenta.

Retomando a discussão do texto de Richard Miller, outra afirmação importante que ele traz é: “Impedimentos devem ser identificados e técnicas curativas desenvolvidas. Não é suficiente aplicar imagens holísticas generalizadas”. Mais uma vez ele apresenta a ideia de holismo associada à imaginação, mas o que precisa ser questionado aqui é essa relação quase médica estabelecida entre diagnóstico e intervenção curativa no desenvolvimento da técnica vocal. É claro que esse procedimento é necessário em alguns momentos, mas melhor que proporcionar cura, é estabelecer um ambiente em que uma técnica saudável possa proliferar.

²² Vibração de lábios é um exercício vocal bastante comum, usado muitas vezes como aquecimento ou relaxamento. Trata-se da emissão de um som prolongado, podendo variar a altura ou não, quando os lábios fechados vibram sem parar devido à passagem de ar ao expirar.

O ensino do canto é muitas vezes apoiado na perspectiva biológica, é medicalizado e esse discurso carrega o ideal da medicina tradicional, que está centrada na doença, seja na sua cura ou na sua prevenção. No campo da saúde há avanços e discussões sobre essa visão do corpo e da saúde centrados na doença, levados a cabo pelo ideário da promoção da saúde, que compreende a pessoa em seu contexto histórico, familiar e social e busca promover o empoderamento e a autonomia, centrando sua atenção na pessoa e não na doença.

A pedagogia vocal costuma trabalhar centrada na correção de problemas, o professor centra sua atenção na voz, como a medicina clássica trabalha na cura e prevenção. Apoiando-se numa perspectiva contemporânea de saúde, promover a saúde seria o equivalente a construir uma base técnica sólida, estimular o estudante a buscar e descobrir o caminho certo e não a evitar o errado, construir em vez de corrigir, centrar a atenção naquele que possui uma voz e não na voz independente de quem a possui.

Tal reflexão pode guiar a uma importante questão: como um professor de canto se forma para exercer tal ofício?

Embora seja natural que bons cantores se tornem professores, cantar e ensinar são competências muito distintas e um bom cantor não necessariamente é um bom professor.

Embora haja muitas discussões e avanços importantes na área da educação musical que poderiam beneficiar muito os professores de canto e de instrumentos, essas discussões tendem a ficar restritas aos cursos de licenciatura, com foco na musicalização infantil. A licenciatura em música, no Brasil, cujo objetivo é a formação do professor, é, com raras exceções, um curso voltado para o ensino da música no ensino fundamental e médio, um ensino da música como uma disciplina abrangente e não focada no aprendizado específico de algum instrumento ou do canto. Grande parte dos professores de canto é proveniente do bacharelado em música com habilitação em canto, cujo objetivo é formar um cantor, um performer, não um professor.

Resta ao professor de canto buscar por si os caminhos para se tornar um melhor profissional. Muitas vezes o que se faz é repetir o processo pelo qual se foi ensinado, aplicando um modelo que aparentemente deu certo. Porém, o fato de ter funcionado com uma pessoa, não garante o sucesso com todas, uma vez que pessoas diferentes aprendem de maneiras diferentes. Embora seja possível

encontrar na literatura estudos que apontem para a necessidade de se repensar a formação do cantor, questionando vários cânones, o que se percebe na prática nas aulas de canto é a perpetuação de um modelo já consagrado de ensino dessa arte, onde há pouco espaço para a reflexão, sustentando ideias do senso comum, repetindo padrões e com pouco aprofundamento. Essa é a experiência que tive e também é o que se evidencia na fala dos cantores com quem conversei para essa investigação.

O fato de que quase todos os entrevistados encontraram a Educação Somática em outro lugar que não em sua formação vocal principal é uma informação importante para entendermos a situação em que ensino do canto se encontra. Apenas Maria Dias conheceu a Técnica de Alexander pelo seu professor de canto na Universidade. Afonso e Elias descobriram o Método Feldenkrais participando do NUO-Ópera Laboratório, onde o método é proposto pela preparadora corporal do grupo. Hortência conheceu a biossíntese através de um psicólogo, por indicação de uma estudante sua. Sarah conheceu a Técnica de Alexander buscando estratégias de relaxamento durante a revisão bibliográfica de sua pesquisa de mestrado e teve experiência prática com a técnica com uma professora fora da área do canto. O que mostra que, embora estudos recentes apontem para a importância de práticas somáticas na formação do artista, elas ainda são pouco difundidas no universo do canto, estando restritas, na prática, aos profissionais que, por algum acaso, tiveram a oportunidade de conhecer a técnica que utilizam, uma vez que na formação como cantor ela não esteve presente.

Ao falar sobre a Técnica de Alexander, Sarah afirma:

Todos que a experienciam a amam. Entretanto, é um dos segredos mais bem guardados porque, invariavelmente, quando eu digo às pessoas o que eu faço, elas nunca ouviram falar disso. Então elas perguntam se é como yoga, Pilates ou meditação (o que não é o caso).

Mas, parece que este cenário está mudando, ao menos em nosso país. Apesar dos estudos voltados para esse campo no Brasil ainda serem restritos, eles vêm crescendo, como aponta o levantamento realizado por Costa e Strazzacappa (2015). Segundo as autoras, o surgimento de novos cursos de graduação em Dança e programas de pós-graduação em Artes do Corpo nos últimos dez anos pode ter contribuído para o aumento de estudos relacionados à Educação Somática, uma vez que a área das Artes é a que mais se dedica a ela, segundo o mesmo estudo realizado pelas autoras. Apesar desse predomínio do estudo no campo das artes, as

autoras apontam que o tema tem sido abordado em diversas áreas, sendo as áreas da Saúde e da Educação as mais comuns depois das Artes, o que reforça o caráter interdisciplinar dessas abordagens. Aqui no presente trabalho, acredito que a Educação Somática esteja circunscrita justamente nesse amálgama entre arte, saúde e educação.

Contudo, apesar do aparente crescimento da presença de tais práticas em nosso país, para que elas cheguem às aulas de canto de maneira mais abrangente – se esse for o desejo, como se pode imaginar a partir dos relatos dos cantores colaboradores – há barreiras primárias que ainda precisam ser derrubadas. Como se observa nos discursos, o ensino do canto não só não está preocupado com o corpo, como não tende a dar valor para a sensação do estudante, perpetuando um modelo autoritário em que o professor detém o conhecimento e a verdade da boa emissão vocal e é quem deve dizer ao inculto aluno (aquele que não possui luz) como sua voz deve soar. Afonso, por exemplo, relatou que dentre os oito professores que participaram de sua formação, apenas um, segundo ele, o instigava a prestar atenção às suas sensações. Hortência aponta que, apesar de um dos seus professores tentar caminhar nessa direção, o percurso ainda estava incompleto:

O interessante do meu professor é que ele dizia para a gente se guiar pelas sensações, dizia que a voz, o som, enganava, que a gente se ouve por via óssea e os outros nos ouvem por via aérea. Mas ele não tinha a condição de dizer como sentir. Ele não tinha a pedagogia somática, digamos assim, esse conhecimento.

Algo semelhante aconteceu com Elias. Para sua professora de canto, era claro que, como ela dizia, “o canto é uma questão de propriocepção”. Porém, a propriocepção parecia um conceito vago para ele. O sentido cinestésico, tão essencial para o desenvolvimento da consciência somaestética, só se tornou algo concreto na vida de Elias quando ele passou a ter experiências cênicas no NUO-Ópera Laboratório. Sua professora de canto, como ele relata, também tinha muita clareza de onde queria chegar, porém o caminho era instável, apesar dela usar todos os recursos possíveis para fazer com que ele chegasse ao resultado esperado. Como ele mesmo narra: “Às vezes eu conseguia chegar, mas quando eu voltava na outra aula, achando que eu tinha feito todos os exercícios e iria chegar naquilo, eu abria a boca e estava fazendo alguma coisa completamente diferente”. Foi só quando ele passou a vivenciar as práticas corporais no NUO-Ópera Laboratório que começou a entender o que estava errado. Nas palavras dele:

“quando eu começo a ouvir a Marília [preparadora corporal do NUO], eu começo a enxergar porque as coisas não davam certo na aula [de canto]. Porque a minha professora dizia A, eu fazia B, achando que estava fazendo A”. Para Elias, uma experiência corporal sistemática e de atenção era o que faltava para traduzir os anseios de sua professora.

Com os relatos e as discussões trazidas até aqui, pode-se observar que para essas pessoas, um processo de ensino-aprendizagem que coloca a experiência sensorial do estudante em primeiro plano parece ser um caminho que dá ao estudante autonomia sobre seu processo de produção vocal. Para tal, existem diversas propostas de trabalho somático. Os próprios colaboradores com quem conversei possuem experiência com práticas somáticas distintas, mas que parecem todas caminhar nessa direção. No entanto, é importante salientar que é pouco provável que haja algum método infalível. Como reforça Shusterman (2012a, p. 319): “Todo método tem suas limitações, por isso, considerando a diversidade de necessidades, problemas, objetivos, contextos e temperamentos humanos, seria tolice dizer que um método é sempre superior ou sempre útil”. Pela reflexão apontada pelos colaboradores, pude notar também que, para eles, além da dedicação aos métodos somáticos como estratégia didática, o próprio professor precisaria vivenciá-las e seria nessa experiência que o professor aguçaria seu olhar para as necessidades do estudante, podendo assim avaliar as limitações e potencialidades do método a que se dedica. Para Hortência, essa experiência pessoal do professor é essencial:

Nas abordagens corporais, a gente é trabalhado, então por isso que eu disse que não tem como separar o meu lado de professora e o meu lado de cantora, o crescimento pessoal tem que começar por mim. Se eu não me permitir... eu não tenho como abrir o caminho pro aluno, se eu não abrir o meu, não tenho como ajudá-lo a abrir.

Sobre a relação com o estudante, Hortência também traz uma importante reflexão:

Eu preciso entender a história do aluno, saber. Eu digo que se não muda a pessoa, não muda a voz. A voz é o eu sonoro. Então, eu tenho que caminhar juntinho, juntinho mesmo, com ela. E nesse sentido, a minha pesquisa serve pra eu cantar e serve pra eu ajudar o outro a cantar.

Com relação à intervenção prática que realizei com os estudantes, o processo às vezes parecia lento, para aqueles que são mais ansiosos, e demandava uma concentração difícil de ser atingida num primeiro momento. Porém, conforme o tempo ia passando, começavam a aprender a desacelerar e aproveitar cada instante

de percepção proposto, pois percebiam que com essa atenção concentrada aprendiam e fixavam melhor os conceitos abordados em aula. É muito comum no estudo do canto a dedicação a diversos exercícios vocais, realizados como uma espécie de ginástica, muitas vezes sem muita atenção - uma atividade essencialmente mecânica. Para os cantores que vêm dessa realidade, dedicar-se a um exercício de atenção e concentração pode ser bastante desafiador num primeiro momento, mas como Hortência aponta:

Eu considero um retrocesso esse estudo mecânico, que faz o exercício sem refletir por quê nem pra quê, não é? Apenas de forma mecânica... Funciona? Funciona! Porque você tem um talento, você ouve bastante os estilos, e você trabalha o músculo: você ganha uma memória, o músculo ganha um tônus, e funciona. Mas, você não é artista. Isso eu já tenho, assim, como certo, pela experiência.

Maria Dias parece caminhar na mesma direção, pois para ela, quando o cantor fica muito preocupado com questões como:

'Abaixa laringe, levanta laringe, coloca a língua aonde? Etc.' Aí acaba ficando um monte de cantor cheio de neura, chega no palco e não faz. [...] Não é uma critica maligna, mas a maioria desses que falam demais, dentro, não conseguem executar.

Maria Dias afirma ainda que seus estudantes, trabalhando por uma perspectiva corporal, desenvolvem, nas palavras dela, "uma soltura quando vão para o palco", o que provavelmente se relaciona com esse "ser artista" que Hortência prega. Ter confiança e tranquilidade no momento da performance é algo essencial para o pleno desempenho artístico e, com essa afirmação, fica claro que no processo de ensino-aprendizagem do canto, essa também é uma competência que pode ser desenvolvida. Na mesma direção, Évora, estudante colaboradora dessa investigação, revelou que passou a se sentir mais confiante no palco: "Me sinto menos ansiosa, tenho muita tranquilidade na hora de cantar, mesmo sozinha". Évora ainda deu a seguinte afirmação: "Hoje aceitei minha voz, não tenho encanação com pigarro ou rouquidão". Portanto, fica claro como o caminho de desenvolvimento trilhado por ela gerou mais do que uma evolução técnica, mas sim um desenvolvimento integral da artista, que além de aprimorar sua sonoridade vocal, demonstra mais segurança ao deparar-se com a necessidade de cantar em público. Com essa segurança conquistada e sem uma preocupação exacerbada com o desempenho técnico e com o resultado sonoro, a estudante pode voltar sua atenção à música, à arte.

Mesmo para o desenvolvimento de competências de cunho técnico, a abordagem somática parece ser um caminho interessante. Maria Dias afirma que seus estudantes percebem tanta diferença em suas vozes, que se tornam completamente disponíveis para a proposta corporal trazida por meio da Técnica de Alexander:

[...] já na primeira aula já veem muita diferença. É impressionante o que acontece. Quando eles percebem que em uma aula, logo na primeira, eles conseguiram um avanço gigante com relação à cabeça e à voz deles, eles se entregam. São muito receptivos (MARIA DIAS).

Ainda assim, a colaboradora critica o posicionamento de algumas pessoas que buscam processos rápidos e o que ela chamou de soluções “mágicas”. Alguns estudantes a procuram por ouvirem que em seis meses estarão prontos. Para ela isso é impossível, pois “não é um processo fácil” e muitas vezes os estudantes precisarão abrir mão da maneira como já cantam para se permitirem descobrir sua verdadeira voz, especialmente se já atuam profissionalmente. Segundo Maria Dias, é difícil para o cantor profissional abandonar aquilo que já sabe em prol de algo novo, porém, sem essa disponibilidade, o processo de transformação que a dedicação ao estudo consciente pode gerar é inviável. Essa abertura para o novo, abrindo mão de caminhos, muitas vezes trilhados com esforço e dedicação, é algo complexo para o cantor, pois esbarra em questões da sua identificação com o que é ser artista. Abrir mão de um processo tão enraizado, para alguns, pode significar abrir mão de quem se é. Trocar o seguro, o que construiu, o que conhece, por um mundo de incertezas pode não parecer uma ideia atraente.

Luiza, apesar de ser uma estudante ainda iniciante no universo do canto, chegou às aulas já com uma identidade vocal muito clara. Cantava com muita personalidade, possuía uma identidade vocal bem definida a partir de sua própria experiência. Porém, ela estava limitada à região grave da sua voz. Essa era uma questão complexa para ela, era notável que sua dificuldade em alcançar os registros agudos de sua voz era fruto de sua insegurança, medo de algo não familiar e não uma inabilidade técnica. Nos encontros, aos poucos, exploramos outros registros e ela foi se permitindo ampliar seu alcance vocal. Com o intuito de auxiliá-la a perceber que a sua voz podia ir além do que estava habituada, que a região aguda também fazia parte de sua voz, em um dos encontros propus que ela experimentasse cantar uma canção num registro um pouco mais agudo do que aquele ao qual ela estava habituada. Ainda com um pouco desse medo do

desconhecido, se permitiu explorar e conseguiu produzir um ótimo som. No entanto, ela ainda não acreditava que sua execução estava boa, apesar de não sentir qualquer desconforto. Sugeri, então, que gravássemos um trecho para que ela ouvisse posteriormente, pois enquanto cantamos, não temos condições de saber realmente como a voz está soando. Após ouvir a gravação, Luiza ficou surpresa e feliz com seu desempenho. Ela reconheceu que aquela também era sua voz. Por mais que eu acreditasse que a voz aguda dela soava bem, era importante que ela tivesse esse conhecimento.

Já Joel, chegou ao primeiro encontro já com uma reflexão sobre sua identidade vocal. Ele afirmou: “eu não sei qual é a minha voz. Eu quero descobrir”. E foi o que buscamos. A partir das explorações, ele pôde aos poucos ir encontrando sua identidade vocal. Foi aprimorando a qualidade do som, mas sem referência auditiva alguma, somente a partir de suas sensações. A descoberta foi dele, do som que é produzido nele. Por ter vindo sem uma ideia pré-concebida de como sua voz deveria soar, o processo de desenvolvimento vocal de Joel acabou se tornando mais simples, uma vez que não havia bloqueios, nem barreiras ao que era proposto.

É importante ressaltar que a identidade vocal pode interferir em questões internas complexas, de cunho emocional, trazendo à tona memórias e esbarrando em bloqueios e traumas. Como relata Hortência:

Um dia eu estava dando uma aula para uma aluna e, quando a gente começou a trabalhar a abertura da garganta, - uma aluna já de tempos na escola, veio de uma outra professora pra mim e já estava há algum tempo comigo - e quando ela abriu a garganta de uma maneira que ela não tinha conseguido abrir ainda, ela cantou uma frase e parou, e eu perguntei: “o que foi?”. E ela disse: “que memória forte que me veio agora”. E eu disse: “Você quer compartilhar comigo essa memória?”. E ela disse: “quero”.

Tratava-se de uma memória negativa que naquele momento veio à tona. O estudo vocal com uma abordagem sensível esbarra nessas questões, o que pode ou não ser um problema, dependendo de como o estudante encara a situação e como o professor lida com ela. Nesse caso de Hortência, a estudante, posteriormente afirmou: “é incrível como minha voz nunca mais foi a mesma depois daquele dia”. Referindo-se ao fato de que a questão fora trabalhada e bem resolvida. Para Hortência, essa conexão com o estudante é essencial, especialmente quando o professor cria espaços onde haja livre expressão:

Na minha sala o choro é muito bem vindo, ele é tão natural quanto o riso. Todo aluno meu já chorou. E, às vezes, o choro na aula individual é algo tão forte que eu fecho a porta e a gente para pra conversar e eu vou dar o

suporte necessário. E às vezes a aula é em grupo e mesmo assim o choro vem e a turma toda já entende, já sabe, já vê com naturalidade.

Para Hortência está claro que é importante lembrar que se lida com uma pessoa, que e é preciso respeitar e considerar sua história de vida e seu contexto social e emocional, para que seja possível envolver-se de forma profunda com cada questão:

Porque a gente trabalhou muito no laboratório²³ com o seguinte: todas as questões a gente sempre dizia que aquele aspecto precisava ser olhado no corpo, na vida e na arte. Então, por exemplo, as questões do medo. Ah, o medo do palco. Então, o que é esse medo pra mim? Na vida, no corpo e na arte. O medo do palco vem de onde na vida? E como é a sensação do medo no corpo? Quais são as reações do meu corpo no medo? E o que eu posso fazer pra minimizar esse medo e deixar só aquele temperinho da adrenalina que é bom para o palco?

Essa perspectiva ampliada também é reforçada pelo pensamento somaestético:

Nossa ação é sempre corporal e mental. Ainda que atos como comer e beber costumem ser classificados como meramente físicos, ainda assim são permeados de sentidos sociais, cognitivos e estéticos. Em certos contextos rituais, eles podem até assumir um profundo significado espiritual (SHUSTERMAN, 2012a, p. 279).

Da mesma forma que a somaestética aponta a questão do ato de comer como uma ação carregada de sentidos outros que não apenas a deglutição, cantar é mais do que a ação física da execução vocal, cantar está associado a um contexto mais amplo da vida do cantor e, pela fala dos colaboradores, fica claro que isso é algo que precisa ser levado em consideração ao lidar com o estudante. Quando se lida com o desenvolvimento de habilidades da performance, lida-se também com anseios e expectativas. Às vezes, mesmo sem querer, uma pessoa é colocada numa situação desconfortável para ela. Elias, ao lado de sua professora de canto, passou por uma experiência em que uma estudante ficou chateada com a descoberta de sua “voz verdadeira”:

Ela disse: “Nossa, mas essa voz não parece nada com a voz de Y”. De um outro cantor lá, que todos que ouviam aquela aluna diziam que a voz dela era parecida com tal voz. Aí ela ouvindo a gravação - porque eu tenho o hábito de gravar, pra mostrar para o aluno - “olha aqui, como você fez”. E a professora celebrou: “Olha só, você chegou muito próximo, a tua voz, ela realmente se parece com isso, na tua biologia esse som se explica muito melhor do que aquele”. E ficamos celebrando. Quando mostramos a gravação, a aluna ficou chateada: “Não, pessoal. Esse som não parece com

²³ Laboratório de pesquisa dirigido por Hortência, onde são estudadas as questões relacionadas a corpo e voz.

aquele”. Isso foi uma crise, né? Então aí uma coisa perigosa, por quê? Porque você, na intenção de ajudar, pode fazer o outro pensar que você não tá respeitando a intensidade da entrega dele para o canto.

O processo de descoberta da voz é particular e tem consequências íntimas que não podem ser mensuradas, mas como “o aprendizado do autouso aprimorado costuma exigir a ajuda de outras pessoas” (SHUSTERMAN, 2012a, p. 319), parece ser mais importante que o professor se dedique a um ensino que inclua o aprendizado somático, mesmo que isso represente um desafio, do que abandonar o estudante à própria sorte.

Para encerrar esse segmento do trabalho sobre o ensino do canto, gostaria de retomar uma das questões propostas no início desse trabalho: o que estimularia os cantores e professores a pensarem sobre a questão do corpo no ensino do canto? Shusterman (informação pessoal) responde a essa questão da seguinte maneira:

Em minha própria experiência, o método que é mais bem sucedido em esclarecer professores e estudantes sobre o valor da consciência corporal é o método da somaestética experiencial: refiro-me a uma oficina prática na qual os estudantes (e seus professores que também estão participando) possam sentir em seus corpos as ideias somaestéticas que meus textos transmitem conceitualmente. Essa necessidade por aprendizado experiencial é o motivo pelo qual eu dou oficinas práticas, mesmo que elas sejam muito cansativas para mim. As pessoas aprendem melhor quando elas experienciam na inteireza de seus corpos as lições que se tenta ensinar²⁴.

Maria Dias também acredita nesse potencial da experiência prática. Para ela, se técnicas corporais forem incorporadas nas instituições onde ocorre o ensino de canto, as pessoas abrir-se-ão para essa proposta, pouco a pouco “quebrando as amarras, quebrando os bloqueios”.

As falas do filósofo e de Maria Dias reforçam a ideia da importância do exercício somático na formação do cantor, o que também pode ser observado no quanto os estudantes que passam por esse tipo de experiência se transformam, não só desabrochando como artistas, mas também refletindo sobre a sua experiência corporificada. Para Hortência, essa mudança de paradigma é inevitável quando o estudante se dedica esse tipo de prática vocal associada ao soma:

²⁴ SHUSTERMAN, R. **Entrevista**. Mensagem recebida por andre.estevez1@gmail.com em 28 de dez. 2016. Todas as citações de informação pessoal subsequentes do mesmo autor são provenientes dessa mensagem.

Os meus alunos todos, praticamente, dão aula. E todos eles dão aula de um jeito diferente também. Uns são super interessados, leem muito, me pedem livros, trazem discussões do que leem, outros menos, mas todos eles têm um olhar diferente pro corpo. [...] Então, todos eles refletem, não tem como, mas não resta dúvida que alguns têm afinidade pelo assunto, têm interesse pelo assunto e tentam aprofundar mais. A maioria deles gostaria inclusive de fazer a formação da biossíntese também. Mas é uma formação que é cara pra eles, como estudantes ainda, mas a maioria, acredito, vai findar um dia fazendo. Então eles não têm como, não... É algo que passa a fazer parte da vida.

Sarah também observa essa transformação em seus estudantes:

O nível de entendimento [do canto e do corpo] aumenta com o tempo que eles fazem o trabalho. Quanto mais fazem, mais ele se aprofunda. Entretanto, mesmo quando eu trabalho com estudantes apenas uma ou poucas vezes, eles começam a olhar para seus corpos e mentes de um novo jeito. A Técnica de Alexander não é só sobre mudar seu corpo, é sobre mudar seus pensamentos.

No mesmo caminho, Maria Dias aponta:

Uma coisa bem bacana que acontece é que eles [os estudantes] começam a observar no outro tudo o que eles estão fazendo. O que é bacana no corpo, não na voz. Já não estão olhando se a voz está maravilhosa, ou horrível. Não tem essa mais para eles e sim: 'Olha o que ela está fazendo que está causando isso na voz'.

Assim, fica evidente a importância do exercício somático para o desenvolvimento do cantor, tanto para se tornar um melhor professor, quanto para se aprimorar como artista.

5 A EXPERIÊNCIA EM CENA

Neste segmento do texto, trago à tona questões que emergiram da experiência com os estudantes, no que diz respeito à prática da Educação Somática associada ao aprendizado do canto. Também trago relatos dos cantores com quem conversei revelando que significados a prática com Educação Somática tem para essas pessoas.

A partir dos relatos dos estudantes, posso dizer que, de maneira geral, essa experiência favoreceu algumas descobertas, como a percepção do corpo integrado à respiração e à voz, a percepção da relação íntima entre movimento e canto e o potencial da Educação Somática para o aprimoramento da qualidade de movimentação.

Évora, uma das estudantes, revelou: “Por anos o ar foi a minha preocupação. Hoje não me preocupo mais”. A preocupação a que ela se refere é sobre a sua capacidade respiratória e, portanto, sua capacidade de sustentar notas e cantar frases até o final sem perder o fôlego. Quando indagada sobre ao quê ela atribuía o fato de achar que sua questão com o ar havia se resolvido, ela afirmou: “Usar o meu corpo todo para respirar tirou a carga que eu depositava exclusivamente sobre os pulmões. Distribuí o esforço. Isso me permite mais tranquilidade para respirar”.

Vale salientar que a estudante é uma profissional da área da saúde e que tem conhecimento sobre o processo respiratório, mas acredita que quando foi estimulada a perceber-se, pela abordagem somática das aulas de canto, que ela pôde descobrir na prática como coordenar a sua respiração de maneira mais eficiente, confortável e tranquilizadora. Não se sabe se caso fizéssemos algum teste físico com ela perceberíamos alguma diferença em sua capacidade respiratória antes e depois das aulas, talvez sim, talvez não, mas o fato dela perceber essa mudança é mais significativo para a sua performance do que a concreta mudança.

A prática da Educação Somática busca desenvolver uma percepção holística das pessoas, entendendo o corpo de maneira ampla e integrada, assim como relatou Évora. Com base nesse conceito, busquei nos encontros explorar esse tipo de percepção com os estudantes, uma vez que cantar é uma ação física e é importante perceber como o corpo age para tal.

No primeiro encontro com o ECOAR propus uma lição que associava a emissão sonora com um movimento de rotação da coluna, intercalando a rotação para a direita e para a esquerda.

A lição era realizada sentada num banco. Num primeiro momento, pedi que eles erguessem os olhos e a cabeça, com a intenção de levar o olhar em direção ao teto e voltassem. Em seguida, pedi que associassem o movimento dos olhos e da cabeça a um arquear da coluna, de forma que percebessem como essa associação ampliava o movimento do olhar, permitindo-os enxergar mais longe. Após esse momento, propus que eles realizassem o movimento de arquear as costas e erguer a cabeça, porém levando o olhar para baixo. Com essa oposição do olhar em relação ao resto do corpo, o movimento se tornava mais difícil e limitado. Após algumas repetições, pedi que voltassem ao movimento original, onde os olhos acompanhavam o movimento da cabeça e da coluna e em seguida parassem para descansar um pouco. Em seguida, propus que experimentassem baixar os olhos e a cabeça, de forma a direcionar o olhar para o chão. Para esse movimento para baixo, pedi que experimentassem associá-lo a um movimento de arredondamento da coluna, que permitia uma ampliação do movimento do olhar. Da mesma forma que feito com o movimento para cima, pedi que experimentassem a limitação ao propor o movimento de arredondamento da coluna e da cabeça para baixo, enquanto olhavam para cima. Depois, eles voltaram ao movimento original e descansaram por alguns segundos antes de retomar a lição.

Uma vez experimentados os movimentos nos dois sentidos, pedi que eles fizessem os dois movimentos sucessivamente: arquear as costas olhando para cima, voltar à posição original e em seguida emendar o arredondar das costas olhando para baixo. Enquanto eles repetiam essa movimentação, pedia que eles percebessem a relação desse conjunto de movimentos com o apoio dos pés, o movimento das escápulas e do tórax. Aos poucos, pedia que eles percebessem uma maneira orgânica de associar o movimento ao ritmo da respiração, procurando entender em que etapa do movimento seria mais fácil inspirar e em que etapa seria mais fácil expirar.

Após essa exploração, pedi que rotacionassem o tronco para um dos lados e, permanecendo nessa posição, explorassem o movimento de arquear e arredondar da coluna novamente, percebendo a associação com o ritmo respiratório, o apoio dos pés e dos ísquios e o movimento da pelve e das costelas durante esse

movimento. Depois de explorarem algumas vezes de um lado, pedi que explorassem o mesmo movimento com o tronco rotacionado para o outro lado.

Uma vez que já haviam explorado a movimentação de diversas maneiras, propus o movimento final completo: rotacionar a coluna para direita e esquerda. A movimentação era realizada associando o movimento de arquear das costas e erguer da cabeça à rotação do tronco para um dos lados e arredondando as costas e baixando a cabeça enquanto voltavam ao centro, emendando em seguida com a rotação para o outro lado, pelo mesmo processo. Com esses movimentos, buscava-se perceber a báscula da pelve, o apoio dos ísquios, o apoio dos pés e os movimentos associados dos braços, ombros, cabeça e olhos. Uma vez que o movimento estava fluente, pedi que eles explorassem emitir som vocal durante o movimento que favorecia a expiração, percebendo a organicidade do movimento associada à voz.

Bruno estava com uma das pernas machucada e, por isso, executava o movimento com mais facilidade para um lado do que para o outro. O estudante percebeu que sua vocalidade também era dificultosa quando cantava após realizar a inspiração associada ao movimento de rotação para o lado ao qual ele depositava mais peso sobre a perna machucada.

Quando estive atento para suas sensações, o estudante pôde perceber a relevância de estar integralmente consciente do seu corpo, pois assim percebeu as relações entre o apoio do seu pé sobre o chão e o movimento de rotação da coluna. E como a respiração e fonação estavam associadas a tal movimento, também sofreram interferência da dificuldade de apoiar o pé.

No segundo encontro com o ECOAR, a lição envolvia percepção da ressonância vocal. Após um primeiro momento de percepção dos apoios do corpo sobre o chão, quando as pessoas estavam deitadas, pedi que sentissem o percurso do ar entrando e saindo pelas duas narinas. Em seguida, propus que eles tampassem uma das narinas com um dedo. Dessa maneira, a percepção ficava reduzida à percepção da respiração apenas de um lado. Depois de observarem o percurso do ar, ainda com uma das narinas tampadas, pedi que eles emitissem um som nasal durante a expiração, atentando-se à sensação de vibração do som nas cavidades aéreas superiores. Depois, era proposto que movimentassem a língua, de forma a tocar os dentes, apenas do lado da narina que estava aberta. Pedi que explorassem o toque da língua na parte frontal dos dentes, na parte de trás, tanto na

arcada dentária superior, quanto da arcada dentária inferior e também, que tentassem contar seus dentes pelo toque da língua. Depois de explorados esse movimentos com a língua, novamente eles tampavam a mesma narina e repetiam o som nasal. Depois, as mesmas etapas eram realizadas tampando-se a outra narina.

As pessoas, após essa exploração, sentiam uma ampliação na sensação da ressonância comparada à observada na primeira vez realizada durante a lição. Alguns relataram sentir a vibração do som mais espalhada ou mais intensa e uma percepção mais clara do caminho do ar durante a inspiração. O objetivo da lição era justamente essa atenção à ressonância. E essa ampliação das sensações que descrevi costuma ser o resultado comum para as pessoas que experimentam a lição. Rebecca, além dessas sensações relativas à ressonância e à respiração, sentia mais o apoio do corpo sobre o chão ao final da lição, percebendo a potência que movimentar-se, mesmo que da maneira mais sutil, tem de transformar nossas sensações.

Haruka, em um dos encontros individuais, percebeu que sua voz soava melhor que o habitual e sentia-se mais confortável cantando quando experimentou fazê-lo deitada e com as pernas tombadas para o lado, como era proposto na lição daquela aula.

A lição propunha que ela, em decúbito dorsal no solo, com os joelhos flexionados e os pés apoiados no chão, experimentasse o movimento do joelho direito ir em direção ao chão, deixando a perna direita tombar para o lado direito, depois deixando a perna voltar à posição original. Uma vez entendido esse movimento, passava-se a deixar o joelho esquerdo acompanhar o movimento, deixando ambas as pernas tombarem para o lado direito e em seguida voltarem à posição vertical. Ao poucos era proposto que ela buscasse coordenar o ritmo do movimento das pernas com o ritmo da respiração, buscando sentir quais consequências esse movimento poderia gerar na pelve, nas costelas, nas costas, no tórax e na expansão e retração durante a respiração.

Depois que os movimentos atingiram certa fluência, propus que ela experimentasse o mesmo para o outro lado, fazendo o mesmo processo, começando a movimentar apenas a perna esquerda e depois incluindo a direita. Depois de experimentados os movimentos dos dois lados, propus que ela experimentasse alternar: uma vez que as pernas tombadas para o lado direito voltavam à posição original, seguia o movimento das pernas tombando para o lado

esquerdo e vice-versa. Ela foi associando o movimento com a respiração, experimentando às vezes no movimento de ida das pernas, às vezes no movimento de volta, outras vezes nos dois movimentos. Também tentou respirar parada com as pernas na posição original e também parada com as pernas tombadas para o lado. Em seguida, propus que ela experimentasse emitir sons vocálicos durante a expiração e, do mesmo modo, às vezes com as pernas paradas em posições diferentes, às vezes em movimento. Foi nesse momento que ela percebeu que seu som era mais livre e confortável quando cantava com as pernas apoiadas no solo.

No caso de Demian, um estudante que, devido a uma má-formação congênita, possui uma diferença estrutural nos ossos da pelve e possui pernas com comprimentos diferentes, ficou mais evidente a necessidade de criar espaço para que ele fizesse suas próprias descobertas e escolhas, pois só ele vive seu corpo. Suas experiências são únicas e diferentes das minhas e das de qualquer um que venha a ser seu professor de canto. A Educação Somática como caminho exploratório parece ter sido bem sucedida nesse caso, pois após uma lição, Demian, que sempre teve dificuldade com o *legato*²⁵, conseguiu chegar à seguinte conclusão:

Minha respiração nunca é contínua, ela é sempre segmentada, meu corpo tem dificuldade com o contínuo, meu passo é descontínuo, todos os meus movimentos tendem a ser segmentados como o meu passo. Talvez por isso eu tenha dificuldade com o *legato* e mais facilidade com o *staccato*, meu corpo não se move *legato*.

Dalcroze já havia afirmado que:

Tempo instável quando cantando ou tocando, confusão ao tocar, inabilidade de seguir quando acompanhando, acentuar de maneira muito dura ou com falta de precisão, todos esses defeitos têm origem no controle muscular e nervoso da criança [...] (JAQUES-DALCROZE, 1909, p.12).

Eu nunca havia feito essa associação entre sua movimentação e sua dificuldade com o *legato*, mas no momento em que Demian falou, ela fez todo sentido. O estudante chegou a essa conclusão e isso só foi possível porque ele se dedicou a sentir seu próprio corpo e buscar compreender sensorialmente suas experiências corporificadas, ele mesmo percebeu como seu soma é centro da sua ação vocal. Depois desse encontro, constatamos que para ele melhorar sua

²⁵ 'Legato' é uma palavra italiana que significa 'ligado'. Trata-se de um termo usado para descrever a articulação musical com a qual os sons são executados de maneira bastante conectada, sem separações, fluente. Seria o oposto do 'staccato', quando cada som deve ser destacado, produzindo uma separação entre cada um deles, cada som sendo interrompido abruptamente antes de iniciar o próximo.

capacidade de cantar *legato*, precisaríamos investigar e nos dedicar a entender como o corpo dele poderia se movimentar mais *legato* e, assim, permitir que a voz acompanhe.

A partir da constatação realizada por Demian, nos encontros seguintes passamos a explorar como ele poderia encontrar movimentações corporais mais fluidas, para que assim, o *legato* acontecesse de maneira mais natural. Para isso, fizemos lições que, a princípio, poderiam não ter relação alguma com a voz. O foco não estava no som, buscava-se compreender como se movimentar de uma maneira mais adequada para o que se propunha aprimorar na performance vocal. Exploramos sua dinâmica do caminhar, tentando encontrar uma passada menos “truncada”, dentro de suas possibilidades anatômicas, e também nos dedicamos a movimentos circulares, balanceados, circundações fluentes e contínuas de seus punhos, braços, ombros e tronco, buscando, aos poucos, associar a ação vocal mais interna e sutil a esses movimentos externos e amplos. Também foram realizados exercícios respiratórios, com os quais buscamos um ciclo respiratório mais contínuo, igualmente fluente, com menos interrupções. Nas aulas seguintes, notei que Demian modificou positivamente a sua capacidade de cantar *legato*. Certamente há mais a ser conquistado, mas trata-se de um processo em andamento que já mostra um caminho que pode ser seguido.

Ainda sobre essa integração entre corpo e voz, trago o relato de Évora, que, após sua participação numa ópera, afirmou: “antes de ir para a cena, sinto os pés no chão, tudo vai para baixo, a voz, o corpo da personagem”. Com essa fala, fica claro que, para ela, cantar é mais do que ajustes no aparelho fonador, apoiar o som não se relaciona apenas à respiração, para ela é necessário estar inteira, com todo soma disponível para a performance. Na sua fala ela aponta ser necessário integrar as exigências cênicas com as demandas vocais, num todo inseparável. É interessante observar como o relato dela se assemelha ao de Elias:

Tudo isso começa a se transformar num pacote completo, quando vai preparar o personagem. Então: “o peso do corpo sobre o pé, o peso do tronco sobre a pelve, o peso do crânio sobre a coluna vertebral e a linha de tensão que vai do pé até a cabeça”. E quando termina essa questão da preparação corporal que faz para o personagem, se a atenção conseguir se expandir para as questões vocais, já tá tudo junto. Na hora que põe o pé no chão, já começa a questão do apoio, como tu vais soar a nota. Já começa a pensar no agudo, começa a pensar no grave (ELIAS).

Évora ainda afirmou em um de nossos encontros que percebeu que “aquecer a voz não tem sentido se não aquecer o corpo”. Para ela, ficou claro que

realizar vocalizes sem atenção ao corpo inteiro não faz sentido, pois quando cantamos, é o corpo todo que está em ação. Para ela não faz sentido preparar a voz para o canto dissociada, como uma parte mecânica, mas sim preparar o soma, é preciso conectar-se consigo num processo de concentração e atenção plena à atividade que pretende exercer. E mais uma vez, esse discurso se assemelha ao de Elias que afirma:

“Conforme eu ia preparando o personagem, eu comecei a observar as situações complementares [entre preparação cênica e preparação vocal]. E muitos dos recursos que eram usados na técnica vocal ficaram dispensáveis”. Elias afirma que, antes, “até que comesse o ensaio, eu precisaria de x vocalizes pra ter certeza que o agudo ia soar, pra ter certeza de que o médio ia soar, pra ter certeza da articulação, pra ter certeza da ressonância e tal”. No momento em que ele percebeu que preparar o personagem já lhe dava recursos suficientes para voltar sua atenção ao soma, esses exercícios, comumente praticados como aquecimento vocal, foram descartados por ele das fases de preparação para a cena.

Para Maria Dias, também há uma relação íntima entre o corpo do canto e o corpo da cena.

Como eu não tinha tido uma escola de teatro, foi direto no palco onde fui aprender. O esforço foi muito grande. O esforço para interpretar, o esforço para achar a personagem, era tudo muito na intuição. E isso tem um preço, o preço é o esforço vocal.

Com essa fala, fica claro que para ela, se não há uma integração entre a ação cênica e a ação vocal, um deles será prejudicado. Quando passou a estudar a Técnica de Alexander, com a consciência de si que conquistou, aprendeu a lidar melhor com os esforços físicos demandados e atuar e cantar ao mesmo tempo deixou de ser um sacrifício.

Com relação a esse universo do canto em cena, especialmente da ópera, existe uma ideia no senso comum da área de que não é possível dedicar-se a movimentos amplos durante o canto. O cantor lírico, que é tido como um atleta da voz, devido à demanda por uma alta performance vocal, tende a considerar sua atividade musical como algo que demanda tanto da sua atenção, que o torna incapaz de realizar outras ações motoras complexas sem prejudicar a qualidade do som. Como aponta Velardi (2011, p. 42-43):

Ainda é comum encontramos comentários publicados ou declarados que justificam e valorizam a ideia de que o corpo do cantor deve mover-se de modo a não prejudicar o canto a tal ponto que muitos críticos tendem a

condenar as encenações nas quais o corpo do cantor é, na verdade, um corpo cênico.

Essa relação problemática com a cena pode ser traduzida numa fala crítica de Elias:

Eu estou aqui segurando o meu adereço [cênico] e meu corpo tem que se mobilizar para cantar. Mas o corpo que tá segurando esse adereço, segura esse adereço e canta. E a situação de segurar esse adereço é significativa para o corpo, tanto que eu vou cantar em função disso. Essa seria uma relação. Agora é: eu estou segurando o adereço, mas eu tenho que cantar. Bom, cantar é assim: tem o apoio, tem a ressonância... E aí eu vou ter que cuidar disso agora. Bom, eu canto e daqui a pouco eu seguro esse negócio.

Não vou me aprofundar na questão de natureza teatral, nem entrar no mérito da questão da supervalorização da qualidade do som da voz em detrimento das habilidades cênicas, o que é comumente visto em nossos palcos, pois não se trata do foco desse trabalho. Entretanto, é necessário desmistificar essa ideia de dissociação entre canto e movimento, ou melhor, a associação negativa que é comumente feita entre essas duas coisas que deveriam ser uma só, pois, primeiramente, não existe canto sem movimento.

Propor lições ou exercícios em que o som da voz seja produzido em estreita relação com movimentos corporais mais complexos pode ser um modo de investigar essa questão. Retomo aqui o primeiro encontro do ECOAR, onde a fonação acontecia associada ao movimento de rotação da coluna, como já explicado anteriormente. Naquele dia, Bruno relatou também que percebeu que o canto só acontecia bem, quando o movimento acontecia bem. Enquanto ele explorava e tentava entender a movimentação proposta, o som parecia ainda incerto, mas quando finalmente entendeu o movimento em seu corpo, quando ele começou a fluir, a voz também passou a fluir.

Para Melissa, uma das colaboradoras nos encontros individuais, essa conexão entre canto e movimento ficou tão clara que era comum em nossos encontros ela afirmar: “Não ficou bom esse som. Acho que não encaixei bem o movimento”. Sempre que essa situação acontecia, ela pedia que eu esperasse alguns instantes para que ela encontrasse a movimentação adequada novamente. Na maioria das vezes ela conseguia chegar à performance que queria, mas quando tinha algum problema em reencontrar o movimento eu a ajudava, propondo alguma lição ou exercício que pudesse assisti-la nessa busca. Uma vez que ela tivesse a percepção de que o movimento tinha “se encaixado” novamente, só aí ela voltava a

cantar. Para ela, som e movimento são inseparáveis e, portanto, se há problema com algum deles, o outro será afetado.

Com todos os estudantes propus em alguns momentos, lições que associavam o caminhar com a respiração e com a fonação, percebendo a potencialidade da associação dessa ação com a produção vocal. O foco dava-se, primeiramente, num reconhecimento da sua forma habitual de caminhar e das fases que ficam claras durante a movimentação:

Seu jeito habitual de andar depende não só de sua estrutura física particular (que, por sua vez, é parcialmente informada pelos hábitos de nutrição e de movimento que informam os músculos e a partir de certo momento até os ossos), mas também das superfícies sobre as quais você anda, os sapatos com que anda, os modelos de andar que você observa e com os quais busca afinar-se, e os propósitos situacionais que moldam seu jeito costumeiro de locomover-se (correr pelas ruas repletas ou andar descalço sobre a areia) (SHUSTERMAN, 2012a, 287).

Num segundo momento, eu os estimulava a desacelerarem o caminhar, levando a atenção à transferência do peso de um pé para o outro. Uma vez que esse movimento tornava-se claro, passava-se a perceber que consequências ele produz no corpo: como a transferência do peso pode reverberar no quadril, tronco, ombros e costas, por exemplo. A partir daí, eu propunha que eles tentassem coordenar a respiração com o movimento da transferência do peso, tentando achar um ritmo coordenado entre essas duas ações. Uma vez realizada essa ação, pedia que eles sentissem o impulso que o movimento do apoio do corpo sobre o pé gerava para realizar a expiração. Em seguida, começavam a explorar a vocalização com o mesmo impulso usado para expirar. Quando movimento, respiração e som estivessem bem conectados, pedia que passassem a, gradualmente, acelerar a passada até um ritmo habitual. Com esse exercício, a relação da voz com o movimento do corpo ficava tão nítida para eles, que caminhar, ao invés de um empecilho, tornava-se algo natural e que corroborava com uma produção sonora natural e confortável.

Algumas vezes também incluíamos movimentos amplos de abdução e adução dos braços, com o intuito de auxiliar a percepção de movimento das costelas e das escápulas. Gradualmente eu pedia que eles diminuíssem o movimento, mas sem perder a movimentação mais interna. Mesmo que os movimentos dos braços ou do caminhar não fossem mais aparentes, a ideia era que a mobilização que esses movimentos geram no corpo continuasse presente. Assim, mesmo em situações em que para o espectador não há movimento, para o cantor há um mundo interno de

movimentos sutis imprescindíveis. Vale salientar, que mesmo em situações em que o movimento não é feito de maneira tão atenta e consciente, há um potencial de sinergia com a ação vocal.

Muitas vezes, Fred preferia cantar andando. Simplesmente andando, sem qualquer atenção especial dada a essa ação. Sentia-se mais relaxado, ficava menos “encanado”, interferindo menos no seu canto e deixando sua voz fluir de forma mais natural.

Com esse relato, fica evidente que movimentar-se era essencial para ele. E, além de um desenvolvimento da voz ser proporcionada por essa integração som-movimento, os estudantes passavam a ter mais liberdade pra se movimentar em cena, ocupar o palco, apropriar-se do que cantam e deixar a canção reverberar em seu corpo todo, não só em sua voz. Com a Educação Somática, parece-se também conquistar uma movimentação mais fácil, fluida e acurada. Com o aprimoramento da consciência de si proporcionado pela prática somática, um repertório amplo de movimentos é conquistado. Não é à toa que as práticas somáticas têm sido incorporadas em cursos e formações na área de dança e teatro (GUIMOND, GILLAIN, 2002; FERNANDES, 2015; VIEIRA, DENOVARO, 2016). Na minha experiência no NUO-Ópera Laboratório fica claro que os integrantes do grupo, devido a essa experiência, têm uma rapidez de assimilação de novas propostas motoras, facilitando o aprendizado das demandas cênico-coreográficas dos espetáculos.

Com os estudantes que participaram dessa investigação, pude presenciar o mesmo processo. Com o passar do tempo, em cada encontro, era visível que cada movimento deles se tornava mais consciente e melhor executado, as respostas às instruções pareciam mais rápidas, tanto nos movimentos mais amplos, quanto nos movimentos mais sutis. Os movimentos pélvicos associados à respiração e à fonação, que para alguns pareciam difíceis nos primeiros encontros, com o tempo foram se “encaixando” às outras movimentações e ao canto.

O exercício da transferência do peso sobre os pés durante o caminhar, que para alguns gerava desequilíbrio e era difícil encontrar a conexão com a respiração, em momentos futuros passou a ser realizado de maneira mais segura, sem hesitações e desequilíbrios, coordenando com tranquilidade a respiração a ele. Aprender coisas novas também foi, aos poucos, se tornando cada vez mais fácil.

No segundo encontro do ECOAR, Karina sentiu que após a lição, inspirar estava mais fácil, o ar entrava com mais facilidade. De forma similar, isso acontecia em diversos momentos, com os estudantes nas aulas individuais também. Era muito comum que, após a lição, eles percebessem uma respiração mais profunda, movimentos menos “truncados” e facilidade de execução de tarefas que num primeiro momento pareciam complicadas de serem executadas. Como voz é movimento, esse aprimoramento da motricidade gerou, para os estudantes, consequências positivas diretas na emissão vocal, não só no que se refere à facilidade de execução das ações do canto, mas também sobre a qualidade do som produzido por eles. O cuidado somaestético obtido pela prática de Educação Somática parece ter se revelado uma experiência bastante significativa para eles. Essa experiência não só os ajudou a formatar uma concepção holística do corpo, como também colaborou com o aprimoramento performático, pelo que pude observar do desenvolvimento dos estudantes ao longo do período em que estive em contato com eles. Esse aprimoramento das habilidades observado nos estudantes é corroborado pelo pensamento de Shusterman (2012a, p. 253) quando ele afirma:

[...] a cuidadosa atenção a nossos meios corporais (e aos sentimentos que os acompanham) de ação pode ser muito útil, não apenas para melhorar a performance da ação particular em uma única ocasião, mas também para construir hábitos melhores para a realização da ação (e também outras ações) no futuro.

Com a atenção deles voltadas à percepção de si, as habilidades técnicas desenvolvidas em aula se instauravam em seus somas, as mudanças geradas foram assimiladas não só como um novo conceito, mas como uma experiência vivida e corporificada que pode ser lembrada sensorialmente, um novo hábito instaurado.

6 REFLETINDO NA COXIA

Uma das propostas da Educação Somática é o desenvolvimento do sentido cinestésico, colocando a experiência subjetiva do praticante em primeiro plano e permitindo a ele uma ampliação da consciência de si. Mas é necessário também compreender que a dimensão somática só se completa quando relacionada ao mundo exterior, pois no mundo existimos e com ele nos relacionamos. “[...] a atenção à percepção somática é sempre mais do que a mera imanência do eu; essas percepções sempre ultrapassam o eu, ao incluir o contexto ambiental em que o soma se situa” (SHUSTERMAN, 2012a, p.158). Assim, aprimorar a consciência de si não se encerra no indivíduo, mas extrapola-o, propiciando a percepção da relação com o espaço em que se situa, o espaço que se ocupa e do qual se precisa estar consciente. Ainda sobre isso, temos o seguinte pensamento somaestético:

Se os hábitos que constituem o eu também incorporam o ambiente, segue-se que o eu é em parte produto do ambiente. Nosso corpo, assim como nossos pensamentos, incorpora nosso entorno, ultrapassando as fronteiras corporais convencionais para atender a nossas necessidades essenciais de respiração e nutrição (SHUSTERMAN, 2012a, p. 287).

Por isso, dedicando-se ao cuidado somaestético, mais do que um aprender sobre si, conquista-se um aprender sobre si no mundo. Shusterman posicionou-se a respeito, pois pretendia refutar a ideia de que a dedicação a um exercício de atenção somática promoveria um demasiado autocentramento:

[...] como a autoconsciência somática sempre envolve um campo ambiental significativamente mais amplo do que o eu, o problema do isolamento autista não está no autocultivo somaestético em si, mas em não reconhecer quanto do eu depende dos ambientes que o informam e os incorpora [sic] (SHUSTERMAN, 2012a, p.176).

Quando uma pessoa dirige sua atenção à relação dela com o mundo ao mesmo tempo em que se dedica à autoconsciência, voltando a atenção para o seu interior, esse autocentramento não se torna um problema, mas potencializa a relação dela com o mundo. Referindo-se a essa questão, Shusterman (2012a) reforça, ainda, que num tempo em que se está tão atento e consciente dos teleceptores (audição e visão), talvez seja importante voltar a atenção para si mesmo, buscando um desenvolvimento dos sentidos proprioceptivos. O filósofo reforça esse pensamento com a seguinte crítica:

[...] habituamo-nos a responder diretamente a eventos externos, em vez de analisar nossos sentimentos interiores; a agir em vez de observar cuidadosamente, e buscar impulsivamente os fins em vez de parar e

estudar os meios corporais de que dispomos (SHUSTERMAN, 2012a, p.299).

Débora Bolsanello, educadora e pesquisadora dedicada à Educação Somática, também critica o predomínio da atenção ao exterior, mais especificamente ao sentido da visão, que parece dominar sobre os demais sentidos:

Hoje, a visão ainda é o meio privilegiado de conhecimento. Ainda que se utilizem todos os sentidos em suas atividades cotidianas, o modo de vida nas sociedades urbanas contemporâneas privilegia o sentido da visão. A visão é, para o ocidental contemporâneo, fonte de apreensão do real e meio de comunicação (BOLSANELLO, 2010, p. 22).

O domínio dos sistemas teleceptores e proprioceptores, tendo ambos alertas e conscientes, permite significativo aumento da performance (SHUSTERMAN, 2012a). Para alcançar esse objetivo, há diversas técnicas disponíveis, podendo-se escolher com qual há maior identificação.

Nas propostas de Educação Somática há um objetivo claro de proporcionar ao praticante um mapeamento mais amplo e nítido do corpo, aprimorando a sua consciência de si. Isso se torna essencial na tarefa do canto, se acreditamos que é primordial que o cantor possa perceber como sua voz acontece nele. Esse cuidado com a ampliação da consciência é algo que ficou evidenciado na experiência vivida nessa investigação e também na fala dos cantores, por isso, dedico esse capítulo a essa questão.

Para Hortência, por exemplo, a partir da ampliação da sua consciência dos processos de produção vocal, ela consegue entender os caminhos percorridos pelos estudantes, podendo, assim, auxiliá-los de forma mais precisa:

[...] quando eu comecei a pegar alunos com problemas técnicos como a voz anasalada, eu fui experimentar pra sentir como é que funciona uma voz anasalada. Então, eu sei exatamente o que dizer pra ele, porque eu vivi, porque eu senti aquilo. Então, se alguém chega com a voz soprosa, canta deixando escapar ar, é a mesma coisa. Eu vou sentir, vou cantar dessa forma, pra eu poder dizer: 'olha, se você canta assim é porque o palato está dessa forma, é porque a língua está desse jeito'. Então eu consigo através do que eu sinto, sentir o que ela sente (HORTÊNCIA).

Ao longo dos encontros práticos realizados com os estudantes de canto, pude perceber como alguns deles, desde o princípio, já tinham uma capacidade de percepção maior, reparando em nuances e sutilezas que poderiam passar despercebidas para outras pessoas. Contudo, independentemente dessa facilidade inicial, todos, em alguma medida, aprimoraram sua capacidade de perceber-se. Com o propósito de estimular esse aprimoramento sensorial, em todos os encontros, a primeira atividade proposta era um observar do corpo naquele dia. Esse é um

exercício que pode gerar respostas diferentes a cada vez que é feito, pois tudo interfere na situação corporal de uma pessoa: como dormiu, seu estado emocional, que atividades foram realizadas ao longo do dia etc. Dessa forma, podemos considerar que entender as particularidades corporais em cada momento em que se debruça atenção sobre ele pode auxiliar a pessoa a buscar estratégias de como lidar com seu corpo, num cuidado minucioso melhor que apenas um tratamento genérico, pensando o corpo como se ele fosse sempre o mesmo.

Esse exercício de percepção proposto aos estudantes era por vezes feito em posição deitada, outras vezes em posição sentada, ou até mesmo em pé. Se o estudante estivesse deitado (em decúbito dorsal), eu propunha que ele percebesse o apoio do corpo sobre o chão, identificando quais partes tocavam mais e quais estavam mais distantes, notando diferenças entre os lados direito e esquerdo do corpo, pontos de tensão e de desconforto e também de soltura e relaxamento. Começando a percepção pelos pés e subindo até a cabeça. Dependendo da proposta do dia, eu pedia que prestassem um pouco mais de atenção em algum ponto específico. Na posição sentada, eu solicitava que observassem o apoio dos pés sobre o chão e do corpo sobre o assento, o alinhamento da coluna em relação ao quadril e o quanto era possível perceber a sustentação do peso da cabeça. Na posição em pé, o processo era bem similar ao sentado, porém sem a percepção do assento, obviamente. Em praticamente todas as vezes, seja deitado, sentado ou em pé, esse momento de autoexame era finalizado com uma percepção da respiração. Por vezes o foco estava na sensação de expansão do corpo durante a inspiração e nas consequências que os movimentos respiratórios geravam no corpo como um todo; em outros momentos direcionava a atenção deles à percepção do caminho do ar, sentindo sua passagem pelas vias aéreas superiores; outras vezes demandava que observassem ambas as coisas.

Após os exercícios, na maior parte das vezes eu pedia que eles relatassem coisas que sentiram, coisas que chamaram a atenção deles. Às vezes, eles mesmos sentiam vontade de falar, antes de eu perguntar, por terem percebido algo novo ou inesperado. E ficou claro pra mim que esse tipo de percepção se tornava cada vez mais rica e detalhada para eles, conforme os encontros iam acontecendo.

Além desse processo contínuo de aprimoramento da percepção de si, certas lições proporcionavam uma ampliação imediata de algumas sensações. Como no caso da lição apresentada no segundo encontro do ECOAR, descrita no capítulo

anterior, quando todos experimentaram uma percepção maior da sensação de ressonância do som após a realização da lição.

Naquele dia, Rebecca, depois da lição, também percebeu com mais nitidez o caminho do ar, além de mais espaços vibrando. Conseguir enriquecer a percepção dos espaços pelos quais o ar passa pode ser relevante para o cantor, pois alguns desses mesmos espaços serão preenchidos por som quando se canta, assim, passa-se a ter mais consciência das cavidades de ressonância, podendo usá-las de maneira mais clara. No ensino da ressonância há muita confusão e, muitas vezes, os professores não têm clareza dos objetivos que pretendem alcançar com a abordagem que propõe (SOUSA, ANDRADA E SILVA, FERREIRA, 2010). Dessa forma, perceber que há um caminho possível para um concreto entendimento da ressonância, uma percepção real dos espaços de vibração de som, como pareceu acontecer com os estudantes, pode ser algo bastante positivo. O desenvolvimento da consciência se torna elemento com o qual o cantor passa a ter mais conhecimento da sua voz e dos processos mais adequados para cantar.

Uma das questões do universo da performance que também parece se beneficiar de uma ampliação da consciência de si é a constituição dos hábitos. Embora os hábitos observados por uma perspectiva social, o *habitus*, como Pierre Bourdieu chamaria, sejam muito importantes para a constituição dos indivíduos, o que está sendo trazido à tona aqui é um hábito mais específico: os hábitos motores, que, muitas vezes, são chamados de ‘memória muscular’ no discurso cotidiano.

Este tipo de memória muscular é certamente mais eficiente por nos permitir dirigir nossos recursos sempre-limitados de consciência explícita a outros lugares que os demandam. [...] Ao libertar nossa consciência para engajar-se a outras coisas, a memória muscular estende o alcance de nossa atenção e percepção e assim amplia nossa liberdade de ação (SHUSTERMAN, 2012b, p. 99, tradução nossa).

O que o filósofo diz na citação anterior é realmente importante no que diz respeito ao canto. Cantar é uma arte que demanda muitas competências e requer que se esteja consciente de diversas coisas ao mesmo tempo: a coordenação motora e os ajustes corporais adequados para o trabalho vocal apropriado; boa articulação para produzir uma dicção clara e consequente inteligibilidade do texto; expressividade sonora; expressividade gestual; respiração etc. No entanto, é impossível direcionar atenção plena a todas essas habilidades ao mesmo tempo. É possível ser consciente delas, mas não estar realmente consciente de todas elas durante a performance. Portanto, torna-se necessário deixar que algumas coisas

aconteçam automaticamente, apoiando-se na memória irrefletida. Como Shusterman (2012a, p. 307) também aponta:

[...] sempre haverá algo no plano de fundo somático da consciência que estrutura essa consciência mas que não aparece como objeto em seu campo. Mesmo que cada elemento somático particular estivesse disponível em princípios para essa percepção e esse controle atentos (o que por si é uma hipótese questionável), alguma parte ou função corporal sempre escapará a nossa atenção enquanto nos concentramos em outra parte ou prestamos atenção em outra coisa.

Este conceito de memória muscular, o hábito irrefletido, que permanece no plano de fundo somático, é muito difundido entre cantores, entretanto, isso não significa que não se deva prestar atenção às coisas relegadas ao plano de fundo quando se tem oportunidade. O termo memória muscular parece ser usado no discurso dos cantores de forma diferente daquela que o filósofo se apropria. Para Shusterman está claro que a memória só é instaurada em nível neurológico e que “memória muscular” seria um equivalente popular para a ideia de memória motora (SHUSTERMAN, 2012b). Já para os cantores e no discurso cotidiano parece haver um entendimento de que há realmente uma memória em nível muscular, como se a repetição de padrões motores instaurasse no músculo um hábito físico sem relação com qualquer processo neurológico. O que reforçaria a ideia de algo que está além da nossa consciência. Os artistas, de maneira geral, não desejam, durante a performance, ter de atentar-se a aspectos técnicos. Busca-se um automatismo da ação técnica, para que no ato da performance, seja possível apenas concentrar-se na comunicação ou na expressão.

Afonso, um dos cantores com quem conversei, compartilha dessa ideia, acreditando que, a menos que haja alguma insegurança técnica, durante a performance, sua atenção deve estar concentrada na comunicação artística:

O que eu busco é que isso tudo que a gente está falando [as competências técnicas do cantor] aqui vá no automático. É o que eu busco. Porque eu procuro pensar só no personagem, no texto, na mensagem a ser passada. A parte técnica, a parte musical, é só se eu tiver alguma insegurança, que aí eu vou acabar inevitavelmente deixando de lado alguma parte artística... Mas é só quando eu me sinto inseguro por algum motivo.

Por mais que esse automatismo seja essencial para a competência humana, é importante não se acomodar e apoiar-se apenas nele, pois:

[...] nossos hábitos muitas vezes mostram-se insuficientes, seja porque novas situações demandam formas desconhecidas de ação, ou porque nossos hábitos são simplesmente defeituosos, de modo que a ação desejada ou não é realizada com sucesso, ou é realizada de um jeito que envolve esforço excessivo, dor, ou outras consequências negativas (SHUSTERMAN, 2012a, 253).

Os hábitos são uma construção. É importante construí-los de forma que seja possível deixar algumas coisas acontecerem automaticamente, porém de maneira apropriada. Para isso, é necessário um minucioso processo de cuidado somaestético para cada habilidade que o canto demanda. Se os hábitos são mal construídos, eles se tornam um problema, em vez de uma solução.

O valor abrangente dos hábitos irrefletidos em nossa percepção e ação não significa que esses hábitos são completamente adequados e não precisam de correção através de processos que envolvem consciência criticamente refletida do que esses hábitos são (SHUSTERMAN, 2012b, p. 199, tradução nossa).

Em resumo, é importante deixar claro que os hábitos não são necessariamente bons nem maus. É uma questão de como eles são desenvolvidos. Precisa-se de uma boa memória motora, embora irrefletida, para ser resgatada quando necessário. Se for registrada no soma uma memória motora de desconforto, tensão excessiva ou caminhos tortuosos para realizar movimentos, desconforto, tensão e caminhos tortuosos serão feitos quando essa memória for resgatada, se não houver uma atenção cuidadosa depositada sobre a realização dos movimentos. É por isso que tantos educadores somáticos, como Frederick Matthias Alexander e Moshé Feldenkrais, estavam tão preocupados com o fato de algumas ações serem feitas apenas de maneira habitual. Eles objetivavam fazer com que seus estudantes descobrissem diferentes caminhos para o mesmo fim.

Quando o fim é mantido em mente, o instinto ou o hábito antigo vão sempre buscar alcançar o fim por métodos habituais. A ação é executada abaixo do nível de consciência em seus vários estágios, e somente se eleva ao nível de consciência quando o fim está sendo buscado pelos “meios pelos quais” corretos (ALEXANDER, 1918, p. 204, tradução nossa).

Por outro lado:

[...] a atenção somática não precisa (nem pretende) ser um foco permanente que distraia de outros objetivos. Uma vez que se cuide dos sentimentos dos maus movimentos, os movimentos podem ser analisados, corrigidos e substituídos pelos movimentos adequados, acompanhados de outros sentimentos somaestéticos que podem se tornar um hábito, e assim passar ao nível do hábito irrefletido mas inteligente (SHUSTERMAN, 2012a, p. 123).

O problema é: se não se desenvolve a consciência a partir de uma atenção somaestética, não será percebido que hábitos foram registrados e perpetuar-se-ão tais padrões de ação. Como reflete Gilman (2014, p. 46, tradução nossa):

Como sabemos que não estamos usando postura “correta”? Como sabemos que estamos envolvendo músculos de tal maneira que eles aumentem o esforço percebido da vocalização e produzam fadiga vocal?

Como sabemos quando nosso mapa somático não está alinhado com nossos resultados desejados? Quando padrões de movimento se tornam habituais, nós não percebemos o que estamos fazendo.

Para ser completamente consciente dos hábitos mais profundamente enraizados, é necessário trabalhar lenta e cuidadosamente sobre eles, pois “[...] é difícil observar aspectos sutis de nossa respiração ou de nosso tônus muscular enquanto realizamos movimentos rápidos e vigorosos” (SHUSTERMAN, 2012a, 267). Precisa-se aprender como ler as sensações, aprender a sempre buscar o caminho que requer menos esforço, olhar mais de perto e com mais atenção tudo que se faz durante o estudo, de forma que essas coisas possam acontecer quase espontaneamente durante a performance.

Essa capacidade de percepção também é algo que se pode aprimorar pelo treino. Como Shusterman (2012b, p. 207, tradução nossa) diz: “Algumas pessoas têm melhores capacidades de percepção e performance que outras e o treino é um modo pelo qual eles as adquiriram”.

Em minha experiência com os estudantes durante essa investigação, posso dizer que eles, com o tempo e prática, sendo incentivados a perceberem-se, passaram a relatar suas sensações de forma mais detalhada e conseguiram relatar experiências sensoriais que não eram possíveis nas primeiras aulas, reforçando o que prega o pensamento somaestético. Essa constatação ficou ainda mais clara em uma experiência com Évora. Em nosso primeiro encontro propus um exercício respiratório cujo foco principal era colocar sua atenção sobre os movimentos corporais relacionados ao processo de inspiração e expiração. Nesse exercício, comumente chamado de exercício de Farinelli, é proposta uma contagem para realizar a inspiração seguida de uma mesma contagem para apneia e em seguida a mesma contagem para expiração.

É demandado que o cantor preste atenção a diversas coisas quase simultaneamente: a expansão do corpo durante a inspiração; cuidar para não fechar a glote durante a apneia; buscar que todo ar que fosse inspirado fosse expirado; tentar fazer com que a quantidade de ar inspirado fosse sempre a mesma em todas as repetições do exercício, mesmo que a contagem aumentasse; o movimento de contração durante a expiração. O exercício foi realizado em posição deitada, sentada e em pé, também com o objetivo de perceber diferenças na sensação e execução do exercício nas diferentes posições. São muitos detalhes com um nível

de complexidade razoavelmente alto. A ideia não é que o estudante seja realmente capaz de observar tudo, mas sim dedicar-se a perceber como seu corpo sente e age em face da complexidade de ações que estão conectadas.

Alguns meses depois eu propus o mesmo exercício a Évora. Quando perguntei se a experiência de realizar esse exercício novamente tinha sido diferente da primeira vez ela falou:

Dessa vez eu consegui perceber mais coisas. Da primeira vez não consegui me atentar a todos os detalhes que você pedia, parecia difícil observar tanta coisa ao mesmo tempo, era muita informação. Mas dessa vez parece que foi mais fácil. O fato de estar sempre atenta à sensação da respiração nas aulas permitiu que minha percepção fosse aguçada para esse propósito (ÉVORA).

Dedicar-se à percepção respiratória foi tão significativo para Évora, que nos últimos encontros sempre que pedia que ela passasse a perceber seu corpo, ela, como me informava depois, já começava a perceber sua respiração antes mesmo de eu indagá-la sobre qualquer questão relativa a essa sensação, como se perceber a respiração fosse uma reação automática da atenção voltada para si proposto no início de cada aula. Assim, ficou claro para Évora que sua consciência de si fora aprimorada.

Com atenção ao desenvolvimento da consciência, de acordo com o princípio somaestético, o cantor torna-se capaz de perceber quando apoiar-se em hábitos não é o suficiente, sendo necessário engajar atenção plena a uma ação. Por esse princípio, também seria possível notar quando há hábitos que requerem reconstrução, e dessa forma, produzir novos padrões de movimento que são mais saudáveis ou mais confortáveis. Talvez também seja possível combinar essa atenção consciente ao comportamento corporal durante uma performance sem atrapalhá-la (SHUSTERMAN, 2012b). Com uma devoção verdadeira ao desenvolvimento da consciência somaestética, torna-se capaz de não somente reconhecer os hábitos que merecem reconstrução, como também engajar parte da atenção ao soma mesmo durante a performance, ajudando a avaliar e aprimorar as ações enquanto são realizadas.

No entanto, muitos professores de canto usam seu exemplo vocal como sua ferramenta didática principal, fazendo os estudantes aprenderem por imitação, em vez de fazê-los sentir como o processo do canto acontece neles. F. M. Alexander, que criou a Técnica de Alexander, uma das primeiras propostas de Educação

Somática, estava muito preocupado com o processo de aprendizado tão intensamente baseado em imitação.

“Ele [o professor] demanda de seu pupilo atos meramente imitativos não pensados. Isto torna a prática muito frequentemente inútil para a pessoa imperfeitamente coordenada e o ensino tão hesitante quanto inadequado” (ALEXANDER, 1918, p. 207, tradução nossa).

É claro que a imitação é uma ferramenta amplamente usada para ensinar habilidades motoras em diversas práticas performáticas e pode ser bastante útil, embora Alexander acredite fortemente que ela devesse ser completamente evitada. O problema com o canto é que quando se tenta imitar um som, o foco recai sobre o resultado do movimento. A maioria dos movimentos do aparelho fonador é interna e, assim, não é possível de ser vista enquanto se canta. Não é possível ver completamente a ação que produz o som vocal, pode-se apenas ouvir o som e tentar chegar ao mesmo resultado. Ainda que se chegue ao mesmo resultado ou a um resultado similar, isso não significa que se está fazendo exatamente a mesma coisa que a pessoa que é imitada, pois pessoas diferentes possuem corpos e, conseqüentemente, estruturas vocais diferentes. É possível chegar a um som considerado bonito por um processo prejudicial.

Quando um estudante procura imitar o som de seu professor, além de estar suprimindo sua própria identidade vocal, ele está buscando em seu corpo maneiras de chegar a um som que pode não ser o mais natural ou saudável para ele. Talvez seja por isso que Alexander estivesse tão preocupado com essa questão, uma vez que ele era um ator e teve problemas vocais. A experiência particular de perder a voz foi o que o levou a desenvolver sua técnica e seus pensamentos sobre movimento e aprendizagem.

Alguns professores fogem desse modelo de ensino baseado na imitação optando por uma abordagem centrada na anátomo-fisiologia vocal. Aqueles que seguem esse caminho tentarão explicar aos seus estudantes o processo fisiológico por trás da ação do canto fazendo com que eles entendam o que estão fazendo. É verdade que hoje sabemos como as pregas vocais vibram, como a laringe se move e até quais músculos precisam agir para permitir que notas mais graves ou mais agudas sejam produzidas. Ter essa informação pode ajudar na compreensão do que está acontecendo com o estudante e, talvez, auxiliar o professor a propor alguma

estratégia para ajudá-lo. Mas o que pode o estudante fazer de posse dessa informação? W. Stephen Smith tem uma importante afirmação sobre isso:

Os princípios científicos do canto são fascinantes, mas entendê-los não necessariamente faz a pessoa cantar melhor. [...] Eu não quero menosprezar a pesquisa científica em canto – tem havido muitas pesquisas valiosas sobre o funcionamento da voz e as propriedades acústicas do bom canto – mas a análise científica somente pode nos dizer o que *acontece* quando cantamos. Ela não pode nos dizer o que devemos *fazer* para cantar bem (SMITH, CHIPMAN, 2007, p. 18, *itálicos do autor, tradução nossa*).

De acordo com o autor, estas informações fisiológicas não ajudam o estudante a entender que ações devem ser tomadas e também podem fazê-lo ter uma ideia do canto como uma atividade mecânica desprovida de qualquer conexão emocional a ela. Perpetua-se, assim, uma visão compartimentada de corpo. Como o renomado professor também diz:

Porque uma abordagem mecânica funciona para outros instrumentos, pareceria lógico pensar no canto como mecânico [...]. Mas a voz não funciona assim. Os cantores certamente seguem princípios científicos (fisiológicos e acústicos), mas cantar não é um processo mecânico (SMITH, CHIPMAN, 2007, p. 18).

Quando se canta não há um instrumento em mãos, o som acontece na pessoa. Então, isso é algo que precisa ser levado em consideração ao lidar com o estudante de canto. O estudante não é uma máquina que produz som, mas uma pessoa que sente, relaciona-se com o mundo e comunica-se se utilizando de diversos caminhos além da música. Entender isso pode direcionar a um modo de ensinar mais humano e pessoal.

Logo, uma possível resposta para quais ferramentas há para a tarefa de ensinar canto seria: a consciência somaestética. Utilizando a consciência somaestética prática, pode-se, como já dito, aprimorar a habilidade de entender as sensações corporais. Dessa forma, melhores escolhas podem ser feitas ao cantar. Então, para os professores de canto, um dos objetivos seria encorajar seus estudantes a prestarem atenção aos seus sentimentos somaestéticos e levá-los a explorar cada sensação que puderem, sempre respeitando suas identidades e ajudando-os a construir bons hábitos e bons padrões motores. A atenção somaestética também é importante porque não é possível mudar o que não se sente. Se um melhor padrão motor faz-se necessário, sentir o que está em jogo quando se realiza a ação também se torna essencial.

Não conseguimos saber como devidamente relaxar a sobancelha se não conseguimos perceber que ela está tensa, ou como saber qual a sensação de uma sobancelha relaxada. De modo análogo, muitos de nós habituados

à má postura não conseguem permanecer eretos de um jeito que evite a rigidez e o arqueamento excessivo das costas (o que constrange nossa respiração e nossa performance e que causará dor) sem um processo de aprendizado que envolve a atenção sensível a nossos sentimentos proprioceptivos (SHUSTERMAN, 2012a, p. 257).

Em outras palavras, ainda que os professores de canto sejam capazes de, às vezes, perceber que seus estudantes estão experienciando má postura ou comportamento motor equivocado, parece ser inútil apenas informá-los desses fatos, na medida em que eles não serão capazes de corrigir esses problemas se eles mesmos não puderem senti-los. Resumindo, um dos papéis do professor de canto seria encontrar caminhos para tornar seu estudante consciente de seu ser completo, favorecendo a reflexão somaestética.

Por meio dessa percepção concentrada, podemos aprender a sentir quando estamos contraindo os músculos mais do que o necessário, e em lugares que conflitam com a execução eficiente do movimento desejado; e esse conhecimento pode instruir-nos a fazê-lo com maior sucesso e com mais facilidade e graça. Essa maneira aprimorada de realizar o movimento e seus sentimentos proprioceptivos associados pode então ser reforçada como um hábito novo e melhor de ação (SHUSTERMAN, 2012a, p. 253-254).

Embora Shusterman defenda a importância do desenvolvimento da consciência somaestética, é importante resgatar a ideia de que é impossível estar consciente de tudo durante a performance. É preciso deixar que algumas coisas aconteçam automaticamente enquanto presta-se atenção em outras.

Precisamos de uma abordagem dupla que também valorize os usos de consciência somática ou reflexão somaestética explícitos, críticos, e que explique como as consciências corporais refletida e irrefletida podem melhor se integrar para o aprimoramento da qualidade de nossa experiência e eficácia do nosso autouso (SHUSTERMAN, 2012b, p. 199, tradução nossa).

Assim, o objetivo do cantor ou da cantora seria fazer do que acontece automaticamente algo que ele ou ela conhece a partir de uma pesquisa pessoal durante as horas de aula e estudo.

Refletindo ainda sobre a questão da consciência de si, pode-se chegar à questão de como o cantor identifica seu corpo. Talvez com essa ampliação da consciência, fique evidente para o cantor que seu corpo é mais que seu instrumento. Para discutir essa questão, trago à tona a fala dos cantores entrevistados.

Elias diz que não concebe o corpo como instrumento. Corroborando com a ideia de corpo como *locus*, ele afirma:

Eu não poderia concordar que o corpo é um instrumento. Não. [...] Se você tem uma postura de dizer que o corpo é um instrumento, então para mim parece aquela situação de o resultado a qualquer custo. Eu vou cantar à

custa do corpo. Se essa é a relação, então vão ter aí todas as implicações possíveis. Se você canta e você enxerga o seu corpo como um corpo que acontece, o canto como uma coisa que acontece no seu corpo, então nesse sentido o meu olhar pro meu corpo muda.

Essa ideia de “cantar à custa do corpo” remete à fala de Maria Dias, que revela conhecer um cantor que só é capaz de cantar a base de medicamentos injetados diretamente na garganta. Esse cantor possui uma carreira exitosa, porém, por ter sempre cantado fazendo muito esforço, “às custas do corpo”, agora não consegue mais alcançar as notas que precisa se não for por esse artifício. Se ele tivesse se dedicado a um estudo cuidadoso do canto, com atenção voltada para suas sensações, talvez pudesse ter encontrado um jeito menos desgastante de cantar e hoje sua situação seria diferente. Talvez ainda seja possível para ele encontrar um jeito diferente de cantar que preserve mais seu soma, mas para isso, é necessário que ele se incomode com sua situação e deseje mudar, não é algo que pode ser forçado por outra pessoa. Pela maneira como ele lida com seu corpo, a ideia do corpo-instrumento parece ser reforçada.

Com a exceção de Elias, os entrevistados também concordam com o termo instrumento para designar o corpo, no entanto, entendem-no de forma mais ampla, tendo o olhar modificado que Elias acredita acontecer quando se entende o corpo como lugar em que o canto acontece. Sarah afirma: “meu corpo é meu instrumento, mas não há desconexão entre meus pensamentos e meu corpo”. O que mostra que, apesar da crença no instrumento, para ela, a dualidade mente e corpo está ultrapassada. Hortência também reflete sobre a questão:

Qual é o instrumento? É o corpo ou a voz? O instrumento pra gente, na música, é algo físico. Então quando eu encontrei com meu orientador e eu comecei a falar com ele sobre isso, ele disse: ‘sim, Hortência, mas vamos entender o seguinte, nesse caso é um instrumento-sujeito, é um corpo sujeito. Você está olhando o corpo na sua inteireza, na complexidade da sua subjetividade’. [...] é um termo complicado, mas eu acho que foi uma sacada muito boa dele, e me satisfaz, como instrumento-sujeito, corpo-sujeito, eu acho que já atende nosso entendimento. Claro que se alguém criticar, eu também vou entender. As pessoas que não entenderem podem não entender porque elas não tiveram a reflexão que eu tive, elas não passaram anos da sua vida trazendo essa questão, conversando muito sobre ela, lendo, buscando. Então eu vou entender, mas eu acho que somos, sim, um instrumento-sujeito.

Para Afonso:

A gente não se utiliza de mais nada pra emitir o som, pra fazer a música que tá escrita. Então isso é utilizar o instrumento. Acho que isso, inclusive, é o que mais me fascina sobre a voz. É justamente isso. Porque a flauta, por exemplo, podem existir duas flautas iguais. Que tenham dois timbres iguais.

Agora, não existe como ter dois timbres de pessoas iguais, porque são corpos diferentes. Acho que é isso o que mais me fascina sobre a voz.

Fica claro, na fala dos cantores, que por mais que eles concordem com a afirmação de que o corpo é instrumento, existe um entendimento diferenciado dessa ideia. Existe uma subjetivação do corpo, que o coloca como algo além do instrumento. O que reforça o papel que a Educação Somática tem sobre a transformação do olhar sobre o corpo.

10 FECHANDO A CORTINA

Com os diversos relatos trazidos à tona, tanto dos estudantes, quanto dos entrevistados, quanto dos membros do ECOAR, fica claro como as pessoas que tiveram experiências somáticas associadas ao canto sentem e conhecem a si mesmas de maneira ampliada. É claro que as pessoas retratadas aqui não podem responder por todas as outras que não estão, mas, apesar dos diferentes olhares, das particularidades de cada cantor, de maneira geral, fica claro como as relações com o corpo e com a voz se modificam após essa experiência: corpo e voz se tornam indissociáveis. Não só corpo e voz, como voz e movimento, o que é evidenciado pelas falas referentes às capacidades cênicas do cantor-ator.

O aspecto cênico da relação corpo-voz não era foco de atenção minha na presente investigação, mas essa questão foi tão enfática nas falas de Elias, Maria Dias e Évora que não haveria como ignorá-la. O que só reforça a necessidade de se pensar sobre o corpo em todo o *habitus* do cantor. Faz-se necessário compreender que o corpo que atua, o que canta e o que ensina são os mesmos. O corpo que ensina ficou mais evidenciado na fala de Hortência, que relata como sua pesquisa como professora não pode estar dissociada da sua pesquisa como cantora, amalgamando sua experiência corporal nos dois ofícios.

Vale salientar que, apesar dessa ampliação de percepção do corpo por parte dos entrevistados, o discurso dominante ainda é o do corpo como instrumento, não só no cotidiano do universo do canto, como na fala dos próprios entrevistados. Apesar de haver uma percepção do corpo subjetivado quando relatam suas experiências, a ideia de corpo como instrumento é plenamente aceita por eles, com exceção de Elias. Tal constatação pode nos levar a crer que superar a ideia do corpo entendido exclusivamente como instrumento talvez seja uma questão mais de um olhar diferenciado, de adotar uma prática alternativa efetiva, do que abdicar dessa nomenclatura. Afinal de contas, ir à contramão dos discursos dominantes é sempre difícil. Pelo processo de sistematização da experiência que submeti minha abordagem como professor de canto, pude perceber a potência que a prática de um ensino do canto focado na sensação do estudante tem de levá-lo a um processo de compreensão de sua arte como essencialmente encarnada. O que pode ser um caminho para a compreensão do corpo como espaço onde a performance acontece, ao invés do corpo veículo do som.

Se entre os estudiosos do canto há ainda divergências e visões plurais sobre o corpo, o canto e a pedagogia vocal, fora desse universo reflexivo ainda há uma clara separação entre corpo e voz: esse é o discurso perpetuado pelas propagandas e meios de comunicação de massa. Como exemplo, trago aqui o anúncio de divulgação de uma performance.

No site *Timeout*, ao anunciar um recital de Paulo Szot em Nova Iorque, o cantor é descrito como um barítono brasileiro “esplêndido vocalmente e fisicamente²⁶” (tradução nossa). Ou seja, a voz não está no corpo, uma vez que as qualidades físicas do cantor são exaltadas separadamente das qualidades vocais. Essa é a manutenção de um modelo de entendimento do mundo onde tudo é separado e compreendido em partes. Mesmo no universo acadêmico, onde há muitas discussões sobre a questão, propondo novas visões de mundo, nas mais diversas áreas, muitas pesquisas científicas ainda são feitas sob a égide desse pensamento mecanicista, contribuindo também para que esse modo de enxergar o mundo seja perpetuado. É necessário que reflexões sejam feitas, para que pouco a pouco, seja possível ver mudanças no cenário do ensino do canto. Talvez seja na relação íntima que cada cantor estabelece com o seu próprio corpo, a maneira como ele o compreende, que esteja a resposta para a difusão de uma abordagem somática do canto. Enquanto não houver uma mudança paradigmática de percepção de mundo pelos cantores, as mudanças da prática demorarão a acontecer. Tentar compreender como os cantores entendem seus corpos permite uma percepção da situação atual dessa arte em nosso país e permite, também, construir a utopia de que um dia a área onde os estudos do canto se encontram se desenvolverá e caminhará numa direção distinta daquela que se encontra de maneira dominante hoje, levando à busca de quais podem ser os próximos passos para aqueles que desejam contribuir para essa mudança. Pela fala dos cantores e cantoras presentes nessa investigação, percebe-se que eles e elas estão plantando suas sementes. Se aqueles que apostam nessa utopia continuarem semeando e regando, talvez chegue o imprevisível momento em que será possível sentir o aroma e saborear os frutos desse cultivo.

²⁶ Disponível em <https://www.timeout.com/newyork/music/paulo-szot-1>. Acesso em 23 jan. 2017.

REFERÊNCIAS²⁷

AFGHANI, Tayyab; MANSOOR, Hassan; NADEEM, Mohammad. Preventing Long-Term Ocular Complications of Trachoma with Topical Azithromycin: A 3-Year Follow-up Study. **Asia Pac J Ophthalmol** (Phila), 6(1), p. 8-12, Jan-Feb, 2017.

ALEXANDER, Frederick Matthias. **Man's Supreme Inheritance**. New York: Dutton, 1918.

ALMEIDA, Marcos Wellington Sales de, et al. Efeitos da imagética associado à música na melhora do arremesso de lance livre no basquetebol: comparativo entre dois grupos etários. **Fit Perf J**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 6, p. 380-385, nov-dez, 2008.

ALMEIDA, Maria Nazaré Rocha de. Corpo-voz-emoção: uma proposta de práticas sensibilizadoras para o ensino do canto lírico. **I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. XV Colóquio do Programa de Pós-graduação em Música da UNIRIO**. Rio de Janeiro, nov. 2010.

_____. **O corpo-sujeito numa proposta de ensino do canto**: sensibilidade, criatividade e ludicidade na formação do cantor/artista. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ALQURAINI, Hussain; AUCHUS, Richard J. Strategies that athletes use to avoid detection of androgenic-anabolic steroid doping and sanctions. **Mol Cell Endocrinol**. In Press, Corrected Proof. 24 Jan. 2017.

AUTANT-MATHIEU, Marie-Christine. As Interpretações do Sistema Delsarte no Teatro Russo e Soviético dos Anos 1910-1920, **R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 370-395, jul./dez. 2012. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

AZEVEDO, Sônia Machado de. Delsarte e Laban: raízes e princípios de uma revolução estética. **R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 351-369, jul./dez. 2012b. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

BENNINGER, Michael S.; MANZOOR, Nauman; RUDA, James M. Short- and Long-Term Outcomes After Silastic Medicalization Laryngoplasty: Are Arytenoid Procedures Needed? **Journal of Voice**, v. 29, n. 2, pp. 236-240, 2014.

BERTHOZ, Alain. **The Brain's Sense of Movement**. Translated by Giselle Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

²⁷

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6024 (2012).

BISHOP, Laura; BAILES, Freya; DEAN, Roger T. Musical Imagery and the Planning of Dynamics and Articulation During Performance. **Music Perception**, v. 31, n. 2, p. 97-117, Dec. 2013.

BIZERRA, André. **Dança sob a ótica da neurociência**: análise da percepção da dimensão corporal e movimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu.

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**. Rio Claro, v. 11, n.2, p. 99-106, mai./ago. 2005.

_____. Afinal, o que é educação somática. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.) **Em Pleno Corpo**: educação somática, movimento e saúde. 2ª. Ed. Curitiba: Juruá, 2010, p. 18-31.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, jan./jun., 2007, p. 11-27.

CAPÓ S., William A. et al. **La Sistematización de Experiencias**: un método para impulsar procesos emancipadores. Colección Paulo Freire. Serie Lander n.1. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2010.

CHAVES, Renan Paiva. Imagética musical: aspectos cognitivos da prática musical. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 1050-1057, 2011.

CORBEIL, Richard. **Vocal Integration** with The Feldenkrais Method (Audiobook). 2007.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**: as mutações do olhar- Século XX. (Coleção História do Corpo, vol.3). Trad.: Lúcia M.E. Orth; revisão da tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. **R. bras. estud. pres.**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

CZERESNIA, Dina. **Categoria vida**: reflexões para uma nova biologia. Rio de Janeiro: FioCruz, 2012.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução: Dora Vicente, Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

D'HAESELEER, Evelien et al. Vocal Characteristics and Laryngoscopic Findings in Future Musical Theater Performers. **Journal of Voice**, Article in Press, 2017.

DELSARTE, François. Método Filosófico do Canto (tradução e notas de José Rafael Madureira; revisão técnica de Isabelle Alcaraz). **Repertório**. Salvador, n. 16, p. 174-177, 2011.

_____. Das fontes da Arte (tradução de José Ronaldo Faleiro). **Urdimento**, n.19 | Novembro de 2012a.

_____. Manuscritos. **R. bras. est. da pres.** Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 470-478, jul./dez. 2012b. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

ECHTERNACH, Matthias et al. Oscillatory Characteristics of the Vocal Folds Across the Tenor Passaggio. **Journal of Voice**, Article in Press, 2016.

FELDENKRAIS, Moshé. **Consciência pelo Movimento**. Tradução: Daisy A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977.

_____. **Vida e Movimento**. Tradução: Celina Cavalcanti; Revisão técnica: Marcia Martins de Oliveira. São Paulo: Summus, 1998.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GILMAN, Marina. **Body and voice**: somatic re-education. San Diego: Plural Publishing, Inc., 2014.

GREBLER, Maria Albertina Silva. A influência do pensamento de François Delsarte sobre a Modernidade da Dança. **R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 413-427, jul./dez. 2012. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

GUIMOND, Odette (supervision), GILLAIN, Vandana Claire (rédaction). L'Education somatique et l'art. **Regroupement pour l'éducation somatique**. 2002. [Disponível em: <http://education-somatique.ca/wp/wp-content/uploads/2011/12/ES-et-lart-2015.pdf>]. Acesso em 27 jun. 2017.

HANNAH, Thomas. What is somatics? **Journal of Behavioral Optometry**, Maryland, v. 2, n. 2, p. 31-35, 1991.

HEIRICH, Jane Ruby. **Voice and the Alexander Technique**: active explorations for speaking and singing. Berkley: Mornum Time Press, 2005.

HENRIQUES, João Miguel Esgalhado. **Pedagogia Imagem-Voz: O Espaço Interior no Ensino Técnico do Canto**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música) – Escola de Artes da Universidade Católica Portuguesa.

IL HA MOON et al. Utility and Safety of Commercially Available Injection Laryngoplasty Materials in a Rabbit Model. **Journal of Voice**, v. 29, n. 1, pp. 125-128, 2014.

JAKES-DALCROZE, Emile. The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze. E-book. **Rhythm as a factor in Education**, 1909.

_____. The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze. E-book. **From the lectures of Emile Jaques-Dalcroze**, 1911, 1912.

_____. **La Musique et nous**: notes sur notre double vie. Genève: Perret-gentil, 1945.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2 ed., revista. Brasília: MMA, 2006.

KIMBERLEY, Teresa J. et al. Neural Substrates for Motor Imagery in Severe Hemiparesis. **Neurorehabil Neural Repair**, 2006, 20, p. 268-277.

KVALE, Steinar; BRINKMANN, Svend. **Interviews**: learning the craft of qualitative research interviewing. (2nd Ed). London: Sage, 2009.

KWAK, Paul E. et al. Physiologic and Acoustic Effects of Opera Performance. **Journal of Voice**, v. 31, n. 1, p. 117.e11-117.e.16, 2017.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade (3ª. ed.). Trad.: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, José Antonio de Oliveira. Educação Somática: limites e abrangências. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 51-68, maio/ago. 2010.

LOTZE, Martin; HALSBAND, Ulrike. Motor Imagery. **Journal of Physiology**, Paris, 99, p. 386-395, 2006.

MACZUGA, João Paulo; VOLPI, Sandra Mara. Exercícios de Bioenergética e autoexpressão na arte de cantar. In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO, CONVENÇÃO BRASIL-LATINOMÉRIA DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, XIX, XI, III, 2014. **Anais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2014. [ISBN – 978-85-87691-24-8]. [Disponível em: www.centroreichiano.com.br/artigos_anais_congressos.htm]. Acesso em: 27 jun. 2017.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze**: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**: Publicações Acadêmicas. Minas Gerais, n. 2, ano I, out. 2012.

MADUREIRA, José Rafael; BANKS-LEITE, Luci. Jaques-Dalcroze: música e educação. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 215-218, jan./abr. 2010.

MARANGONI, Heitor Marques; FREIRE, Ricardo Dourado. Uma discussão entre os conceitos de Ouvido Interno, Representação Mental, Imagética, Audição e Prática Mental e suas implicações para a Cognição Musical. **Anais**. Porto Alegre: XI SIMCAM, UFRGS, 2016.

MARIZ, Paula. **Canto de câmara em movimento**: pesquisando movimento expressivo para cantores com o Sistema Laban. 2015. Monografia (Pós-graduação em Preparação Corporal nas Artes Cênicas) – Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro.

MARON, Paulo; MACHADO NETO, Diósnio; VELARDI, Marília. Ópera coreográfica: experiência e possibilidade para dramaturgias do corpo. **Revista do Laboratório de Dramaturgia** – LADI – UnB – v. 2 e 3, Ano 1, 2016.

MILLER, Richard. **Solutions for singers**: tools for performers and teachers. New York: Oxford University Press, 2004.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MULDER, Theo. Motor imagery and action observation: cognitive tools for rehabilitation. **Journal of Neural Transmission**, 114, p. 1265-1278, 2007.

NAFISI, Julia. Gesture as a tool of communication in the teaching of singing. **Australian Journal of Music Education**, 2012:2, p. 103-116.

NANJUNDESWARAN, Chayadevie et al. Vocal Fatigue Index (VFI): Development and Validation. **Journal of Voice**, v. 29, n. 4, p. 433-440, 2015.

NORBERG, Berit. **The Feldenkrais Method in Singing and Performance** – process in interaction. Karlstad, 2009. [In: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:508437/FULLTEXT04.pdf>]. Acesso em: 27 jun. 2017.

OHRENSTEIN, Dora. Physical Tension, Awareness Techniques, and Singing. **Journal of Singing**. Jacksonville, v. 56, n. 1, p. 23-26, sep. 1999.

OLSSON, Carl-Johan.; NYBERG, Lars. Motor imagery: if you can't do it, you won't think it. **Scand J Med Sci Sports**, v. 20, n. 5, p. 711-715, October 2010.

POCOCK, Matt. **Warming up**: 3 ways you're sabotaging your own voice. June, 2014. [In: <http://www.elocutionlessons london.com/2015/08/15/warming-up-3-ways-youre-sabotaging-your-own-voice/>]. Acesso em: 27 jun. 2017.

ROCHA, Viviane Cristina da; BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma ótica neurocientífica. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 132-140.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Mapa e síntese do processo de pesquisa em performance e em pedagogia da performance musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, n.17, p. 17-27, set. 2007.

SHACK, Thomas et al. Mental representation and motor imagery training. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 8, article 328, p. 1-10, May 2014.

SHAPIRO, Allison L. B. et al. Infant Adiposity is Independently Associated with a Maternal High Fat Diet but not Related to Niacin Intake: The Healthy Start Study. **Matern Child Health J.**, 2017.

SHUSTERMAN, Richard. **Practicing Philosophy**: pragmatism and the philosophical life. New York: Routledge, 1997.

_____. Somaesthetics: A Disciplinary Proposal. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, vol. 57, n. 3, pp. 299-313, Summer 1999.

_____. **Performing live**: aesthetic alternatives for the ends of art. Ithaca: Cornell University Press, 2000.

_____. Pensar através do corpo, Educar para as Humanidades: Um apelo para a Soma-estética. **Philia&Filia**, Porto Alegre, vol. 02, n.2, jul./dez. 2011.

_____. **Consciência Corporal**. Trad.: Pedro Sette-Câmara. Rio de Janeiro: É. Realizações, 2012a.

_____. **Thinking Through the Body**: Essays in Somaesthetics. New York: Cambridge University Press, 2012b.

_____. **Entrevista**. Mensagem recebida por andre.estevez1@gmail.com em 28 de dez. 2016.

SILVA, Luciano Simões. A pedagogia vocal para o canto popular na universidade: experimentação e formação estética. **Anais do SEFiM**, Porto Alegre, v. 02, n. 2, 2016.

SMITH, W. Stephen with CHIPMAN, Michael. **The Naked Voice** – A Wholistic Approach to Singing. New York: Oxford University Press, 2007.

SOUSA, Joana Mariz de; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de; FERREIRA, Léslie Piccolotto. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2010; 15(3), p. 317-328.

SOUSA, Nadja Barbosa de; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. Diferentes abordagens de ensino para projeção vocal no canto lírico. **Per Musi**. Belo Horizonte: UFMG, n.33, p. 130-146. 2016.

SOUZA, Elisa Teixeira de. François Delsarte e a Dança Moderna: um encontro na expressividade corporal. **R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 428-456, jul./dez. 2012. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

STRAUCH, Ralph. **An overview of the Feldenkrais Method**. 1996. Disponível em: <http://www.somatic.com/articles/feldenkrais_overview.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

VELARDI, Marília. O corpo na ópera: alguns apontamentos. **Sala Preta – PPGAC**. Vol. 11, n. 1, Em pauta, p. 42-52, dez. 2011.

VIEIRA, Alba Pedreira; DENOVARO, Daniel Becker (Org.). Processos Criativos: Educação Somática e Afetos. **Caderno GIP-CIT**, ano 20, n. 36, 2016.

VORIK, Alexandra et al. Three-dimensional Imaging of High-resolution Computer Tomography of Singers' Larynges— A Pilot Study. **Journal of Voice**, v. 31, n. 1, p. 115.e17-115.e21, 2017.

WAILLE, Franck. As Duas Fontes dos Ensinos de Delsarte: observações e metafísica. **R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 294-328, jul./dez. 2012. [Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>]

WEISS, William. The Developmental Approach: Mastering the Voice. **The Drama Review**, v. 36, no. 4, p. 101-105, winter 1992.

WONG, Evan N. et al. The Use of Microperimetry to Detect Functional Progression in Non-Neovascular Age-Related Macular Degeneration: A Systematic Review. **Asia Pac J Ophthalmol** (Phila), 6 (1), p. 70-79, Jan-Feb, 2017.

YÁGÜEZ, Lidia et al. A mental route to motor learning: Improving trajectorial kinematics through imagery training. **Behavioural Brain Research**, 90, p. 95-106, 1998.

ZEMACH-BERSIN, David; REESE, Mark. **Solte-se**: método de relaxamento para a saúde e boa forma. Tradução: Denise Bolanho; Revisão técnica: Mathilda Yahkni. São Paulo: Summus, 1992.