

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

Maria de Fátima Estelita Barros

*Canto como expressão de uma
individualidade*

Campinas – 2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

Maria de Fátima Estelita Barros

*Canto como expressão de uma
individualidade*

Tese apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas, como
requisito para obtenção do Título de Doutor
em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Sara Pereira Lopes

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

B278c

Barros, Maria de Fátima Estelita.

Canto como expressão de uma individualidade / Maria de Fátima Estelita Barros – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Sara Pereira Lopes.

Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Canto. 2. Figura humana na arte. 3. Educação somática.
I. Lopes, Sara Pereira. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Singing as the expression of an individuality

Palavras-chave em inglês (Keywords):

Singing

Human figure in art

Somatic Education

Área de Concentração: Artes Cênicas

Titulação: Doutor em Artes.

Banca examinadora:

Sara Pereira Lopes [Orientador]

Verônica Fabrini Machado de Almeida

Marcia Maria Strazzacappa Hernandez

Jussara Correa Miller

Flávio Cardoso de Carvalho

Data da defesa: 16-02-2012

Programa de Pós-Graduação: Artes

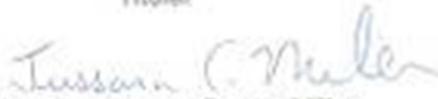
Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Artes, apresentada pela Doutoranda Maria de Fátima Estelita Barros - RA 925394 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:


Profa. Dra. Sara Pereira Lopes
Presidente


Profa. Dra. Verônica Fabrini Machado de Almeida
Titular


Profa. Dra. Marcia Maria Srazzacappa Hernandez
Titular


Profa. Dra. Jussara Correa Miller
Titular


Prof. Dr. Flávio Cardoso de Carvalho
Titular

Ao Maurício

Mestre na arte de cantar. Sempre.

À Cynthia

Mestra na arte de viver. Sempre.

dedico este trabalho.

Agradecimentos

À minha orientadora Profa. Dra. Sara Pereira Lopes:

Pelo acolhimento e pelos diálogos que sempre apontavam um caminho para a saída do caos.

À Profa. Dra. Jussara Miller:

Por me apresentar à Técnica Klauss Vianna, marco primordial em meu trabalho com o canto. Pela colaboração na banca de qualificação. Pelas conversas, acolhimentos e tanto cuidado.

À Profa. Dra. Verônica Fabrini:

Pela colaboração na banca de qualificação.

Aos meus alunos:

Pela coragem de assumirem seus corpos em seus cantos.

À Lica:

Por fazer de nossa casa um lugar de criação e inspiração. Por todo cuidado, todo apoio, todo amor, carinho e pela revisão mais que cuidadosa.

À minha mãe Glória:

Por me mostrar a cada gesto a importância da generosidade.

Ao Sérgio, ao Pedro e à Ana Maria:

Pelo auxílio nas traduções e por tantas risadas.

As amigas de sempre:

Ciça e Eneida, pelo carinho, acolhimento e tanta generosidade.

À Cynthia:

Por me apresentar a mim mesma e ao corpo vivo.

Ao Maurício:

Por me apresentar a minha voz. Pelas aulas de canto e de vida.

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a questão da percepção corporal na formação do cantor e na construção da expressividade na prática do canto. Apoia-se na ideia de que cada corpo carrega sua história e que o canto se faz na materialidade da voz moldada pelos movimentos desse corpo. Procurando resgatar a conexão entre corpo e emoção/pensamento/sentimento, num processo de ampliação da sensibilidade, da motilidade, da escuta do corpo, são associadas práticas em Educação Somática, em particular a Técnica Klauss Vianna, como possível metodologia para “dar um corpo” ao cantor. Busca-se ainda refletir sobre como essa associação pode contribuir para o desenvolvimento de aspectos específicos do trabalho do cantor, como a melhora da técnica, a saúde vocal e o desenvolvimento das capacidades expressivas adotando uma abordagem somática para o trabalho do cantor.

Palavras-chave: canto; corpo; expressividade; educação somática.

Abstract

The objective of this work is to discuss the body awareness in the singer development and the expressivity building in singing. It is based on the idea that each body has its own history and that the act of singing is constructed in the voice materiality shaped by the movements of the body. Some practices in Somatic Education are combined, especially Klaus Vianna Technic, as a methodology to “give a body” to the singer. It aims to rescue the connection between the body and the emotion/thoughts/feelings, in a process that broads the sensibility, the motility and the “body hearing”. Additionally, this thesis intends to discuss how this combination of some practices in Somatic Education can contribute to the development of specific aspects of the singer work, such as the improvement of the technic, vocal health and development of expressive capabilities.

Key-words: singing, body; expressivity; Somatic Education.

Índice

Introdução.....	1
PARTE I.....	14
<i>Princípios da expressão da individualidade.....</i>	<i>14</i>
1 O corpo conta sua história.....	17
1.1. Quando a história aprisiona.....	17
1.2. Quando a história liberta.....	23
2 A matéria voz.....	28
2.1. A voz que toca.....	28
2.2. Do ar ao som: a física da voz.....	30
3 Canto é movimento.....	39
3.1. Gerando o sopro.....	39
3.2. Moldando o sopro.....	42
4 O canto fala.....	44
4.1. A dimensão poética da fala e o canto.....	44
4.2. Uma voz com identidade.....	48
PARTE II.....	50
<i>Perspectivas da Educação Somática.....</i>	<i>50</i>

1	<i>Educação Somática – Um breve panorama</i>	52
2	<i>Educação Somática e prática artística</i>	58
3	<i>Encontro com a Educação Somática</i>	65
	3.1. <i>Técnica Klaus Vianna</i>	68
	3.2. <i>Outras práticas em Educação Somática</i>	75
	PARTE III	83
	<i>Uma abordagem somática do canto</i>	83
1	<i>Pedagogia do canto</i>	84
	1.1. <i>Pedagogia do canto e noção de experiência</i>	85
	1.2. <i>Pedagogia do canto – panorama e perspectivas</i>	93
	1.3. <i>Uma abordagem somática da pedagogia do canto</i>	101
2	<i>A Educação Somática e o trabalho do cantor</i>	114
	2.1. <i>A melhora da técnica</i>	115
	2.2. <i>A prevenção e cura de traumatismos</i>	147
	2.3. <i>O desenvolvimento das capacidades expressivas</i>	151
	Conclusão	157
	Bibliografia	162

Introdução

Em um determinado momento da escrita desta tese, entrei em contato com um conto de Italo Calvino intitulado “Um rei à escuta” (CALVINO, 2010, pp.59-89). Durante a leitura desse conto, a cada página, a cada nova imagem, fui vendo, emblematicamente sintetizado, tudo o que estava escrevendo e ainda pretendia escrever: na metáfora inspiradora e instigadora de um rei cuja escuta o conduz ao seu próprio canto, afiguravam-se traços aglutinadores de um determinado percurso de formação do cantor.

Esse conto faz parte do livro intitulado *Sob o sol-jaguar*. Italo Calvino tinha a intenção de publicar um livro dedicado aos cinco sentidos (*I cinque sensi*), no entanto morreu antes de completar seu intento, antes de escrever os contos dedicados à visão e ao tato. *Sob o sol-jaguar* é, pois, um livro póstumo que agrupa os contos dedicados ao olfato, ao paladar e à audição. “Um rei à escuta” é o conto dedicado à audição.

Os contos de Calvino não “falam” dos sentidos, eles permitem vivenciar, no jorro das palavras, experiências sensoriais: são cheiros, sabores, sons, que emanam do texto e invadem nosso corpo, acendendo lembranças, desejos, fomes, voracidades, num exagero de sensações que poucos textos são capazes de libertar. É um texto que fala direto ao corpo e, por isso, interessa-me como mote de escrita desta introdução, na medida em que provoca o ferver do sangue, a descarga de hormônios, o acelerar dos batimentos cardíacos, o ofegar da respiração, enfim, coloca em evidência o corpo vivo, aqui e agora, e é desse corpo e da voz que emana desse corpo que quero falar. Não de corpo no geral ou de voz no geral, mas de um corpo que é único em suas sensações e movimentos, e de uma voz que é também única, que não se separa dessas sensações e movimentos, pelo contrário, revela-os.

O conto de Calvino abre-se para inúmeras interpretações, cada uma tão válida quanto as demais. A leitura que apresento volta-se ao meu propósito e as relações que estabeleço estão confinadas às minhas possibilidades e desejos de escuta e fala, numa tentativa de falar de vozes, como a do rei, protagonista do conto, limitadas em sua

expressão. Uso a palavra tentativa porque a voz que está falando aqui é tão limitada em sua expressão quanto as vozes das quais se propõe falar. Tão limitada quanto à do rei.

A narrativa de “Um rei à escuta” parece aproximar-se do chamado *romance de formação*. Esses romances diferenciam-se dos romances não pertencentes a essa categoria, conforme descreve Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2000) pela característica do “herói” de ser mutável. Nos romances não considerados de formação, de acordo com Bakhtin, os heróis permanecem imutáveis ao longo da narrativa: “Os acontecimentos modificam-lhe o destino, a situação de vida e na sociedade, ao passo que ele permanece inalterado, sempre igual a si mesmo.” (BAKHTIN, 2000, p.236). Já os romances de formação apresentam a “imagem do homem em devir”. “A imagem do herói já não é uma *unidade estática* mas, pelo contrário, uma *unidade dinâmica*.” (BAKHTIN, 2000, p.237). O protagonista se transforma, durante a narrativa. Segundo Larrosa (1999): “A novela de formação¹ [...] conta a própria constituição do herói através de experiências de uma viagem que, ao se voltar sobre si mesmo, con-forma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo.” (p.53).

Essa característica de transformação do protagonista do conto, no seu percurso ao longo da narrativa, na relação com suas experiências, na descoberta de si por meio da irrupção do seu canto, é que aproxima esse conto de um possível percurso de formação do cantor. O conto de Calvino será apresentado procurando-se relacionar o percurso do rei com um percurso de formação do cantor que possa conduzi-lo ao canto como expressão de uma individualidade.

¹ Apesar de Bakhtin e de Larrosa estarem utilizando os termos “romance” e “novela” e de aqui eu estar tratando de um conto, o que interessa nesse contexto é essa noção de “formação” no interior de uma narrativa, em especial, o aspecto mutável e a condição de transformação por que passa o protagonista.



ra uma vez um rei que, preso pelo medo, não podia levantar-se do trono, sob a ameaça de tê-lo ocupado por outra pessoa. Quem deixa que o leitor saiba desse medo e dos percursos desse rei é um narrador que fala diretamente com o rei, uma espécie de consciência que ordena, julga, joga com ele. Esse narrador sugere (quase ameaçando) que o rei, para não perder seu trono, não só não saia dele, mas também se mantenha imóvel: “Em suma, depois de coroado, convém que você esteja sempre sentado no trono sem se mexer, dia e noite.” (CALVINO, 2010, p.62). Os sentimentos de ameaça e medo acompanham o rei em todo o percurso da narrativa e muitas vezes ditam suas ações.

No início da narrativa a condição de pouca mobilidade do rei é bastante enfatizada. Um rei é rei porque está sentado em um trono, tem uma coroa na cabeça e um cetro na mão. Essa é a imagem de um rei e são justamente esses adereços que ele precisa manter a todo custo para ser reconhecido como tal. Nas palavras de Calvino: “Um rei se distingue pelo fato de sentar-se no trono, carregar a coroa e o cetro.” (CALVINO, 2010, p.61).

Levantar-se do trono é uma impossibilidade uma vez que: “Se levantar, mesmo que só se afaste alguns passos, se perder de vista o trono nem que seja por um instante, quem garante que ao voltar não encontrará algum outro sentado no lugar?” (CALVINO, 2010, p.61). A coroa também restringe a mobilidade do rei, uma vez que: “A cabeça deve ser mantida imóvel, convém não esquecer que a coroa está equilibrada no seu cocuruto, você não pode enfiá-la até as orelhas como um gorro em dia de vento; a coroa culmina numa cúpula mais volumosa do que a base que a sustenta, o que implica em equilíbrio instável.” (CALVINO, 2010, p.59). O cetro impõe uma imobilidade e constante tensão na mão direita: “O cetro deve ser regido com a direita, ereto, nada de ficar para baixo” (CALVINO, 2010, p.59). A manutenção da imagem, da posição se dá a muito custo: “Há o problema de esticar as pernas, de evitar cãibras, juntas que endurecem: na certa é um grave inconveniente”. (CALVINO, 2010, p.61).

Ao longo da vida, no decorrer de suas experiências, o ser humano vai se vestindo de rei, por razões as mais diversas, coloca um manto nas costas, uma coroa na cabeça, um cetro nas mãos e o peso mesmo da vestimenta o faz cair sentado no trono sem a possibilidade de se levantar. Essa imobilidade que tal indumentária impõe age como couraças² (remeto aqui às couraças musculares como definidas por Wilhelm Reich) e é um traço que, por vezes, permeia o trabalho do cantor, na medida em que tensões musculares, às vezes crônicas (as couraças), geram impossibilidades de movimento que afetam a produção vocal e limitam a possibilidade de expressão.

Um dos princípios nos quais se baseia este trabalho é que a história de uma pessoa (e, no caso, a do cantor) está em seu corpo, transparecendo, pois, nas suas possibilidades e impossibilidades de movimento e interação com o mundo. Além do pensamento de Reich, a questão da história escrita no corpo será abordada também através do pensamento de Mosche Feldenkrais e a sua definição de autoimagem. A autoimagem é constituída ao longo da vida e, assim como a do rei, nos demanda muita energia para mantê-la e está associada a diversas restrições de mobilidade que, por sua vez limitam as possibilidades de expressão e comunicação.

Devido às restrições de mobilidade do rei, necessárias à manutenção de sua imagem, ele controla seu reino com um único sentido: a audição. Sua audição é absolutamente funcional, serve exclusivamente ao seu propósito de controle, não lhe abre possibilidades de fruição: “Desde que subiu ao trono, não é música o que você escuta, mas só a confirmação de como a música é usada: nos rituais da boa sociedade ou no entretenimento da multidão, para a salvaguarda das tradições da cultura e da moda. Ora você se pergunta o que significava escutar uma música pelo único prazer de entrar no desenho das notas.” (CALVINO, 2010, p.77). Essas limitações do sentir e dos sentidos e essa impossibilidade de fruição, de certa forma, impossibilitam a experiência³.

² As questões da imobilidade corporal, das couraças (REICH, 1977, 1998), suas relações com a história pessoal e seu reflexo no trabalho do cantor serão abordadas no capítulo 1 da parte I. A questão da mobilidade é enfatizada, pelo entendimento que assumo neste trabalho de que canto é movimento, o que será abordado no capítulo 3 da parte I.

³ A noção de experiência, tal como defendida por Jorge Larrosa (2002, 2003b, 2005), será abordada no capítulo 1 da parte III.

O rei mantém uma legião de espiões e agentes que o avisam de qualquer ameaça iminente ao seu trono. Abrir mão das proteções e defesas é voltar a ter um corpo aberto às percepções sensíveis e às experiências, um corpo flexível e maleável⁴.

Na impossibilidade de movimento, o que lhe resta para se relacionar com o que lhe é externo são os pequenos movimentos de seu mecanismo auditivo e o rei aprende a “ler” o que está fora da sua visão através dos sons. O rei acompanha os movimentos do palácio e da cidade imerso nas ondas de som que convergem para sua sala, mas o ouvir do rei é regido pelo medo. Dos sons que lhe chegam, o rei filtra o que pode ser uma ameaça à sua condição de rei, o seu ouvir é uma constante busca de sinais indicativos dessa ameaça, não pode ouvir mais nada além do que o seu medo lhe permite. No esforço de manter a fantasia de rei, seu ouvir torna-se um mecanismo de controle, afastando-se da dimensão sensível.

Subir ao trono e tornar-se rei representa um afastamento do corpo, dos sentidos, da autopercepção, o que leva a uma sensação do corpo como território estrangeiro, que permanece incógnito e em silêncio. Não um silêncio de fala, visto que o corpo continua falando o tempo todo, mas um silêncio de escuta, o sujeito não tem ouvido para escutar a linguagem do corpo. “Este palácio, quando você subiu ao trono, no mesmo instante em que se tornou o seu palácio, passou a ser-lhe estrangeiro.” (CALVINO, 2010, p.66). Seu trono é a perda de sua conexão com sua dimensão sensível com suas possibilidades de expressão e comunicação, vive isolado na sala do trono, prisioneiro de seu próprio poder, de sua autoimagem.

Na busca pela expressão, o primeiro passo é abrir a escuta, aumentar a autopercepção para entender a linguagem do corpo e poder escutá-la. Isso implica em um ouvir que vai além do funcional, em um ouvir sensível e este foi o primeiro passo dado pelo rei na busca de sua expressão, os sons deixaram de ser meros sinais de controle abrindo-se para a dimensão sensível. “Um tilintar de prata não é só uma colherinha que caiu do pires em que estava equilibrada mas é também um canto de mesa coberto por uma toalha de

⁴ O trabalho com o corpo, nessa direção, será abordado tendo por base práticas em Educação Somática, em particular a Técnica Klauss Vianna o será apresentado em toda a parte II deste trabalho.

linho com franja de renda, clareada por uma vidraça alta de onde pendem ramos de glicínia...” (CALVINO, 2010, p.67-68).

A percepção do corpo, a sua escuta, pode proporcionar uma ampliação da percepção geral, uma ampliação dos sentidos. “O palácio é o corpo do rei. O seu corpo lhe manda mensagens misteriosas, que você acolhe com receio, com ansiedade... sua persona se estende por essa casa obscura, estranha, que lhe fala por enigmas.” (CALVINO, 2010, p.68). Um trabalho do cantor⁵ na direção da expressividade implica na possibilidade de escuta do corpo e no entendimento de sua linguagem num processo de autopercepção, autoconhecimento e sensibilização⁶.

O único caminho que resta ao rei é continuar a sua empreitada de autoconhecimento, de aumentar a percepção de si mesmo, de mapear e se familiarizar com seus territórios. Sai, então, com seus ouvidos, do palácio e adentra a cidade, a capital de seu reino. Amplia o território de percepção de si mesmo. “Não se detenha nos ruídos do palácio, se não quiser ficar prisioneiro como numa armadilha. Saia! Fuja! Vá passear! Fora do palácio estende-se a cidade, a capital do reino, do seu reino!” (CALVINO, 2010, p.75).

A sua maneira de escutar a cidade muda a partir do momento em que ouve uma voz de mulher que constantemente lhe chega e lhe escapa. O rei há muito tempo não se sentia atraído por nada. “E quando no escuro uma voz de mulher se entrega ao canto, invisível no parapeito de uma janela apagada, eis que de improviso voltam-lhe pensamentos vitais: seus desejos tornam a encontrar um objeto: qual? Não aquela canção que deve ter ouvido tantas vezes, não aquela mulher que você nunca viu: sente-se atraído pela voz enquanto voz, como se oferece ao cantar.” (CALVINO, 2010, p.78). O que atrai o rei naquela voz é o reconhecimento da “vibração de uma garganta de carne. Uma voz significa isso: existe uma pessoa viva, garganta, tórax, sentimentos, que pressiona no ar essa voz diferente de todas as outras vozes. Uma voz põe em jogo a úvula, a saliva, a infância, a

⁵ Vale a pena explicitar que a escolha da expressão “trabalho do cantor” aqui assumida tem o intuito de ser uma espécie de ressonância da expressão “trabalho do ator”, utilizada recorrentemente em diversas práticas e reflexões teóricas de atores e pesquisadores das artes cênicas.

⁶ Nesse aspecto esse trabalho também se apoia nos princípios e práticas da Educação Somática (parte II)

pátina da existência vivida, as intenções da mente, o prazer de dar uma forma própria às ondas sonoras.” (CALVINO, 2010, p.78)

O rei é completamente capturado por essa voz, que não é uma voz qualquer, é uma voz que é a expressão de uma individualidade, uma voz capaz de tocar em sua materialidade, que não é etérea, mas carrega a história do corpo que a emite; não se pode ouvir essa voz sem associá-la a um corpo, sem sentir o calor e a profundidade das vísceras de onde essa voz saiu. Essa voz conta a história desse corpo, “a infância, a pátina da existência vivida”, não se separa das “intenções da mente” e canta pelo “prazer de dar uma forma própria às ondas sonoras”, e esse “dar uma forma própria às ondas sonoras” implica um saber que faz romper a separação entre voz canto corpo mente desejo intenções⁷. Esse canto que se conecta com os desejos, as intenções e as emoções e que acha um caminho livre, no corpo, para revelá-los é que é apontado aqui como o “canto como expressão de uma individualidade”. Não há voz sem corpo. Não há corpo sem história. Este trabalho procura justamente perceber e recuperar um canto enredado em um corpo e na história desse corpo.

A voz desconhecida desperta no rei uma vontade de poder também se revelar através de sua própria voz, mas se lembra de que não sabe cantar, que perdeu a conexão entre sua voz e seu corpo: “Pena que você não sabe cantar. Se soubesse cantar talvez sua vida tivesse sido diferente, mais feliz; ou triste com uma tristeza diversa, uma harmoniosa melancolia. Talvez você não tivesse sentido necessidade de se tornar rei. Agora não estaria aqui, neste trono que estala, espionando a sombra.” (CALVINO, 2010, p.80). Apesar disso, aquela voz que indiscutivelmente vem de uma “garganta de carne” fez-lhe acreditar que ele também tem uma garganta de carne, tem um corpo com uma história para contar e que quer muito sentir o prazer de “dar uma forma própria às ondas sonoras”. O canto como expressão de uma individualidade emana do prazer de tocar o outro, pela materialidade da

⁷ Essa concepção de uma voz que vai além da funcionalidade e revela o sujeito que canta será abordada no capítulo 4 da parte I (em “O canto fala”). A voz que conta a história do corpo será apresentada no capítulo 1 da parte I (em “O corpo conta sua história”). Sobre essa “garganta de carne” que dá “uma forma própria às ondas sonoras”, discorrerei nos capítulos 2 e 3 da parte I (em “A matéria voz” e em “Canto é movimento”).

própria voz, modulando o ar nos movimentos do corpo que conta e canta sua própria história.

O rei desconfia que, no fundo dele mesmo, “exista a sua verdadeira voz, o canto que não sabe destacar-se de sua garganta cerrada, de seus lábios áridos e tensos.” (CALVINO, 2010, p.80) e que “aquilo que ninguém sabe que você é ou foi ou poderia ser haveria de revelar-se naquela voz” (CALVINO, 2010, p.80). O rei desconfia que pode também romper a separação entre voz canto corpo mente desejo e, como aquela mulher, deseja poder revelar-se na própria voz. E o rei tentou. “Não, não deu ainda! Experimente de novo, não desanime. Pronto: milagre! Você não acredita nos próprios ouvidos! De quem é essa voz com um timbre quente de barítono que se eleva, se modula, harmoniza-se com os reflexos de prata da voz dela? Quem está fazendo um dueto com ela como se fossem duas faces da mesma vontade canora? É você quem canta, não há dúvida, esta é sua voz que pode finalmente ouvir sem estranheza nem aborrecimento.” (CALVINO, 2010, pp.80-81). O percurso do rei levou-o à possibilidade de cantar e de fazê-lo com uma voz que reconhece como sua. “Com a mesma acuidade de ouvido com que você conseguiu captar e seguir até esse momento o canto daquela mulher desconhecida, agora reúne os cem fragmentos de sons que unidos formam uma voz inconfundível, a voz que é só sua.” (CALVINO, 2010, p.81). Nesse percurso, precisou mudar seu ouvir, de um ouvir funcional para um ouvir sensível e, a partir desse novo ouvir, percorrer um caminho de reconhecimento de si mesmo, reconhecendo o palácio como seu próprio corpo e, posteriormente, a cidade também como seu próprio corpo, de onde parte sua voz: “Está convencido de que a cidade não passa de uma extensão física de sua pessoa: e de onde deveria vir a voz do rei exceto do próprio coração da capital do reino.” (CALVINO, 2010, p.81).

Cantar com uma voz que se reconhece como sua parece ser o corriqueiro, mas não é. Muitas vezes as vozes são alteradas para responder a demandas externas, de origens diversas, que lhes impõem fôrmas nas quais devem se enquadrar. Essas fôrmas são suas vestimentas de rei, que engessam o corpo em tensões múltiplas e impedem o revelar dessa voz que vem do “próprio coração da capital do reino”. Essas são vozes envernizadas, que não revelam uma garganta de carne, que não são a “expressão de uma individualidade”.

Calvino coloca isto dentro de seu conto de uma forma muito interessante quando o rei resolve promover um concurso de canto no palácio, do qual participariam todas as súditas do reino que têm voz para cantar, e assim poderia chegar àquela mulher daquela voz, que tanto queria identificar. “Como não a reconhecer? Nenhuma voz é mais diferente do que aquelas que habitualmente cantam para o rei, nas salas iluminadas por lampadários de cristal, entre os vasos de plantas que abrem largas folhas palmadas; você assistiu a tantos concertos em sua homenagem nas datas dos gloriosos aniversários; cada voz que sabe ser ouvida pelo rei adquire um verniz frio, uma complacência vitrificada. Ao contrário, aquela voz vinha da sombra, contente por manifestar-se sem sair da escuridão que a ocultava e por lançar uma ponte na direção de qualquer presença envolta na mesma escuridão.” (CALVINO, 2010, p.82-83). Aquela voz, ao contrário das outras, almeja o toque, quer se conectar com outras presenças. Mas o rei chega à conclusão de que tal concurso poderia ser inútil, pois não pode ter certeza de que aquela voz não se curvaria também ao poder. “Mas tem certeza de que aqui, diante dos degraus do trono, seria a mesma voz? Que não trataria de imitar a impostação das cantoras da corte?” (CALVINO, 2010, p.83). No conto, a voz envernizada é aquela que responde a um padrão corrente e a uma necessidade de aprovação da corte. Essa voz oculta aquela que permitiria a expressividade, o contato com o outro e consigo mesmo. É em busca daquela voz que é presença que esse trabalho se tece.

O rei chega à conclusão de que a única forma de fazer a voz da mulher se revelar seria através da sua própria voz. “Bastaria que você cantasse, que liberasse a voz que sempre escondeu de todos e ela logo o reconheceria pelo que realmente é, e juntaria sua voz à dela, a verdadeira.” (CALVINO, 2010, p.83). Percebe, no entanto, que, para conseguir que a voz dela se junte à sua, não pode cantar como rei, assim ela não o reconheceria, não reconheceria sua voz conformada pela indumentária do rei “não seria a sua voz que se ouve; ouviria o rei...” (CALVINO, 2010, p.84). O canto que se pretende expressão de uma individualidade no qual se ouve a voz que é única e que revela uma história também única, emana de um corpo nu, de um corpo desprovido das tensões que lhe impedem os movimentos e das concepções que lhe engessam a mente. Um corpo que abriu mão das indumentárias de rei em troca da possibilidade de se comunicar, de se fazer ouvir.

Assim, para encontrar a mulher desejada, precisaria se desvencilhar da indumentária de rei, ou seja, de suas defesas e rigidezes corporais para que sua voz pudesse revelá-lo e tocar em sua materialidade o corpo da mulher, fazendo-a ouvi-lo⁸. O rei percebe a iminência da tomada de seu palácio, percebe que já não pode impedir a dissolução da estrutura que o aprisiona e o impede de cantar com a própria voz. O palácio representa uma proteção corporal do rei, proteção que, quando se sentiu ameaçada, enviou mensagens para que o rei se armasse novamente, que retornasse ao antigo padrão. “Para você só existe o palácio [...] não desvie sua atenção nem por um instante, basta uma distração para que esse espaço construído ao seu redor para conter e vigiar seus medos se rompa e termine em pedaços” (CALVINO, 2010, p.84). No entanto, depois do percurso que o rei já fez, depois de ter visitado a cidade, e ouvido aquela voz, já não pode retornar, já não é o mesmo. “Não consegue? Aos seus ouvidos ressoam ruídos novos, insólitos? Você não tem mais condições de distinguir os barulhos que vêm de fora e de dentro do palácio?” (CALVINO, 2010, p.84). As defesas foram dissolvidas: “Talvez não exista um dentro e um fora: enquanto você estava ocupado em ouvir as vozes, os conjurados aproveitaram-se da redução da vigília para desencadear a revolta” (CALVINO, 2010, p.84). O canto como expressão de uma individualidade se abre para depor armaduras, para dissolver defesas.

Toda mudança profunda gera um momento de caos, de instabilidade, até que a nova configuração possa ser assimilada. “A cidade explodiu em chamas e gritos. A noite explodiu, derrubada dentro de si mesma. Escuridão e silêncio se precipitam dentro de si mesmos e jogam longe o seu avesso de fogo e urros. A cidade se enrugou como uma folha ardente.” (CALVINO, 2010, p.84-85). O caos pede um mergulho em si mesmo, é preciso percorrer os espaços internos, entender suas novas dimensões, adentrar cada recinto cuja porta agora se mostra aberta... O rei sai do palácio e sai da cidade na exploração de territórios que lhe são novos, sai de sua zona de segurança. Correndo para fora da cidade, o campo é escuridão e silêncio, um “silêncio sonoro” no qual o rei se vê assustado com os barulhos que momentaneamente ouve: galhos, aves noturnas e o seu ofegar...



⁸ A voz como matéria que toca o outro será discutida no capítulo 2 da parte I.

O protagonista de “Um rei à escuta” modifica-se profundamente em seu caráter, em sua sensibilidade, suas percepções, enfim, em como se relaciona com o mundo. Essas modificações se dão a partir das experiências vividas no percurso narrativo e do que ele decide fazer com elas. Na pedagogia do canto, como em qualquer processo pedagógico, lidamos essencialmente com percursos, percursos de pessoas na relação com saberes e as transformações decorrentes dessas relações. Esse percurso pode tomar direções muito diversas, dependendo dos saberes que são postos em relação. Mesmo atravessando um mesmo conjunto de saberes, o percurso de duas pessoas vai ser diferente, pois ele é construído na relação pessoa/saberes; além disso, a forma de apreensão e transformação de saberes de duas pessoas nunca é a mesma. Nesse caminho de descoberta da própria voz em sua materialidade corpórea, da própria possibilidade de expressão pela expansão da sensibilidade e da autopercepção não existe um percurso definido a ser trilhado, ele é individual e construído a cada passo. A figura do rei, nesse sentido, representaria, em seu percurso, uma metáfora do caminho de uma pessoa no seu desenvolvimento como cantor na direção de um canto que pretende ser a *expressão de sua individualidade*.

A minha prática no canto, como cantora e como professora, construiu-se na minha relação com diferentes saberes, que posso agrupar como saberes da música, saberes da técnica específica do canto, saberes do teatro, saberes da dança e saberes da psicologia. O termo saberes normalmente remete a uma elaboração mental, distante do corpo, mas me refiro aqui a saberes cuja elaboração passa pelo corpo. Muitos saberes com os quais me relacionei e por meio dos quais construí minha prática têm princípios comuns. Esses princípios – que repercutem em uma determinada maneira de se fazer psicologia, uma determinada maneira de se fazer teatro, uma determinada maneira de se fazer dança, uma determinada maneira de se trabalhar a técnica do canto – imprimiram em mim uma determinada maneira de me relacionar com o canto e, sem dúvida, de me relacionar com o mundo, definindo uma identidade de trabalho.

Esta tese busca agrupar esses princípios, estabelecendo a relação deles com as chamadas práticas em *Educação Somática*. Essas práticas, em particular a Técnica Klauss

Vianna, constituem a base prática e teórica de um trabalho do cantor que tem o corpo na sua relação com a produção vocal como elemento central. O canto como expressão de uma individualidade pressupõe uma prática e uma didática que não negligenciam o corpo, pelo contrário, buscam torná-lo maleável, disponível, sensível; ou ainda, pressupõe um corpo que se movimenta e, no movimento, constrói seu canto, um canto que será tanto mais livre e expressivo quanto mais livre e expressivo for o corpo que canta.

Defender um corpo para o cantor é defender que ele seja considerado em sua integridade psicofísica, possibilitando um canto que não esteja desconectado de suas sensações e emoções, fazendo com que seus movimentos não sejam automatizados e repitam um modelo estereotipado. O cantor “precisa de um corpo” no sentido de que seu canto exige uma presença no aqui-agora para que sua materialidade aconteça na relação do físico com o mental, o emocional e os demais níveis da personalidade. O trabalho com as práticas em Educação Somática e a adoção de seus princípios no dia-a-dia da prática do cantor, neste trabalho, representam o caminho para a constituição da integridade psicofísica e da construção do canto como expressão de uma individualidade.

Esta tese está dividida em três partes. A Parte I, constituída de quatro capítulos, é dedicada à discussão de princípios que fundamentam a relação corpo-canto, delineando aí a noção de “canto como expressão de uma individualidade”. No primeiro capítulo, “O corpo conta sua história”, discuto como a história corporal se relaciona com o trabalho do cantor, tanto limitando suas possibilidades expressivas, quanto constituindo um repertório para essa expressão. No segundo capítulo, “A matéria voz”, busco explicitar a materialidade da voz em suas relações corpóreo-acústicas. No terceiro, “Canto é movimento”, evidencio a relação entre movimento corporal e produção vocal, mostrando como a voz se forma na dança do corpo. No quarto, “O canto fala”, estabeleço a relação entre fala e canto, ressaltando a importância da preservação das características vocais individuais e descrevendo possíveis relações entre o canto e a dimensão poética da fala do ator.

As Partes II e III destinam-se a demonstrar como uma aproximação do trabalho do cantor com as práticas em Educação Somática podem conduzir ao canto como expressão de uma individualidade, corroborando com os princípios apontados na parte I. A Parte II está

dividida em três capítulos. O primeiro, “Educação Somática – um breve panorama”, destina-se a apresentar uma definição de Educação Somática e uma breve história do estabelecimento de suas práticas. O segundo, “Educação Somática e prática artística”, apresenta algumas experiências relacionadas com a associação de práticas em Educação Somática e atividades artísticas, e algumas reflexões sobre essas experiências. O terceiro capítulo, “Encontro com a Educação Somática”, descreve minha aproximação com a Educação Somática, em especial com a Técnica Klauss Vianna, e procura evidenciar a potencialidade dessa técnica no sentido de “dar um corpo ao cantor”.

A Parte III divide-se em dois capítulos que abordam as perspectivas da associação das práticas em Educação Somática ao trabalho do cantor. O primeiro concentra-se na questão da pedagogia do canto; discute aspectos dessa pedagogia em relação à noção de experiência de Jorge Larrosa; levanta algumas questões relativas a algumas práticas correntes da pedagogia do canto e aponta para uma prática dessa pedagogia baseada nos princípios da Educação Somática. O segundo capítulo aborda como essa associação pode colaborar com o trabalho no cantor, no sentido de proporcionar uma melhora técnica, uma prevenção às lesões e um desenvolvimento das capacidades expressivas.

PARTE I

Princípios da expressão da individualidade

O canto como expressão de uma individualidade é um canto que vai além da demonstração de habilidades técnicas e da reprodução de modelos externos. É um canto que não quer mostrar, mas revelar. Não quer mostrar o quanto se pode cantar mais agudo, mais rápido ou com maior intensidade sonora, mas revelar a singularidade de quem canta. Não é um canto opaco que esconde o cantor atrás de uma cortina de habilidades e malabarismos aprisionados na forma, é um canto transparente que escorrega pelas frestas dessa forma e revela.

Esse é um canto que sabe da sua concretude, que a constrói no alicerce da fala e, através dela, pode tocar, mexer e modificar, tanto quem canta, quanto quem ouve. É um canto que revela o cantor em sua individualidade, que carrega sua história, a história escrita em seu corpo, é um canto que é a expressão de uma voz que revela esse corpo, que não se separa dele, não secciona a integridade psicofísica do cantor em sua unidade de pensamento, emoção e corporeidade. Kristin Linklater⁹, atriz e pedagoga vocal para o ator, de renome internacional, explicita no trecho abaixo a importância da dimensão sensível da voz. Na busca de compreender o canto como uma prática vocal que acontece na percepção e expressão do corpo, assim como o é para o processo de criação do ator, as observações podem ser estendidas do trabalho do ator para o trabalho do cantor.

⁹ Kristin Linklater é atriz e professora de voz. Desenvolve um trabalho com atores, conhecido como *Linklater Voice*, com o qual já formou atores na Europa e EUA. Vem também formando professores que multiplicam seu trabalho. Publicou os livros: *Freeing the Natural Voice* (1976) e *Freeing Shakespeare's Voice* (1992).

Se solicitada a listar os atributos essenciais da voz do ator, a resposta poderia ser: extensão, variedade, beleza, clareza, poder, intensidade; mas é a sensibilidade a qualidade que valida todos eles, que se tornam atributos mitigados se não refletirem a extensão das sensações, a variedade do pensamento, a beleza do conteúdo, a clareza da imaginação, o poder das emoções a intensidade do desejo de se comunicar. As energias que abastecem os músculos precisam estar afinados, com extrema sensibilidade, às energias ainda mais refinadas da criação, se a comunicação do interior para o exterior pretende ser verdadeira.¹⁰ (LINKLATER, 1976, p.135, tradução nossa)

Assim como para o ator, como descreve Linklater, no canto como expressão de uma individualidade ao cantor também não basta demonstrar suas habilidades técnicas específicas, é preciso que o seu fazer esteja conectado com sua sensibilidade, sua intenção e as revele, estabelecendo uma comunicação verdadeira.

O canto como expressão de uma individualidade não se desvincula do sujeito e o sujeito que permite que seu canto seja expressão da sua individualidade é capaz de se deixar modificar pelo próprio canto; é maleável, transparente, flexível, permissivo; é um sujeito que assume o risco e a responsabilidade do prazer da própria voz, do próprio corpo, um corpo que se percebe, se conhece, e já se desconhece, num processo contínuo de desconstrução e construção, de transformação. O sujeito desse canto tem o próprio corpo como o lugar da experiência do canto. É um sujeito que não é impune ao próprio canto, às vibrações da própria voz, um sujeito que sofre seu canto, que, com ele, se forma e se transforma.

O canto como expressão de uma individualidade acaba por determinar uma maneira de se relacionar com o próprio canto que implica uma maneira de se relacionar com o próprio corpo e com o mundo. Nessa perspectiva, quero ressaltar alguns aspectos inerentes

¹⁰ Do original: "If asked to list the essential attributes for an actor's voice, the answer could be: range, variety, beauty, clarity, power, volume; but its sensitivity is the quality that will validate all the other. For these others are dull attributes unless they are reflecting the range of feelings, the variety of the mind, the beauty of the content, the clarity of the imagination, the power of the emotion, the volume of the need to communicate. Energies that fuel the muscle need to be attuned with great sensitivity to the still finer energies of psychological creation if the communication from the inside to outside is going to be transparently true." (LINKLATER, 1976, p. 135)

ao trabalho do cantor, que representam um olhar para esse trabalho, na direção da expressão de uma individualidade, que serão desenvolvidos no decorrer desta parte I. São eles:

1. O Corpo conta sua história – O canto, em sua história cantada, é expressão de uma memória. Ou seja, o corpo conta sua história... canta sua história.
2. A matéria voz – A voz é compreendida em sua materialidade corpórea e não como uma abstração externa ao cantor.
3. Canto é movimento – Canto, voz e movimento corporal são uma unidade indissolúvel.
4. O canto fala – O cantor é considerado na condição de falante de uma determinada língua e procura-se ressaltar a estreita relação entre a fala e o canto considerando suas semelhanças e particularidades. Um canto que preserva a identidade e as particularidades vocais de cada cantor.

1 O corpo conta sua história

1.1. Quando a história aprisiona

O corpo de um indivíduo é a sua história. Ao se mover, andando, sentando, dormindo, dançando, cantando, esse corpo conta sua própria história, uma história que vai sendo escrita e reescrita ao longo da vida e, como um palimpsesto, guarda as marcas de tudo que já foi escrito antes, pura memória, uma memória que não se limita a fatos e dados armazenados intelectualmente, o corpo todo é memória.

Wilhelm Reich¹¹ estabelece estreitas relações entre as atividades corporais e psíquicas, sendo que suas teorias são a base da maioria das chamadas “terapias corporais”, que defendem a unidade psicofísica e buscam acessar a psique pela via corporal. O médico neuropsiquiatria Frederico Navarro, discípulo de Reich e seguidor de suas pesquisas, explicita a estreita relação entre memória e corpo, colocando o corpo como lugar da memória: “a memória emocional está ancorada no aparelho neuromuscular, enquanto a memória intelectual está ligada à própria célula nervosa.” (NAVARRO, 1995, p. 27)

Reich tem sua teoria fundada nos conceitos de energia e bloqueio energético. Através de experiências e observações clínicas, chega à constatação de uma energia primordial presente em todos os seres vivos (a qual denominou orgônio). Define ainda o desequilíbrio dessa energia, quando ela não flui livremente e igualmente por todo o organismo, como sendo a causa de distúrbios tanto físicos quanto psíquicos. O livre fluir da energia é impedido por tensões musculares crônicas que vão sendo formadas ao longo da vida como formas de defesa e proteção: “Toda rigidez muscular contém a história e o significado de sua origem” (REICH, 1977, p.255). A dissolução dessas tensões propicia

¹¹ Médico, psicanalista, discípulo de Freud. Afasta-se do mestre ao estabelecer as bases das chamadas terapias corporais em escritos como *A função do Orgasmo* (1927), *Materialismo Dialético e Psicanálise* (1929), *A irrupção da moral sexual* (1931), *A Revolução Sexual* (1945), *Escuta Zé Ninguém* (1948) e *Análise do Caráter* (1949). (Essas datas se referem às primeiras publicações).

uma expansão na mobilidade do indivíduo, o que aumenta a sua possibilidade de atuação no mundo e sua capacidade de percepção, ou seja, de também sofrer a atuação do que lhe é externo. Em suma, a dissolução da couraça muscular (como Reich chamou o conjunto de tensões crônicas) possibilita um maior contato e uma maior interação com o mundo e, conseqüentemente, consigo mesmo.

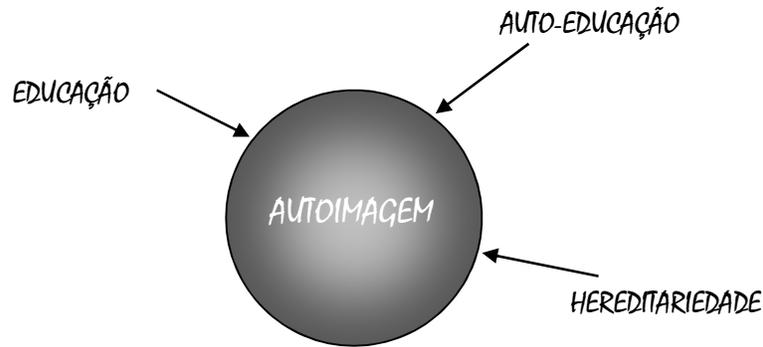
Reich afirma também que a couraça muscular, na medida em que funciona como bloqueadora da circulação de energia pelo corpo, inibindo as sensações, emoções e ações, ao ser dissolvida, propicia um grande ganho energético para o indivíduo.

Reich definiu sete níveis de bloqueio energético, cada qual correspondendo a tensões musculares crônicas em diferentes regiões do corpo, sendo que Frederico Navarro, seu discípulo, dando continuidade às pesquisas reichianas, sistematizou uma metodologia de trabalho em psicoterapia para atuar no desbloqueio dos níveis energéticos e na dissolução da couraça muscular denominada *vegetoterapia*. A sistematização de Navarro visa, através de pequenas ações corporais – *actings*, dissolver os bloqueios musculares, permitindo o acesso às manifestações emocionais e psíquicas correspondentes.

As teorias de Reich estabeleceram as bases para inúmeros trabalhos, não só em psicoterapia, mas também práticas que hoje são reunidas sob a denominação de “Educação Somática¹²”, que têm como principal preceito a unidade psicofísica. Uma dessas práticas é o *Método Feldenkrais*, criado por Moshe Feldenkrais, que tem como principal objetivo o desenvolvimento da consciência individual. Feldenkrais (1977) afirma que nossos atos são guiados por nossa autoimagem e que essa é constituída ao longo da vida¹³ por principalmente três fatores: hereditariedade, educação e autoeducação.

¹² Como exemplos de trabalhos considerados como Educação Somática, podemos citar: *Técnica Alexander* de Matthias Alexander, *Rolfing* de Ida Rolf, *Método Feldenkrais* de Moshe Feldenkrais, *Eutonia* de Gerda Alexander, *Vocal Dance* de Patricia Bardi, entre outras. A parte II deste trabalho versará sobre a Educação Somática e algumas de suas práticas; a parte III tratará de como a abordagem da Educação Somática pode contribuir para o trabalho do cantor e para a fundamentação de uma pedagogia do canto.

¹³ “Cada um de nós fala, se move, pensa e sente de modos diferentes, de acordo com a imagem que tenha construído de si mesmo com o passar dos anos.” (FELDENKRAIS, 1977, p. 27)



A parte herdada, segundo Feldenkrais, é a mais imutável e envolve “a herança biológica do indivíduo, a capacidade e a forma de seu sistema nervoso, sua estrutura óssea, tecidos, glândulas, pele, sentido.” (FELDENKRAIS, 1977, p. 19). A educação depende da cultura em que o indivíduo vive e já viveu, ela “determina a língua e estabelece um padrão de conceitos e reações comuns a uma sociedade específica.” (FELDENKRAIS, 1977, p. 19). A autoeducação é como o indivíduo se relaciona com os elementos da educação; dos três elementos, ela é a mais ativa e “influencia o modo pelo qual a educação externa é adquirida, bem como a seleção do material a ser apreendido, e a rejeição daquilo que não podemos assimilar.” (FELDENKRAIS, 1977, p.19). A constituição do sujeito é delimitada e pressionada pela hereditariedade e pela educação: “A hereditariedade faz de cada um de nós um indivíduo único na estrutura física, aparência e ações. A Educação faz de cada um de nós, membro de alguma sociedade específica, e procura fazer-nos tão semelhante a qualquer outro membro dessa sociedade quanto possível.” (FELDENKRAIS, 1977, p.20)

As implicações da educação na dissociação da integridade do sujeito são retratadas por Gaiarsa¹⁴: “a maior parte dos nossos desejos parece incompatível com a maior parte das normas sociais estabelecidas! Daí uma guerra permanente entre os desejos ‘do corpo’ e as exigências de uma presumível ‘boa educação’”. (GAIARSA, 1986, p.4). Há, portanto, uma espécie de tensão presente na relação entre os desejos do corpo e as exigências da educação, tensões essas que se tornam visíveis na musculatura do sujeito.

¹⁴ José Ângelo Gaiarsa - Médico, psicanalista, autor de diversos livros na área de psicoterapia e comunicação não verbal. Foi um dos principais difusores das ideias de Reich no Brasil.

Lowen¹⁵(1975) evidencia como tensões musculares relacionam-se com alguma pressão sobre o organismo: “A tensão resulta da imposição de uma força ou pressão sobre um organismo” (p.197). Segundo ele, essas forças podem ser externas ou internas, o que está em acordo com as afirmações de Feldenkrais. Dentre as externas, temos as que ele chama de “naturais”, e a maior representante dessas forças é a gravidade – com a qual lidamos o tempo todo e que se não mantivermos um certo alinhamento corporal só poderemos “vencê-la” às custas de muita tensão – e as decorrentes de “condições de vida em sociedade, que variam de acordo com a situação cultural da pessoa” (p.197). Além destas, há as tensões das limitações auto impostas, que agem a nível do corpo do mesmo modo que agentes externos.

A relação entre autoimagem, tensão muscular, energia e expressão é estabelecida por Lowen (1975). Para ele, as tensões musculares crônicas são provenientes de

um processo dialético entre o ego e o corpo. A imagem egoica molda o corpo por meio do controle exercido pelo ego, sobre os músculos voluntários. Inibimos, por exemplo, o impulso de chorar impelindo o queixo, contraindo a garganta, segurando a respiração e enrijecendo a barriga. A raiva, manifesta em socos, pode ser inibida contraindo-se os músculos da cintura escapular, o que empurra os ombros para trás. De início essas inibições podem ser conscientes e têm por fim livrar a pessoa de mais conflitos e dores. Porém, a contração consciente e voluntária demanda um investimento de energia que não pode ser mantido por tempo indeterminado. Se é necessário inibir os sentimentos, indefinidamente, dado que exprimi-los é algo inaceitável pelo mundo da criança, o ego abandona o controle sobre o ato pretendido e retira a energia do impulso. A retenção do impulso passa a ser inconsciente e os músculos devem permanecer contraídos pela falta de energia necessária para sua expansão e descontração. A energia liberada por esse mecanismo pode, a seguir, ser investida em outros atos que sejam aceitáveis e este é o processo que dá nascimento à imagem do ego. Sucedem duas coisas em decorrência dessa rendição: a parte da musculatura da qual retirou-se a energia entra em contração crônica ou espasticidade, a qual impossibilita a expressão dos sentimentos inibidos. [...] a outra consequência é uma diminuição no metabolismo de energia dentro do organismo. As tensões musculares crônicas impedem uma respiração naturalmente cheia. (LOWEN, 1975, p.126)

¹⁵ Alexander Lowen foi discípulo direto de Reich dando continuidade ao trabalho dele em direção à análise bioenergética. É o fundador da Bioenergética, terapia corporal fundada no pensamento de Reich.

Segundo Feldenkrais (1977), o indivíduo tem necessidade de aceitação e muitas vezes responde favoravelmente ao processo de educação para ter essa aceitação, mesmo que isso lhe custe abafar seus desejos mais íntimos, criando uma máscara que se molda às expectativas sociais e vivendo atrás dessa máscara, dispendo de uma grande energia própria para mantê-la: “Bastante frequentemente o indivíduo torna-se tão ajustado à máscara, sua identificação com ela é tão completa, que ele não tem mais percepção de qualquer impulso ou satisfação vitais.”(FELDENKRAIS, 1977, p.23). Pode-se identificar uma estreita relação do trabalho de Feldenkrais com as teorias reichianas: a máscara de Feldenkrais aproxima-se da noção de couraça muscular definida por Reich e a compreensão de que o indivíduo não tem mais “qualquer impulso ou satisfação vitais” estaria de acordo com os efeitos descritos por Reich em decorrência da não circulação energética.

As terapias corporais compartilham a ideia de que a história individual está escrita no corpo de cada um, definindo uma postura corporal, que traduz uma postura em relação ao mundo e a si mesmo, uma postura que resulta de um maior ou menor equilíbrio entre as forças musculares, definindo diferentes posições relativas da ossatura. Muitos corpos contam histórias de medos e dores que fizeram com que a musculatura se enrijecesse assumindo a forma de escudos protetores que resultam em mandíbulas que não se abrem, em olhos que permitem apenas um pequeno campo de visão, em ombros que quase tocam as orelhas, em respirações restritas ao mínimo para não morrer... enfim... um corpo que se fechou, em maior ou menor escala, em sua relação com o mundo, que tem pouco ou quase nenhuma consciência de si mesmo, com suas sensações presas nas “musculaturas escudo”, com sua mobilidade reduzida, sem possibilidade de fazer com que seus impulsos internos ultrapassem os limites de seu corpo e possam revelá-lo.

As terapias corporais e os trabalhos em Educação Somática bebem da mesma fonte. Ambos consideram a indissociabilidade psicofísica, a estreita relação entre corpo, emoção e sentimento, pensamento e cognição. Além disso, acreditam que, ao se atuar em qualquer desses aspectos do indivíduo, toca-se nos demais. Escolhem a via do corpo, pela sua materialidade, como caminho para uma maior integração do indivíduo, aumentando sua possibilidade de contato consigo mesmo e com o mundo, proporcionando uma maior

maleabilidade através da dissolução das couraças musculares pela consciência corporal, promovendo um aumento de sua capacidade expressiva e de interação com tudo que lhe é externo.

Outro trabalho, não oficialmente denominado como um “método de Educação Somática”, como o de Feldenkrais, mas que possui princípios comuns a esses métodos é o trabalho de Kristin Linklater, que parte do princípio de que o ser humano é naturalmente expressivo e que um trabalho que busque expandir a expressividade precisa, na verdade, liberar a expressividade natural. Quanto menos uma ação for dificultada por bloqueios corporais e mentais, mais expressiva ela vai ser: “A premissa básica do trabalho é que qualquer pessoa possui uma voz capaz de expressar, através de uma extensão de duas a quatro oitavas, qualquer gama de emoções, complexidade de estados de humor e sutilezas de pensamento que vivencia.”¹⁶ (LINKLATER, 1976, p.1, tradução nossa)

O trabalho de Linklater, voltado para o ator, busca uma ampliação da expressividade, especificamente a vocal, partindo da liberação das contraturas musculares crônicas; a primeira parte de seu livro *Freeing the natural voice* é denominada “O processo de liberação”. Assim como o trabalho de Feldenkrais, tem uma forte interseção com o pensamento reichiano, como quando afirma que os processos de tensão ao longo da vida interferem na eficácia da voz: “As tensões adquiridas durante a vida, assim como as defesas, inibições e reações negativas a influências externas, muitas vezes diminuem a eficiência da voz natural, podendo comprometer a comunicação.”¹⁷ (LINKLATER, 1976, p.1, tradução nossa). Klauss Vianna, bailarino e pesquisador, fundador da Técnica Klauss Vianna¹⁸ evidencia também como as tensões musculares estão enredadas na história do corpo de cada um: “Elas estão ligadas às tensões de fundo emocional e mental e em geral surgiram há tanto tempo que na maioria das vezes já constituem um hábito ou uma segunda natureza.” (VIANNA, 2005, p.107)

¹⁶ Do original: “The basic assumption of the work is that everyone possesses a voice capable of expressing, through a two-to-four octave natural pitch range, whatever gamut of emotion, complexity of mood and subtlety thought he or she experiences.” (LINKLATER, 1976, p.1).

¹⁷ Do original: “The tensions acquired through living in this world, as well as defenses, inhibitions and negative reactions to environmental influences, often diminish the efficiency of the natural voice to the point of distorted communication.”¹⁷ (LINKLATER, 1976, p. 1).

¹⁸ Outra prática em Educação Somática que nesse trabalho é a base para a atuação sobre o corpo do cantor.

Patricia Bardi, criadora do método *Vocal Dance* de Educação Somática também ressalta a relação entre as tensões corporais e o som vocal: “Uma boa sonoridade é um espelho do que está vivo no corpo. Se o corpo é tenso, o som refletirá esta tensão.” (BARDI, 1990, s/p).

A partir das ideias de Reich o corpo ganhou um outro status e deixou de ser apenas um escravo da mente, um instrumento subordinado a ela. É nessa perspectiva que quero pensar o trabalho do cantor, inserindo-o nessa corrente de pensamento apontada por Reich, na qual se inserem as práticas em Educação Somática e, por isso, me aproximo delas em busca de metodologias de trabalho e fundamentos teóricos que embasem uma pedagogia do canto que devolve um corpo ao cantor e, com isso, abre a possibilidade que seu canto aconteça como a *expressão de uma individualidade*.

Sabendo que cada corpo traz uma história que, normalmente, limita seus movimentos, e com isso limita sua expressão, assim como as práticas em Educação Somática, o trabalho do cantor, nessa perspectiva, precisa conduzir a uma diminuição das tensões musculares promovendo uma melhor organização corporal.

1.2. Quando a história liberta

O corpo que conta uma história conta porque tem memória.

O estudo da memória, não de uma memória como repositório de imagens e fatos, mas de uma memória que se faz a cada instante, num processo contínuo de reconstrução do passado, mostra-se um caminho muito instigante para a reflexão sobre o fazer artístico e a prática da pedagogia do canto. Bergson (1999) considera que a ação do presente é decorrente de uma pressão do passado, que a memória do vivido resulta em uma ação no presente e que o corpo: “está sempre situado onde meu passado vem expirar numa ação.” (BERGSON, 1999, p.85). Memória e ação encontram-se no corpo.

O corpo está sempre em relação, num ciclo de percepções e ações. Trata-se de percepções do concreto, seja ele lembranças que se materializam ou objetos com os quais o corpo se relaciona e sobre os quais pode agir.

Bergson (1999) afirma que, quando a lembrança provoca alterações no corpo, provoca ações e gera movimento, isso acontece porque ela chegou à consciência; tal processo se dá pela sua reconstrução no presente. A ideia de que a memória que se torna presente é matéria, uma vez que afeta o corpo provocando-lhe sensações e atualizando mais memórias num ciclo contínuo, aponta um rico caminho para pensarmos o papel da memória no fazer artístico e numa pedagogia que prime pela construção de memórias e pela abertura de vias corporais para que essas memórias se atualizem e possam ser usadas como expressão artística.

Minhas sensações atuais são aquilo que ocupa proporções determinadas da superfície do meu corpo; a lembrança pura, ao contrário, não diz respeito a nenhuma parte do meu corpo. Certamente ela engendrará sensações ao se materializar, mas nesse momento preciso deixará de ser lembrança para passar ao estado de coisa presente, atualmente vivida; e só lhe restituirei seu caráter reportando-me à operação pela qual a evoquei, virtual, do fundo do meu passado. É justamente porque a terei tornado ativa que ela irá se tornar atual, isto é, sensação capaz de provocar movimentos. (BERGSON, 1999, p.163)

Nossa percepção é sempre mediada pela memória, um corpo em relação com determinada coleção de objetos terá percepções diferentes em momentos diferentes, uma vez que as memórias que terão lugar na consciência são diferentes e atuam de maneira diferente em distintos momentos: “Na verdade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos, misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada.” (BERGSON, 1999, p.30). Ideia semelhante propõe Damasio (2000) acerca de como cada indivíduo cria diferentes representações mentais para um mesmo objeto: “as imagens que cada um de nós vê em sua mente não são cópias do objeto específico, mas imagens das interações entre cada um de nós e um objeto que mobilizou nosso organismo, construídas na forma de padrão neural, segundo a estrutura do organismo.” (p. 406). Nesse trecho, Damasio toca em um ponto ao

qual voltaremos várias vezes que é a questão da individualidade. As últimas palavras do trecho supracitado, “segundo a estrutura do organismo”, deixam evidente que cada organismo vai se relacionar com objetos (objeto no sentido amplo, incluindo lembranças, situações, objetos concretos, etc...) de maneira única, com um corpo que é único, pois sua história é única.

A partir das ideias de Bergson sobre a memória como algo concreto e das de Damasio sobre a memória como processo neurofisiológico, entendendo que, para os dois, essa memória é reconstruída a cada instante na interação com o externo e que esse contato modifica a organização do organismo em maior ou menor grau, apresento uma imagem metafórica para a memória que procura contemplar essa memória-corpo em constante transformação. Essa imagem abre espaço para esclarecer como essa concepção de memória pode influenciar no trabalho do cantor e na pedagogia do canto.

A imagem é a de uma cidade, vista do alto, com todas suas luzes apagadas. Essa cidade representa a memória, as luzes apagadas são lembranças, de ações, de imagens, sensações, impressões, enfim, de qualquer tipo. Essas luzes acendem-se quando estimuladas pela percepção sensorial ou por outras luzes. A cada instante um conjunto dessas luzes está aceso, com conexões estabelecidas entre elas, formando uma **constelação**.

Cada indivíduo tem a sua cidade-memória que se comporta como uma grande rede multidimensional, na qual cada luz representa um ponto nessa rede que carrega a potencialidade de ser aceso, e cada ponto, luz potencial, possui uma conexão, também em potencial, com todos os outros pontos, direta ou indiretamente. Essas conexões podem ser chamadas de vias, que são caminhos abertos pelos quais as conexões podem acontecer. Os pontos e ligações em potencial, memórias capturáveis, são descritos por Damasio (2000) da seguinte maneira:

Toda a nossa memória, herdada da evolução e disponível ao nascermos ou adquirida desde então pelo aprendizado — em suma, toda a nossa memória sobre coisas, propriedades das coisas, pessoas e lugares, eventos e relações, habilidades, regulações biológicas, tudo —, existe na forma dispositiva (ou seja, *implícita, oculta, inconsciente*), aguardando para tornar-se uma imagem explícita ou uma ação. (p.419)

Cada constelação impulsiona uma ação (no sentido apresentado por Bergson) que gera novas percepções, que acende outras luzes e estimula novas conexões que formam uma nova constelação, num ciclo que se retroalimenta, com cada constelação sendo estímulo para a constelação seguinte.

Damásio e Bergson apontam para a estreita relação entre memória e ação. Somos, basicamente, memória em movimento. Atuar nessa memória, no sentido de minimizar possíveis “tensões históricas” e maximizar as possibilidades sensitivas, ampliando as possibilidades de conexão através do desenvolvimento da propriocepção e da consciência de si, é primordial para o trabalho do cantor e deve ser um princípio fundamental de uma pedagogia do canto que pretenda conduzir ao canto como expressão de uma individualidade. A sensibilidade do cantor e suas possibilidades de permitir que os estímulos que recebe, vindos de outras redes e de sua própria, acendam pontos dessa rede e realizem conexões entre eles é que permite que seu canto ganhe vida e expressão. Estar em prontidão para que as conexões aconteçam é o que se chama normalmente de “estar presente”.

Um sujeito aberto a novas experiências é um sujeito que se submete ao caos e ao medo. Estar aberto a novas experiências é estar com os portais da rede abertos, o que implica na possibilidade presente de que essa rede se modifique. Quando a rede se modifica, com o aparecimento de novos pontos ou com a abertura de vias que possibilitam conexões inusitadas, o sujeito experimenta um momento de caos e instabilidade que, normalmente, provoca uma sensação de medo, um medo decorrente da impossibilidade momentânea de entender as novas conexões. O sujeito que se mantém com os portais abertos, sabendo do caos vive no limiar entre o conhecido e o desconhecido, está pronto para sair de limites seguros, colocando-se em risco. Sabe que estar aberto à experiência fará com que seja por ela marcado, sofra arranhões, cicatrizes. Sabe que enfrentará momentos de caos até que consiga assimilar a nova configuração da rede como sua.

Cada vez que temos um *insight* acontece um momento de restabelecimento do (re)conhecimento, o novo elemento passa a estar conectado com o restante da constelação,

novas conexões aconteceram, outras desfizeram-se para acomodar essa nova estrela na constelação.

A liberdade do corpo para assimilar novas estrelas, abrir novas vias de conexão, enfim, de estar aberto a novas experiências e ser capaz de assimilá-las como material de trabalho, direcionando-as para o fazer artístico, está relacionada com a liberdade de movimento que esse corpo tem. Quanto menos amarras musculares mais mobilidade, flexibilidade e disponibilidade do corpo, maior a flexibilidade e a disponibilidade para novas experiências. Todo trabalho que visa ampliar as possibilidades expressivas prima por dissolver as amarras corporais das histórias que aprisionam, para que as histórias que libertam possam ser contadas e constantemente escritas e reescritas.

Pensar a prática do canto considerando-se o corpo que canta e reconhecendo que esse corpo é uma história individual é pensar o canto como expressão de uma memória, de uma individualidade, que canta sua própria história reescrevendo-a a cada canto.

2 A matéria voz

Pensar a voz em sua materialidade e não como uma abstração proporciona o reconhecimento da exata medida da indissociabilidade entre voz e corpo. Entender como o ar que vem dos pulmões é transformado fisicamente para adquirir qualidades sonoras nos permite vislumbrar essa estreita relação e perceber que negligenciar a participação do corpo, de forma integrada, na produção vocal é fechar a possibilidade de um canto que considere o sujeito em sua integridade psicofísica, permitindo a expressão da individualidade.

2.1. A voz que toca

A propagação do som é um fenômeno físico que só acontece em um meio onde exista matéria e ocorre através da vibração dessa matéria. Um som é produzido porque, de alguma forma, é causada uma alteração no meio circundante. Assim é a voz. O movimento das pregas vocais imprime alterações no fluxo de ar que passa pela glote e essa matéria, ar, alterada de uma forma muito particular, é o som, é a voz.

Quando um som é produzido, ele se propaga em todas as direções e sua propagação é, na verdade, a propagação da alteração da matéria. Uma porção de matéria alterada altera a que está do lado e assim sucessivamente, numa espécie de onda. Esse ‘caminhar’ da alteração através da matéria é a propagação do som.

A vibração sonora da voz nas estruturas corporais, sendo percebida por um corpo sensível e com uma autopercepção desenvolvida, é estímulo permanente para a expressão. As alterações produzidas no ar, ao passarem pelas pregas vocais, “caminham” por todo o corpo deixando seu rastro, suas pegadas, suas impressões. Toda a matéria corporal altera-se, movimenta-se, quando um som é produzido, provocando sensações e impulsionando ações.

Um corpo aberto às percepções, quando canta, pode ouvir o ressoar das vibrações de seus espaços internos, o eco de seus abismos e, se pensarmos o corpo em sua historicidade, é essa história que reverbera, é essa história que é cantada. O canto é, nesse sentido, a expressão de uma individualidade que conta sua história:

O som do signo guarda, na sua aérea e ondulante matéria, o calor e o sabor de uma viagem noturna pelos corredores do corpo. O cantar é a voz que está sempre a levantar, como o sol. Movimento das massas agitadas de ar. Voz é ar. E cantar é saber colocar os rumos dos ventos, o rumor passando pelos vales estreitos do corpo para sair desta angústia, ligando a escuridão do corpo ao espaço de fora, com um cordão dourado. Raio de sol invisível, indizível, indivisível. O tema do cantar fica assim: que cantar é respirar o fato de ter nascido. O momento já da criação. Em que podendo morrer estamos vivos. Qualquer agora. (WISNIK, 1978, p. 12)

Na produção vocal, além de “caminhar” pelo corpo, as vibrações chegam ao ar fazendo-o vibrar. Nesse ‘caminhar’ para fora, elas podem encontrar um outro corpo e vão ‘caminhar’ por esse corpo também, ou seja, vão provocar alterações na matéria desse outro corpo, vão fazer com que ele vibre, o que lhe causará sensações e impulsionará ações o que resulta na sensação, dentre outras, a que chamamos de audição.

Dessa forma, um corpo comunica-se com o outro através de um *continuum* de matéria, *corpo-ar-corpo*, que vibra em conjunto, que sofre alterações simultaneamente e que forma um todo unificado pelo som. Essa comunicação é permeada por sutilezas, por vibrações outras além da sensação auditiva. O ar percorre no corpo um caminho que lhe dá forma, calor... e vai impregnar outro corpo, preenchendo seus espaços com o que ganhou, e levou... A separação dos corpos de quem canta e de quem ouve acontece a nível visual, mas a nível sonoro, das vibrações sonoras, ela não existe.

A voz, pensada assim, é matéria; um prolongamento do corpo que canta, com o qual pode tocar outro corpo. A comunicação se dá em todos os níveis de sutileza desse toque. Lopes (2004) ressalta essa força tátil da voz: “A palavra na boca de quem a emite e no ouvido de quem a recebe, torna-se presente em amplitude, altura, peso. Enunciada pela voz, a palavra cria o que diz.” (LOPES, 2004, p. 14).

Voz é matéria. A voz não é algo etéreo, é concreta, tem uma existência física. Dizer que a voz, o canto, toca o outro que ouve, não é uma abstração, é um fenômeno físico

absolutamente real. O canto como expressão de uma individualidade almeja o toque, se faz para esse toque e nele se realiza; um toque que não é qualquer um, mas um toque sensível, revelador, formador e transformador, de uma individualidade a outra.

2.2. *Do ar ao som: a física da voz*

A compreensão das nuances e da complexidade da materialidade da voz passa pelo entendimento dos fenômenos físicos que definem suas características e especificidades.

O que usualmente é chamado de som é a percepção de uma perturbação no meio circundante, principalmente através da membrana auditiva. As características que atribuímos ao som é decorrente de como o meio foi perturbado em seu equilíbrio.

O som vocal, sendo som, é uma perturbação no meio, no caso, o ar. Essa perturbação é criada no corpo que produz o som, atravessa a abertura labial e espalha-se pelo meio circundante. Se chega a um outro corpo, esse corpo é, então, perturbado pelo movimento do meio e, percebendo sensivelmente essa perturbação, interpreta-a, “ouve a voz”.

A compreensão de como o ar que vem dos pulmões através da traquéia é perturbado, transformando-se em som, resultando na voz em sua materialidade, é essencial para a compreensão do canto como movimento corporal. Esquemáticamente, pode-se figurar essa transformação da seguinte forma:



Fig. 1

Mas o que existe no tubo que transforma o ar em som?

Essa transformação acontece quando o fluxo de ar sofre algum tipo de turbulência, o que ocorre através da obstrução, parcial ou total, desse fluxo. A obstrução gera no fluxo diferenças de pressão e essas diferenças é que sensibilizam a membrana auditiva, o que faz com que possam ser percebidas.

As diferenças de pressão podem ser imprimidas de forma periódica, ou seja, em intervalos de tempo regulares – o que gera uma altura definida (frequência), decorrente do intervalo de tempo entre um pulso de pressão e outro; ou ainda de forma aperiódica, gerando um som sem altura definida, denominado na física como ruído.

O tubo da figura representa o trato vocal e corresponde ao tubo formado pela faringe e a boca, com uma extremidade nas pregas vocais e outra nos lábios.

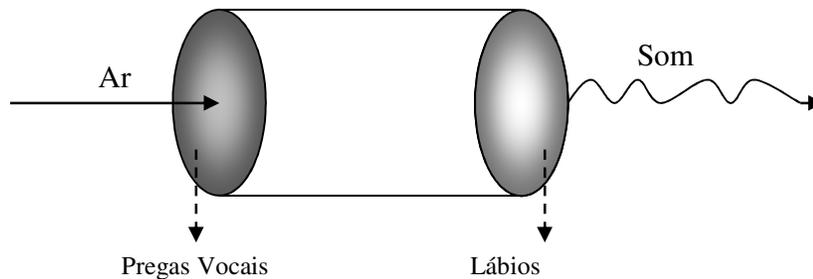


Fig. 2

A obstrução do ar nesse percurso entre as pregas vocais e os lábios é realizada pelas próprias pregas e pelas estruturas chamadas articuladores, que incluem os lábios. Foram incluídos na figura os principais articuladores:

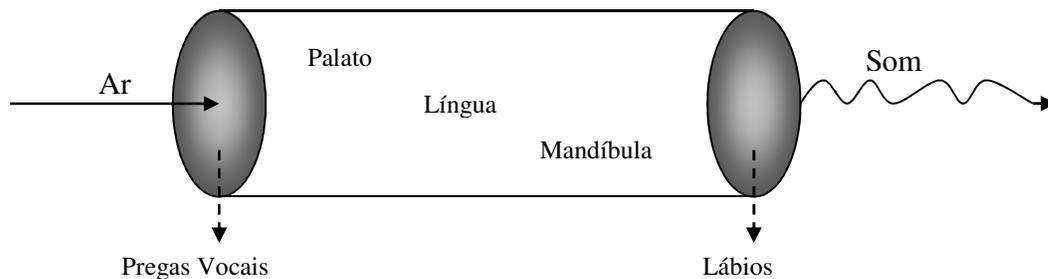


Fig. 3

As perturbações no fluxo de ar acontecem quando esse ar atravessa um espaço reduzido (um fresta) provocado pela aproximação de duas estruturas, sofrendo uma obstrução à sua livre passagem. As estruturas que se aproximam para gerar a obstrução podem ser tanto as duas pregas vocais quanto dois articuladores.

Existe uma diferença entre a obstrução imposta pelas pregas vocais e pelos articuladores. Quando a obstrução do ar acontece nas pregas, a perturbação é periódica, com a geração de um som com uma determinada frequência, que pode ser associada a uma determinada altura musical. Quando a obstrução é feita pelo contato entre dois articuladores, gera-se um ruído, que é uma onda sonora não periódica, não podendo ser associada a uma altura musical. Nos dois casos, o fluxo de ar sofre uma turbulência, ocasionando variações de pressão.

O som vocal emitido resulta da perturbação do fluxo de ar pelas pregas vocais, gerando um *som fundamental*. Esse som fundamental é ainda modificado pela ressonância das cavidades faríngea e bucal (trato vocal).

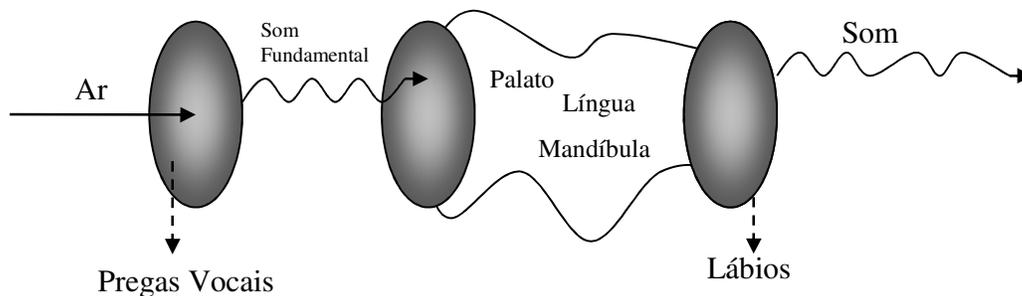


Fig. 4

O som fundamental gerado nas pregas é formado por um conjunto de frequências, que compreendem uma frequência fundamental e seus harmônicos¹⁹. O gráfico da fig. 5 mostra um possível espectro de frequências (fundamental mais harmônicos) para o som fundamental. A frequência fundamental tem uma maior amplitude (intensidade sonora) e os

¹⁹ Os harmônicos são múltiplos inteiros da frequência fundamental, ou seja, sendo F a frequência fundamental, a frequência do primeiro harmônico é 2F, do segundo 3F, e assim por diante.

harmônicos vão perdendo intensidade à medida que se tornam mais distantes da fundamental. O som produzido pelas pregas, então, não é uma frequência pura, mas um conjunto delas.

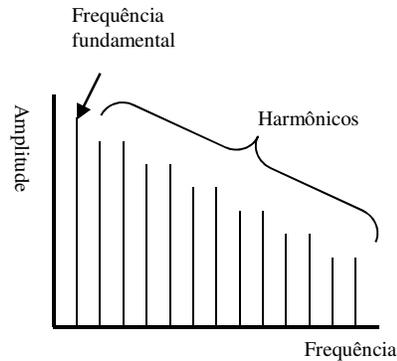


Fig. 5

O espaço entre as pregas vocais e os lábios (trato vocal) constitui um tubo que funciona como um ressoador. Um ressoador é um meio que possui a capacidade de transmitir vibração sonora. Cada ressoador, por suas características, transmite muito bem determinadas frequências e, com dificuldade, outras. Assim sendo, funciona como um filtro que deixa passar livremente e até amplifica determinadas frequências e que enfraquece e até impossibilita a passagem de outras. Em se tratando de sons vocais, as frequências favorecidas pelo ressoador formado pelo trato vocal são denominadas *formantes*.

O trato vocal, através dos articuladores, pode assumir uma infinidade de formas, cada uma delas configurando um ressoador diferente, amplificando, assim, diferentes frequências, com diferentes formantes associados. Um mesmo som fundamental, dependendo da forma assumida pelo trato vocal, resultará em sons vocais de timbres bastante diferenciados, decorrentes da diferença entre quais frequências do espectro serão ressaltadas e quais enfraquecidas.

Pode-se associar um ressoador, no nosso caso o trato vocal com uma determinada forma assumida, a uma curva que determina as frequências favorecidas. Um exemplo de uma curva de um ressoador está mostrado na fig. 6, na qual os picos representam as frequências de ressonância.

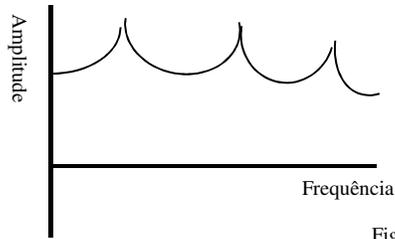


Fig. 6

O som fundamental, depois de sofrer as modificações impressas pelo ressoador corresponde ao espectro original (fig. 5) moldado pelo filtro (fig. 6) e está representado na fig. 7. As frequências de maior amplitude (picos) são os formantes, os quais são determinados pelas características do ressoador.

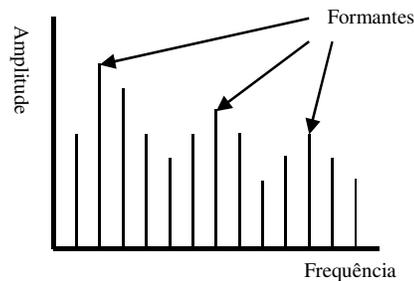


Fig. 7

Os formantes são as frequências dominantes do som resultante, eles definem o timbre do som vocal emitido, sendo que esse timbre diz respeito tanto à vogal, como à *cor* da voz, noção que mais adiante será detalhada.

O que determina os formantes são a forma e o comprimento do trato vocal. O comprimento do trato é a distância entre a laringe e a abertura dos lábios, e pode ser alterado tanto pela elevação e abaixamento da laringe, como pela proeminência dos lábios ou retração dos cantos da boca. A forma pode ser alterada pela modificação da posição relativa dos articuladores, que são, principalmente, os lábios, a língua, a abertura da mandíbula, o palato e a faringe. Os lábios podem ser arredondados ou estirados; a mandíbula pode ser movida para baixo, para cima, e anteriormente e posteriormente; a língua pode assumir uma grande variedade de formas; o palato pode ser elevado (fechando

a passagem entre a cavidade oral e a nasal) ou abaixado (abrindo essa passagem); a laringe pode subir, abaixar e assumir diferentes formas (pela mobilidade das cartilagens aritenoides).

O movimento de qualquer dos articuladores altera a forma do trato e com isso as frequências dos formantes; ou seja, qualquer movimento dos articuladores irá alterar o timbre do som vocal emitido. Segundo Sundberg (1987), o primeiro formante é muito sensível à abertura da mandíbula, aumentando de frequência com o aumento da abertura; o segundo é particularmente sensível à forma da língua, ou seja, quanto mais posterior o arco, menor a frequência do segundo formante; o terceiro é bastante sensível à posição da ponta da língua, ao espaço que ela forma logo atrás dos dentes.

Uma ilustração com a junção das figuras já apresentadas, mostrando as modificações do espectro sonoro ao atravessar o trato vocal é apresentada na figura 8.

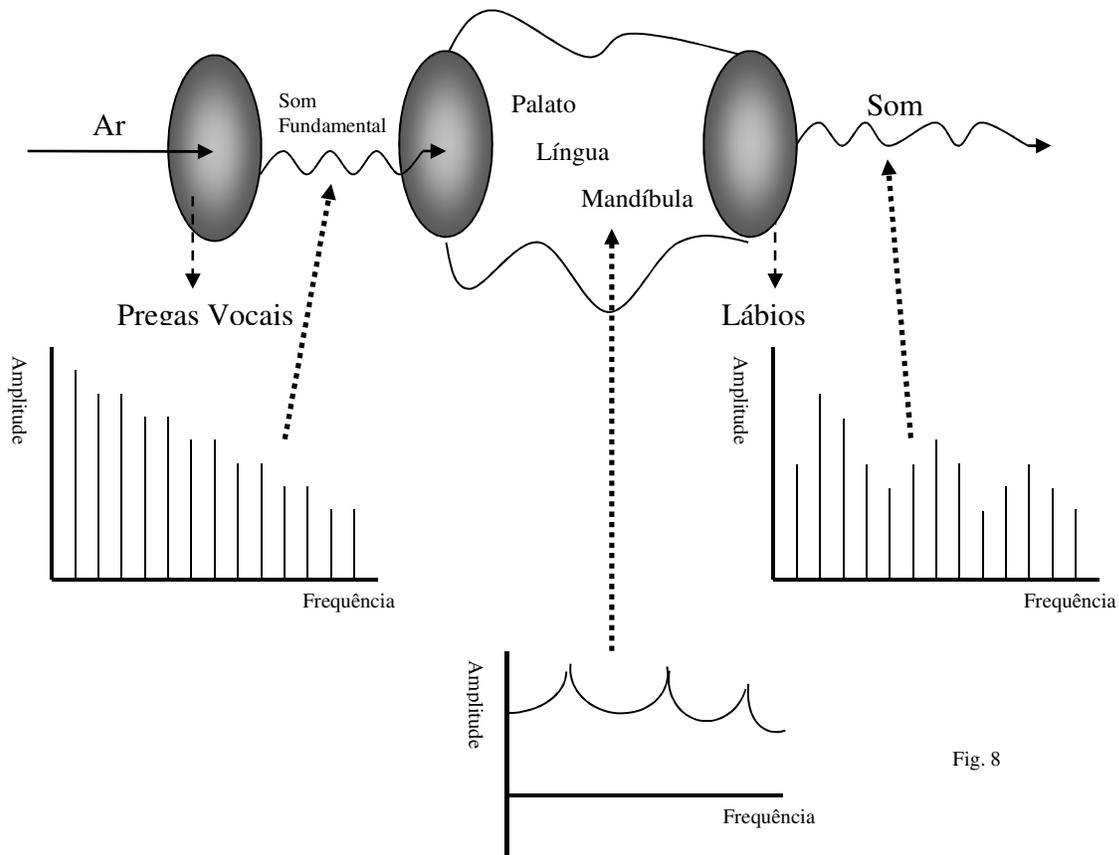


Fig. 8

Mencionou-se anteriormente que existe uma relação entre os formantes e as vogais. Intuitivamente sabe-se que existe uma relação entre as vogais e a posição dos articuladores. O som de cada vogal é produzido pelo ajuste dos articuladores em uma determinada posição: uma abertura de mandíbula, uma forma da língua etc.

Como já vimos, a uma alteração da posição dos articuladores corresponde uma alteração na frequência dos formantes. Pode-se concluir, então, que o som de cada vogal é caracterizado e reconhecido por um determinado conjunto de formantes. Os dois primeiros formantes são os mais importantes para caracterizar uma vogal.

Ainda que o som das vogais possa ser caracterizado principalmente pelos dois primeiros formantes, as frequências dos primeiros formantes de cada vogal não são valores absolutos, mas estão, cada um, dentro de determinadas faixas de valores. Na tabela abaixo, são apresentadas as faixas de frequência dos dois primeiros formantes de algumas vogais (em valores aproximados):

Vogal	1º formante	2º formante
A	entre 620 e 1000 Hz	entre 1000 e 1500 Hz
O	entre 400 e 500 Hz	entre 500 e 900 Hz
I	entre 250 e 400 Hz	entre 1900 e 2600 Hz

Os outros formantes, a partir do terceiro, têm uma maior relação com a *cor* da voz, o que comumente chamamos de timbre. Assim, quando mudamos a *cor* de nossa voz, o fazemos através do ajuste dos articuladores, que darão conformidades diferentes ao trato vocal, variando os formantes e, com isso, o espectro de frequências.

Sundberg (1994) descreve a relação entre os formantes mais agudos e o timbre pessoal: “os formantes com frequências mais altas são difíceis de modificar sistematicamente através de movimentos dos lábios, mandíbula e língua, sendo assim, eles

revelam mais das características pessoais do trato vocal do que os formantes mais graves.”²⁰ (p.111)

Como já foi dito, um som é resultado de uma perturbação causada no fluxo de ar por algum tipo de obstrução. Para a produção das consoantes, essas obstruções são decorrentes da aproximação de articuladores.

As consoantes são classificadas segundo o ponto de articulação, a forma de articulação e a sonorização. O ponto de articulação é o lugar no trato vocal onde ocorre a obstrução, podendo ser: lábios, palato duro, palato mole, língua, dente e glote. A maneira de articular refere-se às formas de interrupção do ar, que pode ser total ou parcial. Na pronúncia da consoante *p*, por exemplo, a obstrução é total e é realizada pelos lábios; na consoante *f* ela é parcial e realizada pelos dentes superiores e lábio inferior.

O terceiro aspecto para a classificação das consoantes é a sonorização. Uma consoante não sonora é aquela produzida sem a participação das pregas vocais, que permanecem abertas dando livre passagem para o ar. O único ponto de obstrução do ar é o ponto de contato dos articuladores que produzem aquela consoante. Como não há participação das pregas, o som produzido não possui uma frequência definida, pois os articuladores não geram diferenças de pressão em intervalos constantes como fazem as pregas vocais. O som dessas consoantes são ruídos no sentido físico do termo.

Nas consoantes sonoras, há a participação das pregas vocais, que geram um espectro de frequência, como na produção das vogais, ao qual é somado o ruído provocado pela obstrução dos articuladores. Existe nessas consoantes uma frequência definida (por isso podemos, por exemplo, produzir uma escala com a consoante *m*, ou *v*, o que não é possível com o *s* ou o *f*).

Em qualquer trabalho com a voz é fundamental a consciência de que qualquer som vocal é construído pelas turbulências geradas no fluxo de ar que vem dos pulmões através da traqueia, e que essa turbulência é provocada pelos articuladores. Essa consciência traz a

²⁰ Do original: “the higher formant frequencies are difficult to vary systematically by means of lip, jaw, and tongue movements, so they should reveal more about the personal vocal tract characteristics than the lower formants do.” (SUNDBERG, 1994, p.111)

compreensão de que a sonoridade vocal não é aleatória, ela é decorrente de movimentos corporais e acontece na singularidade de cada corpo com seu movimento.

Canto é voz, que é som, que é alteração de matéria. Canto não é uma abstração, é palpável e construído em sua materialidade.

3 Canto é movimento

A produção vocal, a gênese da voz no corpo dá-se, basicamente, através de três processos: a respiração e fonação e a articulação (SUNDBERG, 1987). Na respiração silenciosa, o ar originário dos pulmões chega ao exterior do corpo sem sofrer alterações que se traduzam em efeitos sonoros. No processo fonatório, esse mesmo ar que vem dos pulmões com certa pressão encontra obstáculos, basicamente, as pregas vocais e os articuladores que lhe imprimem características que lhe dão a qualidade de som vocal, como já discutido no capítulo anterior.

Tanto o processo de respiração quanto os de fonação e articulação são decorrentes de movimentos corporais, de determinadas musculaturas acionadas de forma específica para esse fim. Cada cantor é um corpo com uma determinada estrutura óssea e musculaturas que são acionadas em resposta a sensações, emoções, sentimentos e imaginários também absolutamente individuais. Cada corpo é um corpo e cada corpo dança sua própria dança. A voz de cada um é moldada por essa dança individual, uma musculatura gerando movimentos que definem estruturas, espaços, pressões, as quais que imprimem no ar uma sonoridade que deixa entrever as marcas, a história desses movimentos e a história do movimento é a voz que conta.

3.1. Gerando o sopra

Respiração é movimento. A contração de determinados músculos – principalmente o diafragma e os intercostais – promove um aumento do espaço que abarca os pulmões, provocando uma baixa de pressão que ocasiona a entrada do ar. A descontração desses músculos (e na expiração forçada, a contração dos músculos expiratórios) provoca uma diminuição desse espaço e a conseqüente expulsão do ar.

Respiração é movimento contínuo que sustenta a vida e pode ser fonte de expressão, uma vez que está intimamente ligada aos sentimentos e é altamente sensível às emoções. A respiração é um mecanismo orgânico que responde tanto à necessidade de oxigênio (nesse sentido, a respiração é involuntária), quanto se mostra muito influenciada pelas emoções sendo fortemente alterada pelo medo, pela ansiedade, pelo susto etc. Essa relação da respiração com as emoções é uma via de mão dupla: da mesma forma que é influenciada por elas, tem a capacidade de alterá-las. A indução consciente de uma determinada modalidade de respiração pode alterar o estado de espírito do indivíduo. Por essa íntima relação da respiração com as emoções e os estados de espírito, ela se apresenta como uma chave para o trabalho da expressão nas artes performáticas.

A produção vocal tem seu início na geração do sopro, do ar que será moldado e modulado em som. Essa geração é proporcionada por movimentos corporais que implicam ações musculares, que advêm de impulsos nervosos. Os músculos mais diretamente envolvidos na respiração são: o diafragma, os intercostais e os abdominais.

O diafragma é um músculo delgado, em forma de abóbada, com a concavidade voltada para baixo. Possui um centro tendinoso e uma região periférica muscular com as fibras dispostas radialmente. Esse músculo, ao se contrair na inspiração, é um dos principais responsáveis pela abertura de espaço para a entrada do ar, no entanto, sua ação não pode ser pensada isoladamente, pois depende da ação de outros músculos com os quais está intimamente ligado através de suas aponeuroses, como o psoas, o quadrado lombar e o transverso do abdome. Tanto o diafragma quanto o psoas e o quadrado lombar são inervados tanto pelo sistema nervoso autônomo quanto pelo central, o que confere a esses músculos tanto uma ação involuntária garantindo a manutenção da respiração, a manutenção da vida, quanto voluntária, permitindo uma respiração controlada e direcionada.

O funcionamento do diafragma em sua função fonatória requer um controle da subida de seu centro frênico durante a expiração, o que é conseguido através de um equilíbrio de forças com os músculos abdominais e perineais, e da relação deles com as vísceras: “A fisiologia do diafragma é, portanto, indissociável da fisiologia do conjunto de

fluidos que constitui as vísceras e dos músculos abdominais e perineais que as contêm passivamente.” (SOUCHARD, 1980, p.34). Sendo assim, não se pode pensar no funcionamento do diafragma de maneira isolada, é preciso considerá-lo em diálogo com todas as estruturas acionadas por e para sua movimentação. Estabelecer esse diálogo e ter controle sobre ele é um dos grandes trabalhos do cantor para ter controle do seu sopro, o que é essencial para seu desenvolvimento técnico e suas possibilidades expressivas.

O canto exige uma modalidade de respiração que não é a do repouso; pelo contrário, dependendo das exigências musicais, é bem distante disso: tanto a inspiração quanto a expiração são forçadas, ou seja, uma quantidade de ar consideravelmente maior que a utilizada em situação de repouso é inalada e exalada. Por conta disso, outros músculos além dos intercostais atuam de maneira preponderante na inspiração. A atuação dos intercostais depende de pontos fixos sobre os quais possam se apoiar e promover o levantamento das costelas. Esses pontos fixos são obtidos, dentre outros, pela ação dos escalenos e esternocleidomastóideos, que fixam as primeiras costelas e permitem a ação dos intercostais sobre as demais, erguendo-as e aumentando o espaço torácico.

A expiração forçada é realizada com a participação dos músculos abdominais. O transverso do abdome, juntamente com o oblíquo externo, empurra as vísceras, contribuindo tanto para a elevação do diafragma além da sua posição de repouso, quanto para puxar para baixo as seis últimas costelas diminuindo o espaço torácico.

A respiração é, pois, um processo que envolve uma grande quantidade de músculos que pertencem a cadeias musculares sendo impossível pensar em ações isoladas. Dizer que respiramos com o corpo todo não é uma metáfora: os músculos que ancoram as primeiras costelas para a abertura das demais têm sua origem no crânio; vários outros músculos se inserem ao longo de toda a coluna (cervical, torácica e lombar); os movimentos de inspiração e expiração envolvem o assoalho pélvico com um movimento da bacia, que repercute em uma rotação do fêmur, refletindo em toda a perna. Respirar é um ciclo contínuo de expansão-retração que, realmente, envolve todo o corpo.

3.2. *Moldando o sopro*

No capítulo anterior, mais especificamente na seção 2.2, descrevi como o fluxo de ar dos pulmões é moldado transformando-se em som vocal, tendo sido discutido que esse som é função da atuação das pregas vocais e da configuração do trato vocal imprimida pelos articuladores. Nessa seção quero ressaltar que essa configuração é resultante de movimento proveniente de ação muscular, o que parece óbvio, mas muitas vezes, na prática, não recebe a atenção correspondente à dimensão que representa no processo de vocalização.

As estruturas associadas à fonação e à articulação, no canto, estão em constante movimento, do qual depende a coordenação dinâmica dessas estruturas que responde às intenções de timbre, de altura, de dinâmica, e às necessidades de articulação do texto.

Não é objetivo deste texto descrever a anatomia ou a fisiologia dos órgãos da voz. O intuito deste capítulo é, simplesmente, evidenciar que o canto acontece numa constante dinâmica de movimentos.

Além de participar da deglutição, laringe é o principal órgão da fonação. No canto, os movimentos relacionados a ela são tanto *internos*, com uma alteração da posição relativa de seus componentes estruturais (cartilagens tireoide, cricoide, e aritenoides), quanto *externos*, que se referem a uma mudança da posição dessa estrutura em relação à coluna vertebral (elevação e abaixamento).

As cartilagens da laringe articulam-se entre si proporcionando movimentos essenciais para o canto. O movimento de báscula da cartilagem tireoide em relação à cricoide proporciona um estiramento das pregas vocais que tem influência na frequência fundamental do som emitido; o movimento de rotação das aritenoides em relação à cricoide é responsável pela abertura da glote, permitindo a livre passagem do ar e seu fechamento, aproximando as pregas vocais e permitindo a fonação. Esses movimentos são realizados pelos chamados músculos intrínsecos da laringe.

A laringe está intimamente ligada ao osso hioide através da membrana tireo-hióidea e de alguns músculos. Através dessa ligação, a laringe, como um todo, liga-se à base do crânio e à mandíbula, por meio de um conjunto de músculos (por exemplo, o estilo-hióideo e o milo-hióideo), que são elevadores da laringe. A laringe está também ligada ao esterno, à primeira costela e à escápula por outro conjunto de músculos (por exemplo, o esternocleido-hióideo e o omo-hióideo), que são abaixadores da laringe. O conjunto desses músculos responde pelo movimento de elevação e abaixamento da laringe, o que faz com que tensões na região do pescoço e da escápula sejam responsáveis por uma diminuição da mobilidade desse órgão. Esses movimentos estão constantemente presentes durante o canto, respondendo a demandas, principalmente, de mudanças de altura.

No processo do canto, então, a laringe movimenta-se constantemente, tanto como um todo, nas direções cranial e caudal como internamente, pelo movimento de suas cartilagens. Qualquer impedimento a essa livre movimentação gera problemas e estresse na fonação.

Os espaços de ressonância da voz são maleáveis e ajustáveis pelos articuladores, que são responsáveis pelo timbre e pela articulação do texto. Mandíbula, língua, palato, lábios e parede da faringe movem-se ininterruptamente em resposta à necessidade de articulação das palavras. Paralelamente, essas estruturas respondem também a necessidades de ajustes acústicos, em consonância com a respiração e a fonação. Variações de altura e intensidade implicam em ajustes acústicos e em movimentos dos articuladores. “Os órgãos articuladores realizam danças na boca, criando mudanças no som que refletem seus movimentos.”²¹ (SUNDBERG, 1994, p.121 tradução nossa)

Canto é voz, voz é ar forjado num corpo que dança seu próprio canto.

²¹ Do original: “The articulatory organs perform mimic dances in the mouth, thus creating sound changes that reflect the articulatory movements.” (SUNDBERG, 1994, p. 121)

4 O canto fala

4.1. *A dimensão poética da fala e o canto*

O canto não se resume a uma sequência de sílabas associadas a alturas definidas e emitidas obedecendo a um determinado ritmo. Canto é expressão; é dizer, contar, sussurrar, gritar. A voz que canta é a mesma que fala, que conta história, que sussurra, que grita, que geme, que chora, que ri, que escarnece, enfim... que revela. O canto como expressão é um canto que não se distancia da fala, que deixa transparecer o humano, muito além da técnica, ou de uma concepção de técnica que vise fundamentalmente uma perfeição baseada em um modelo pré-definido.

O canto distanciado da fala é um canto preso na forma, no arcabouço da composição. Usar o termo arcabouço para uma composição sugere algo que possui uma estrutura definida, mas que ao mesmo tempo possui brechas, espaços, frestas, que abrem possibilidades para o intérprete cantor participar da construção sonora da obra. O que permite transbordar pelas frestas é a expressão da individualidade através da voz que fala, que revela, que não se separa do corpo, que almeja o toque. O canto que apenas repete a estrutura, que não transcende o arcabouço é um canto sem vida, sem expressão, que não se projeta para tocar quem ouve, morre ali mesmo onde nasce, sem qualquer reverberação.

Tanto a composição quanto sua realização pelo intérprete podem ser pensadas como “falas”, no sentido de que: “A fala é um ato individual de utilização da língua, um modo de combinar os elementos da língua no ato de comunicação.” (NETTO, 2003, p. 18). A língua, no caso da canção, é uma combinação de dois sistemas de significação, um linguístico e um musical. O sentido da canção é construído na união desses dois sistemas que formam um terceiro, que não é nem um nem outro; transcende a soma dos dois. Trata-se da “linguagem

da canção”, na sua indissociabilidade entre letra e melodia, entre seu componente linguístico e seu componente melódico.

A fala do compositor é expressa através dessa “linguagem da canção”, um texto sustentado por uma musicalidade, que é carregado de sentido, um sentido que não vem só das palavras, mas de como elas foram ditas. No ato da composição, o compositor “fala” o texto de uma determinada maneira, através da melodia que agrega para sustentá-lo. Assim, um texto associado a uma musicalidade é um gesto vocal, é bem mais que só palavras: “No mundo do cancionista não importa tanto o que é dito mas a maneira de dizer, e a maneira é essencialmente melódica.” (TATIT, 1996, p. 9).

A composição é um “discurso” que, além de trazer o registro dos fonemas (oriundos das convenções fonológicas da língua), agrega a esses sons outros atributos, tais como: variação de altura, de intensidade e de duração. Esses atributos sonoros já nos permitem vislumbrar uma maneira de dizer. É um registro de como, em um determinado momento, o compositor “falou” aquele texto, com o componente musical revelando as modalidades do componente linguístico. Existe um sentido impresso que vai além da significação das palavras. Essa fala do compositor é o arcabouço sobre o qual o intérprete constrói a sua fala, diz o que tem a dizer, expressa-se.

Numa execução, letra e melodia materializam-se ao mesmo tempo e através do mesmo material sonoro. A sustentação sonora das vogais possibilita a estabilização das frequências na construção da melodia e ao mesmo tempo deixa transparecer a fala, dentro do canto, pela entoação que confere ao texto através do contorno melódico. As consoantes segmentam a sonoridade propiciando as iterações rítmicas e, ao mesmo tempo, tornam o texto inteligível. A fala está inerentemente dentro do canto, uma vez que são construídos pelos mesmos elementos, que em ambos são indissociáveis: “Assim como a canção, a fala é constituída por um texto linguístico que se apoia sobre uma cadeia fônica.” (DIETRICH, 2003, p.20).

O ouvinte, pela sua familiaridade com os elementos sonoros da canção, que são os mesmos de sua fala cotidiana, vislumbra a fala dentro do canto.

O ouvinte capta tudo, mesmo que não possa desagregar música da linguagem verbal. Ele ouve o acabamento bem traçado da melodia, mas reconhece em seu percurso um embrião. Cada língua tem a sua própria estrutura melódico-embrionária. Já existe nela, portanto, o germe de uma música que expressa a alma do povo. (KIEFER *apud* TATIT, 1996, p.16)

A principal diferença entre a fala cotidiana e o canto é o tratamento dado à sonoridade. Enquanto na primeira a finalidade é simplesmente a transmissão de uma ideia, e, ao fim desta transmissão, a cadeia fônica é esquecida, ficando apenas a ideia transmitida; na segunda, essa cadeia é trabalhada, as frequências e as durações são estabilizadas pelas leis musicais. A cadeia fônica da fala perde a sua efemeridade sendo eternizada no canto: “A grandeza do gesto oral do cancionista²² está em criar uma obra perene com os mesmos recursos utilizados para a produção efêmera da fala cotidiana.”(TATIT, 1996, p.11).

O sentido no canto constrói-se na tensão entre música e fala. Essa fala capaz de fazer o canto transbordar pelas frestas da composição não é a fala cotidiana, mas o que Sara Lopes (2004) define como “vocalidade poética”, uma fala que vai além da sua função utilitária “da transmissão de ideias ligadas ao significado das palavras, criando o gesto vocal, gerando impressões, dizendo de si mesma e se comentando enquanto comenta e diz, mantendo o movimento interno ao procedimento técnico que leva à expressão diferenciada.” (LOPES, 2004, p. 13).

O canto como expressão de uma individualidade acontece quando a vocalidade poética ocupa as frestas da composição, uma vocalidade que revela um corpo, uma história, um ser humano. Arrisco-me a criar um paralelo entre o texto teatral e o texto musical, utilizando-me de uma imagem de Sara Lopes: “Nela [vocalidade poética], o revestimento constituído por um texto se rompe e, pelas aberturas, um outro discurso é proposto.” (LOPES, 2004, p.13). Poder-se-ia afirmar que o mesmo acontece com o texto musical: a

²²Termo criado e utilizado por Tatitt (1996), para designar tanto compositor quanto intérprete, entendendo que são ambos criadores da canção.

vocalidade poética força as frestas do texto musical, aproveita-se de seus espaços flexíveis e expande-os criando uma expressão única: a expressão de uma individualidade.

A vocalidade poética pressupõe que o artista possa estabelecer relações entre seus níveis corporal, mental e emocional, ou seja, que seja capaz de reconhecer e viver sua integridade psicofísica e fazer isso transparecer em sua arte:

A fala não consiste apenas em palavras, nem apenas em ‘proposições’. Consiste em expressão – a expressão por completo de um sentido com todo o nosso ser – e compreendê-la envolve infinitamente mais do que mero reconhecimento de palavras enquanto tais, a linguagem falada é colorida com um ‘tom’, embutida numa expressividade que transcende o verbal – expressividade profunda, variada, complexa, sutil.”(SACKS *apud* LOPES, 2004, p.51)

Um paralelo pode ser feito entre as palavras de Oliver Sacks sobre a fala e o canto como expressão de uma individualidade. Esse canto não são apenas palavras sustentadas por uma melodia, consiste, também, em expressão profunda, variada, complexa, sutil; é expressão de um sujeito que se revela em sua fluidez e maleabilidade a contornar em volteios a estrutura formal.

A presença da fala, ou melhor, da vocalidade poética no canto confere a esse canto uma expressão, pois a poeticidade da voz presentifica e revela a interioridade e a individualidade do cantor:

No uso comum da fala, a presença física daquele que diz é diluída e se funde entre as circunstâncias. No uso poético essa presença se afirma e reclama a plenitude de seu espaço ao manifestar uma interioridade que é livre para invadir fisicamente o outro: ao desejo de dizer, a fala poética soma a vontade de conseguir o reconhecimento de uma intenção, de provocar a submissão à força expressiva da voz (LOPES, 2004, p.36)

O canto como expressão de uma individualidade pressupõe o reconhecimento da fala, de uma fala modulada por uma cultura, de uma voz que é única e assim permanece, sem a pretensão de se enquadrar em uma sonoridade padrão e alheia. Pressupõe que essa fala vá além do significado das palavras, que seja a revelação da individualidade, que se construa em sua materialidade sonora e não na abstração de significados. Pressupõe uma fala que seja vocalidade poética, calcada na materialidade da voz de quem canta. Na seção 2.3 da parte III argumento como a associação de um trabalho com a fala (como vocalidade poética) do texto das canções atua na direção de promover a expressividade no canto.

4.2. *Uma voz com identidade*

Pensar a fala como um elemento presente e inseparável do canto abre questões inerentes à fala que têm sua reverberação no canto, uma delas é a questão da identidade vocal.

O ser humano nasce com uma capacidade de emitir uma enorme gama de sonoridades. Cada língua tem suas sonoridades características e o desenvolvimento do aparelho fonador, em particular, e de todo o corpo, se dá no sentido de responder às exigências dessa língua. Um ser humano desenvolve-se em uma determinada cultura e seu corpo vai se moldando para responder a essa cultura. Indivíduos falantes de línguas diferentes têm seu aparelho fonador desenvolvido e adaptado para produzir sonoridades diferentes.

A identidade vocal de cada indivíduo apoia-se em dois pilares: um pessoal – a estrutura física herdada hereditariamente que lhe confere características vocais próprias – e outro cultural – a adaptação dessa estrutura em resposta às exigências da cultura e, em particular, da língua.

Cada indivíduo tem sua identidade vocal, tem seu timbre, que é reconhecido por ele e pelos outros indivíduos, revelando o que tem de inato e o que tem de cultural. A identidade vocal é um elemento muito forte no auto reconhecimento; sendo assim, a perda dessa identidade no canto gera um fracionamento do indivíduo. O cantor que não se identifica com a voz que produz, que não a reconhece como sua, possui uma cisão entre voz e personalidade, não pode fazer outra coisa senão cantar respondendo a uma técnica mecânica sem qualquer conexão com sua personalidade, suas emoções e sensações. Um canto que se apoia em um uso da voz que busca uma sonoridade padrão externa e estranha, é um canto que nunca chega a ser a expressão de uma individualidade. Dessa forma, a preservação da identidade vocal é um dos princípios que deve nortear todo e qualquer trabalho técnico do cantor.

O canto, especialmente o canto lírico, apresenta exigências vocais que muitas vezes fazem parecer impossível a manutenção da identidade vocal, mas isso não é real. É sempre

possível preservar o timbre próprio, as qualidades vocais próprias, mesmo que em diferentes graus, dependendo do distanciamento em relação à região própria de fala. Um distanciamento sim, mas a desconexão completa deve ser evitada sob pena de se ter o canto apoiado em uma artificialidade vocal tal que não permita a expressão individual e seja impossível ir além dos estereótipos e clichês.

A impossibilidade da sustentação da identidade vocal é decorrência da adoção de técnicas que buscam a repetição de modelos pré-definidos e têm como objetivo o enquadramento de vozes individuais em padrões que lhe são alheios, exigindo uma distorção timbrística, sempre associada a inúmeras tensões musculares desnecessárias.

PARTE II

Perspectivas da Educação Somática

Na parte I deste trabalho foram apresentados quatro princípios que sustentam o canto como expressão de uma individualidade. Esses princípios definem uma determinada maneira de se relacionar com o canto, definem algumas características do sujeito que exerceria o canto como expressão de sua individualidade e norteiam uma determinada prática do canto, um determinado *trabalho do cantor*. Usarei essa expressão, *trabalho do cantor*, para designar uma prática que engloba tanto o dia-a-dia de pesquisa da própria voz e do próprio corpo, quanto uma pedagogia do canto; ou seja, um trabalho consigo mesmo e também com o outro. Na perspectiva do canto como expressão de uma individualidade, o trabalho do cantor está baseado na convicção de que canto é movimento de um corpo que conta sua história e que a escreve continuamente enquanto conta.

Para uma prática que abarque os princípios do canto como expressão de uma individualidade, diferentes caminhos podem ser percorridos. O caminho que apresento aqui é o meu caminho, num trabalho que se transforma a cada descoberta gerando reflexões acerca do trabalho do cantor. Nesse caminho, o encontro com a Educação Somática foi um marco decisivo e acredito que essas práticas constituem uma base tanto teórica quanto prática para a construção do canto como expressão de uma individualidade e de uma pedagogia que possa abarcar os diferentes aspectos envolvidos nesse canto.

Além da Educação Somática, um outro pensamento que se mostra instigador nesse sentido é a “noção de experiência” tal como definida por Jorge Larrosa, filósofo da educação espanhol que tem seu pensamento voltado para uma educação pautada na transformação do sujeito através da experiência. A noção de *experiência* fornece um campo teórico-filosófico para uma pedagogia centrada no sujeito que entra em ressonância com os

princípios da Educação Somática e com uma pedagogia do canto que favoreça o canto como expressão de uma individualidade.

1 Educação Somática - Um breve panorama

O termo *Somatics* foi inicialmente proposto por Thomas Hanna, editor e fundador da revista *Somatics*, que publicou em 1983 uma “Definição de dicionário da palavra Somática²³”:

Somatica. (so.ma'.tiks) n. pl. (construído en singular) 1. **Arte y ciencia** del proceso de **relación interna** entre **consciencia, función biológica y entorno**, entendidos como un todo sinérgico: el campo de la somática. 2. El estudio del soma en tanto **cuerpo biológico de funciones a través de las cuales hay mediación entre consciencia y entorno**. La palabra **soma** designa cualquier organismo vivo, sea él vegetal o animal. Todos los somas tienen, en cualquier grado, la capacidad de ser **conscientes (sensorium)** del entorno, y la de actuar **intencionalmente (motorium)** en él. 3. En el uso cotidiano, somática se refiere a los somas de la especie humana, cuyas capacidades sensoriales y motrices escapan relativamente a la determinación por parte de los patrones de comportamiento genéticamente establecidos, la cual permite que sea el aprendizaje lo que determina los procesos de interrelación interna entre consciencia, función biológica y entorno. (HANNA *apud* GÓMEZ, 1988, s/p).

A definição acima, apresentada por Hanna, para o termo Somática revela a preocupação da área com as relações entre consciência, corpo e ambiente, e coloca o corpo como mediador entre a consciência e o ambiente. Além disso, estabelece que as inter-relações entre consciência, corpo e ambiente acontecem através de um processo de aprendizagem que perpassa a vida do indivíduo.

O termo *Soma*, tal como definido por Thomas Hanna, não se refere ao corpo anatômico ou, como normalmente é pensado, ao corpo como um objeto, ou uma máquina animada pelo “espírito”, ou pela “alma”. *Soma* refere-se ao **corpo vivo**: “**um corpo**

²³ Tradução do inglês *Somatics*.

percebido de dentro”²⁴ (HANNA, 1990, s/p, tradução nossa). Há, pois, uma diferenciação entre **corpo** e **soma** que advém de duas formas diferentes de perceber e lidar com os processos corporais: a primeira é perceber e lidar com um **corpo**, a segunda é perceber e lidar com um **soma**. Na primeira – a de perceber e lidar com um corpo –, esse corpo é tomado sob o ponto de vista da *terceira-pessoa*, o corpo observado de fora, separado do observador. Na segunda – perceber e lidar com um soma –, o ponto de vista é o da *primeira-pessoa*. *Soma*, além de ser esse corpo percebido de dentro, refere-se à sua totalidade, corporal e psíquica; além disso, vale ressaltar que, segundo Yvan Joly (2000), nessa perspectiva, os pensamentos, emoções e fantasias são manifestações da totalidade invisível dos processos biológicos e neurológicos.

Já o termo *Educação Somática*²⁵, segundo Fortin (1999), foi gradualmente consolidado depois de 1989, ano do primeiro simpósio bianual *Science and Somatics for Dance* da *National Dance Association*. Teve ainda sua utilização generalizada depois da formação do *International Somatic Movement Education and Therapy Association* (ISMETA) nos Estados Unidos e do *Regroupement pour l'Éducation Somatique* em Quebec.

Joly (2000) apresenta, no artigo “The Feldenkrais Method of Somatic Education?”, uma definição para Educação Somática criada e adotada pelo *Regroupement pour l'Éducation Somatique* do qual é um dos fundadores: “*Educação Somática* é uma área de conhecimento de vários métodos que lidam com o processo de aprendizagem do corpo vivo (o soma) à medida que ele adquire consciência através do movimento em relação com o ambiente”²⁶. (JOLY, 2000, s/p, tradução nossa).

²⁴ Do original: “A soma, then is a body perceived from within.” (HANNA, 1990, s/p.).

²⁵ Em inglês: “Somatic Education”; e em francês: “Education Somatique”.

²⁶ Do original: “SOMATIC EDUCATION is the disciplinary field of a variety of methods concerned with the learning process of the living body (the ‘soma’) as it acquires awareness through movement within the environment”. (JOLY, 2000, s/p).

Da “definição de dicionário” de Somática de Hanna, apresentada anteriormente, podem ser extraídos, segundo JOLY (2000), os quatro principais pontos de articulação da Educação Somática: o primeiro ponto é aquele que considera o corpo em **movimento** em sua individualidade, não há aí um interesse pelo estudo genérico do movimento, mas pela maneira particular que cada corpo se movimenta; o segundo evidencia que esse movimento acontece na relação com o **ambiente**, com o ambiente moldando e sendo moldado pelo corpo que se move; no terceiro, assume-se que a inter-relação entre o sensório e o motor, em sua indissociabilidade, é uma prerrogativa da Educação Somática, que se baseia na capacidade de **aprendizagem** desse sistema sensório-motor; considera-se ainda, como quarto princípio, a **consciência** como “um acontecimento sensório-motor, no qual a percepção não poder ser separada do movimento, e o movimento não pode ser separado da percepção – eles são urdidura e trama da personalidade.²⁷” (HANNA, 1990, s/p, tradução nossa).

A Educação Somática busca, portanto, o desenvolvimento da consciência da indissociabilidade entre percepção e movimento, entendendo que, através do movimento, o sujeito atua no seu entorno e que esse entorno influencia seu movimento. As chamadas práticas em Educação Somática visam, através do trabalho com o corpo, mobilizar o indivíduo em sua totalidade: “Novo campo de estudo, a Educação Somática engloba uma diversidade de conhecimentos em que os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes.” (FORTIN, 1999, p.31)

O termo Educação Somática veio reunir diversas práticas que tinham princípios em comum e que caracterizam uma determinada corrente tanto prática como filosófica de retomada do corpo. Sobre a invenção desse termo, pondera Fortin:

A Educação Somática é apenas uma palavra que serve para unificar um pensamento, unificar as práticas, mas diferentes formas de práticas somáticas sempre existiram e continuarão a existir. É possível, inclusive, que a denominação Educação Somática desapareça em alguns anos, mas eu acho que terá sido útil no final dos anos 90 e início de 2000, para reunir uma comunidade de praticantes que possuem interesses em comum [...]. É como

²⁷ Do original: “is a sensory-motor event, in which sensing cannot be separated from moving and moving cannot be separated from sensing -- they are the warp and woof of personal reality” (HANNA, 1990, s/p).

qualquer outro sistema de denominação ou classificação, serve apenas para nos ajudar conceitualmente. (FORTIN, 1999, p. 124)

Partindo da premissa da integridade psicofísica, as práticas de Educação Somática procuram atuar no indivíduo como um todo. Considerando que os aspectos corporais, psíquicos e emocionais são inseparáveis, esses métodos partem do princípio de que atuar em qualquer dimensão do indivíduo implica uma atuação, por extensão, nas demais dimensões.

A Educação Somática procura realizar a reorganização global pelo trabalho com o corpo. A escolha da via corporal para atuação é defendida pelo argumento de ser essa a dimensão mais concreta e por isso mais passível de atuação, observação e manipulação. Fortin (1999) explicita como Ida Rolf, criadora do método *Rolfing* de Educação Somática, ratifica a importância da via do corpo: “Ida Rolf afirmava que o corpo é uma tela que religa todas as coisas a tudo.” (p. 46).

A experiência corporal, ou seja, as sensações do próprio corpo se movendo e interagindo o tempo todo é uma importante referência e um *background* de nossas ações a todo instante. Nossa postura, tônus muscular, respiração, nossos movimentos determinam nossa qualidade de presença em toda e qualquer atividade. A Educação Somática, ao focar a percepção do próprio corpo, a percepção do *feedback* contínuo do corpo, atua no sentido de aumentar a capacidade de entender e aprender com esse *feedback*, possibilitando um aumento da consciência dos movimentos corporais em relação ao ambiente.

A Educação Somática, atuando no *soma*, solicita o discurso e a ação na primeira pessoa; assim, nessas práticas, a visão que o sujeito tem de si mesmo e sua autopercepção são um dado primordial para o trabalho, já que uma abordagem somática deve: “não somente harmonizar a estrutura corporal do indivíduo, como conscientizá-lo e ensiná-lo a apropriar-se do seu corpo através da valorização de suas sensações internas e de uma movimentação abrangente” (VIEIRA, 1998, p.15).

Com a definição e estabelecimento do termo *Educação Somática*, algumas práticas que abarcavam as duas linhas principais de atuação das práticas em Educação Somática –

tornar consciente os padrões de movimento inconscientes e involuntários e relaxar as contrações involuntárias e cronicamente estabelecidas (HANNA, 1990) – e que entendiam e atuavam no sujeito enquanto *soma*, passaram a adotar a denominação “Educação Somática”. O artigo de Yvan Joly (2000), por exemplo, busca convencer os praticantes do Método Feldenkrais a adotar a denominação de Educação Somática para a prática e hoje o método é designado: Método Feldenkrais de Educação Somática. Outras práticas que também assumiram a designação de Educação Somática foram: Técnica Alexander, Eutonia, Método das cadeias musculares e articulares G.D.S., Body-Mind Centering, Bartenieff, Rolfing, dentre outros.

Segundo Strazzacappa (2009), no Brasil, a denominação de Educação Somática vem sendo utilizada de maneira equivocada e até mal intencionada. A autora aponta os trabalhos de Klauss e Angel Vianna como alguns dos representantes nacionais dessa prática:

Embora trabalhos sérios de Educação Somática já sejam realizados no Brasil há mais de quatro décadas por inúmeros profissionais formados em diferentes linhas, a Educação Somática, vitimada por um modismo (como tantos outros que já presenciamos no país), passou a ser vista como um “selo de garantia” ou um “certificado de qualidade” das técnicas corporais. Isso levou a uma tentativa desenfreada de intitular trabalhos corporais como pertencentes à gama de técnicas de Educação Somática. Sob esse ponto de vista, professores das mais variadas técnicas corporais se auto-intitularam educadores somáticos ou, ainda, passaram a chamar e divulgar suas atividades como Educação Somática, no intuito de aumentar a clientela e o valor bruto de sua hora de trabalho. (STRAZZACAPPA, 2009, p. 52)

Boa parte das práticas em Educação Somática surgiu a partir de problemas físicos de seus criadores, para os quais a medicina não oferecia solução adequada, como no caso dos problemas vocais de Mathias Alexander (criador da técnica Alexander), os problemas de joelho de Moshe Feldenkrais (criador do Método Feldenkrais) e a febre reumática seguida de problemas cardíacos de Gerda Alexander (criadora da Eutonia), o que quase a condenou à cadeira de rodas. Esses fundadores, a partir da pesquisa de seus próprios corpos, chegaram a procedimentos que depois foram aplicados a outras pessoas e acabaram por se estabelecer como metodologias de abordagem corporal.

Embora todas as práticas de Educação Somática visem a consciência do próprio corpo e das próprias sensações, elas podem variar bastante no que se refere à abordagem pedagógica. Algumas práticas utilizam objetos, outras não; alguns dão maior importância à expressão emocional, outros à expressão artística. Em algumas práticas, o professor intervém mais diretamente, em outras o aluno é mais livre em suas experimentações. As diferenças de abordagem estão relacionadas com as características dos problemas enfrentados por cada *fundador* e pela história de movimento e experiência corporal de cada um.

Segundo Mangione (*apud* Fortin, 1999), podem ser distinguidos três períodos no desenvolvimento da Educação Somática: o primeiro refere-se ao período de 1900 a 1930, quando foram desenvolvidos os primeiros métodos pelos pioneiros; o segundo seria o de 1930 a 1970, período de disseminação desses métodos por alunos destes pioneiros; o terceiro dar-se-ia a partir de 1970, com novas aplicações das práticas em estudos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos.

2 Educação Somática e prática artística

No âmbito das artes, diversos trabalhos vêm associando práticas em Educação Somática ao trabalho do dançarino, do ator, do cantor e do instrumentista, dentro e fora do ambiente da universidade. Apesar de não se ter aqui o objetivo de examinar exaustivamente esses trabalhos, eles serão referenciados ao longo do texto, na medida em que enriqueçam a discussão e contribuam para a reflexão teórica e prática.

Alguns grupos de pesquisa, como o da Universidade de Quebec do qual faz parte a professora Sylvie Fortin, desenvolvem trabalhos, já há algum tempo, associando práticas em Educação Somática à formação em dança.

Especificamente no trabalho com o canto, as práticas de Educação Somática, nos Estados Unidos e Europa, já estão presentes em conceituados centros de estudo de música há bastante tempo, como por exemplo, na Royal College of Music, que oferece a seus alunos desde 1950 aulas regulares da Técnica Alexander²⁸. No Brasil, a associação de práticas de Educação Somática no ensino de música e em particular do canto é ainda incipiente.

Um estudo sobre a associação da Técnica Alexander (que historicamente é a prática de Educação Somática mais presente nas instituições de ensino de música no mundo) foi realizado por Campos (2007). Nesse trabalho, o autor propõe-se a investigar “possíveis benefícios da Técnica Alexander no desenvolvimento do cantor” (CAMPOS, 2007, sp). Segundo Campos, o Centro de Estudo de Técnica Alexander lhe apresentou apenas seis nomes de cantores praticantes da Técnica Alexander, dos quais cinco concordaram em participar de sua pesquisa. Nesse trabalho Campos conclui que:

²⁸ “There is a strong tradition of Alexander Technique at the RCM (Royal College of Music)”. Disponível em: < <http://www.rcm.ac.uk/cache/fl0003020.pdf> >. Acesso em: 06 set. 2011.

A Técnica Alexander proporciona a superação de muitos problemas e limitações gerados pelo mau uso do organismo, adotado inconscientemente pelo próprio cantor. Percebemos ainda que, além de todos os aspectos técnicos relativos à prática vocal, outros pontos como ansiedade, tensão, esforço, bem como a expressividade no canto também foram elevadas a uma mais saudável e eficaz conduta do cantor a partir da prática da Técnica Alexander. (CAMPOS, 2007, s/p.)

Outro registro de associação de prática em Educação Somática e canto, utilizando o Método Feldenkrais, é apresentada no livro *Singing with your whole self* cujos autores são Elizabeth Blades-Zeller, professora de canto do *Heidelberg College* (Tiffin, Ohio) e Samuel H. Nelsen, instrutor do Método Feldenkrais, que atua em outros programas de música como a *Eastman School of Music*.

No Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, a Técnica Alexander vem sendo associada à técnica vocal através do trabalho da professora doutora Mirna Rubin (docente da UNIRIO) e da professora Eliane Sampaio, docente atualmente aposentada da UNIRIO e uma das fundadoras da Associação Brasileira de Canto em parceria com o Centro de Estudos da Técnica Alexander. Quanto à associação da Técnica Alexander à prática do canto, a professora Eliane Sampaio relata²⁹:

Tomei conhecimento da Técnica de Alexander durante a década de 80, e eu mesma fui fazer aulas com o Edmundo Dias para, através da minha própria vivência, poder tirar as minhas conclusões. Senti o quanto a técnica pode ser uma grande parceira no ensino do canto, já que ele é a manifestação artística da voz, resultado de um instrumento biológico e emocional. Seguindo esta linha de raciocínio podemos deduzir que qualquer desvio, desequilíbrio, falta de coordenação em uma, ou em várias partes desse bio-organismo redunde numa deficiência do resultado sonoro e artístico. O trabalho da Técnica é dotar o instrumentista-cantor das melhores condições na sua estrutura física, que permita a liberalização do som vocal, para uma performance mais pura, mais intensa, e mais emocionante.

Para pensar nas perspectivas da associação entre práticas em Educação Somática e o trabalho do cantor, ao longo deste texto, abordarei reflexões de diferentes áreas artísticas sobre essa associação, principalmente a dança, na qual há diversos grupos de pesquisa que

²⁹ Depoimento presente no *site* do Centro de Estudos da Técnica de Alexander. Disponível em: <<http://www.ceta.com.br/depoimentos.htm#eliane>>. Acesso em: 20 jan.2010.

têm como foco o assunto, além de um volume consideravelmente maior de material publicado sobre tal questão em relação às outras artes da cena.

Fortin (1999) explicita a crescente incorporação das práticas em Educação Somática nas aulas de dança, inclusive nas universidades, citando como principais fatores:

- 1) A melhora da técnica
- 2) A prevenção e cura de traumas
- 3) O desenvolvimento das capacidades expressivas.

Acredito que esses pontos levantados por Fortin sejam válidos para o trabalho de qualquer artista da cena. Em relação ao trabalho do cantor, esses três aspectos serão os abordados no capítulo 2 da parte III. É claro que essa divisão feita por Fortin, na prática da Educação Somática, acontece de forma integrada: os três aspectos apontados por ela caminham de maneira concomitante na medida em que o sujeito se apropria de seu corpo, tornando-se consciente e responsável por seus movimentos.

Segundo Fortin (1999), a associação de práticas em Educação Somática ao trabalho do dançarino pode se dar por duas vias:

1. Realização paralela de alguma prática em Educação Somática
2. Integração da Educação Somática nas aulas tradicionais de dança

Vou ponderar, nos itens seguintes, sobre as duas formas de associação apontadas por Fortin, em relação ao trabalho do cantor e irei refletir também sobre uma possível associação das duas.

1. Realização paralela de alguma prática em Educação Somática

Por essa via, a prática em Educação Somática atua de forma acessória à formação do cantor. As aulas de canto seguem de forma tradicional e o aluno realiza, paralelamente, aulas de alguma prática em Educação Somática. Nessa perspectiva, a responsabilidade por estabelecer a conexão entre as práticas somáticas e a prática do canto é toda do aluno, que pode ou não ser capaz de interligá-las.

A realização de alguma prática em Educação Somática, por si só, vai permitir ao cantor um aguçamento da percepção do próprio corpo, da consciência de seus movimentos, proporcionando-lhe uma maior integração psicofísica e a obtenção de um melhor equilíbrio corporal dinâmico na direção de seu eixo global. No entanto, quando a realização de uma prática em Educação Somática acontece de forma acessória e paralela, desintegrada das outras atividades do cantor – atividades igualmente corporais, pois vimos que canto é movimento –, pode criar uma dicotomia cuja resolução ficaria sob a responsabilidade do cantor, o que nem sempre acontece.

Se, por um lado, as práticas de Educação Somática procuram deixar transparecer a individualidade, promovem a busca de caminhos próprios através do autoconhecimento, primam pelo respeito à história corporal de cada um, respeitam as diferenças entre os corpos; por outro lado, a grande maioria dos trabalhos de formação do cantor busca enquadrá-lo em padrões de sonoridade, desprezam em grande parte a propriocepção do aluno, impondo-lhe mecanismos de ajuste externo, fornecidos por um professor que **sabe** o que é melhor para o aluno; vale dizer que, normalmente esse “melhor” é igual para todos os alunos, ou seja, não se consideram as diferenças pessoais.

Fortin (1999) tece reflexões sobre a associação de práticas em Educação Somática de forma paralela a práticas de dança tradicional, evidenciando a fragilidade dessa associação:

A Educação Somática torna-se então um ingrediente de formação complementar a esta mais tradicional aula técnica cotidiana. Esta prática, ainda que reflita o interesse dos dançarinos pelos embasamentos somáticos, acentua a questão da transferência da aprendizagem de um meio a outro. A crença geral é de que os estudantes, ao praticarem um método de Educação Somática além de suas aulas de dança, adaptarão ou mudarão eventualmente sua maneira de trabalhar no interior da aula de dança. A transferência de aprendizagem nem sempre parece acontecer de forma tão automática ou espontânea. (p.45).

2. A prática do canto numa abordagem somática

Muito diferente de se ter uma prática em Educação Somática apenas margeando a prática do canto é ter uma prática do canto alicerçada nos princípios da Educação Somática. Trata-se de assumir uma prática que respeite o timbre pessoal, que considere o cantor como pertencente a uma determinada cultura e que entenda o canto como movimento de um corpo que conta sua história; uma prática que não atrole as percepções do aluno, ao contrário, que as tenha como diretriz. São princípios da Educação Somática que devem estar presentes em uma abordagem somática do canto, ou ainda, princípios que possam pautar a experiência do canto como expressão de uma individualidade. Fortin (2010) posiciona-se sobre sua preferência pela segunda forma de associação entre Educação Somática e formação artística no trecho abaixo:

“alguns pesquisadores escolheram abordar o modo como a dança é ensinada somaticamente, enquanto outros optaram por estudar a Educação Somática como um acessório da formação na dança. O que esses diferentes usos têm em comum é um reconhecimento do valor das práticas somáticas na formação de um dançarino ao refinar corporalmente percepções que contribuam para melhoria da técnica, para o desenvolvimento de capacidades expressivas e para prevenção de lesões. Entretanto, a dança ensinada somaticamente está mais próxima do desenvolvimento de uma autoridade interior concernente à capacidade de tomar decisões baseadas em discriminações sensoriais que acentuem a singularidade do corpo.” (p.75)

Ressalto, nesse trecho citado, a última frase: “desenvolvimento de uma autoridade interior concernente à capacidade de tomar decisões baseadas em discriminações sensoriais que acentuem a singularidade do corpo”. A experiência somática da prática artística confere ao sujeito uma “autoridade interior” que permite o reconhecimento da singularidade corporal. Nesse sentido, uma prática que acentua essa singularidade do corpo (que dança ou que canta, enfim, que se expressa artisticamente) apresenta uma perspectiva significativa na direção do canto como expressão de uma individualidade.

Fortin ,em suas pesquisas sobre associação de práticas em Educação Somática na formação do bailarino, aponta uma direção para a qual estaria caminhando essa associação. Essa análise de Fortin deu-se a partir do estudo das aulas de uma

determinada professora de dança – Glenna – que, na visão de Fortin, tem uma pedagogia somática da dança:

Historicamente, o ensino ministrado por Glenna está enraizado nas práticas somáticas da Ideokinesis, de Alexander e de Feldenkrais, práticas que começaram a ter repercussão entre as décadas de 1930 e 1960. Uma primeira geração de dançarinos assistiu a aulas de terapia corporal junto com aulas de dança. Glenna pertence a uma geração que tenta integrar a dança e a educação somática e/ou a dança e a ciência da dança. Talvez a próxima geração, treinada nessa composição, vá mais longe. (FORTIN, 1998, p. 93)

Tornar a prática do canto somática envolve, pois, uma mudança de paradigma. O foco sai da terceira pessoa, de uma referência externa, e passa para a primeira pessoa, com uma valorização do autoconhecimento da autopercepção.

3. Uma possível conjugação das duas vias

Nesse texto defendo um trabalho do cantor no qual seja englobado não somente um trabalho que envolva uma vivência paralela em alguma prática em Educação Somática, mas também adotar uma abordagem somática na própria aula de canto.

Como em toda prática recentemente instaurada, parece existir uma resistência em sua adoção, às vezes relacionada com o que os alunos entendem por uma “aula de canto”. Se não estiverem fazendo inúmeros vocalizes, chegando no máximo da capacidade respiratória e de velocidade, não “sentem” que estão “trabalhando” sua voz. Essa cultura da necessidade de sentir um grande esforço para achar que se está “trabalhando” está muito arraigada em práticas corporais. Um dos objetivos da Educação Somática é justamente o de mostrar que se pode fazer tais atividades com menos esforço, permitindo uma apropriação singular e transformadora da prática em questão. Fiquei bastante aliviada quando, lendo um artigo de Fortin, deparei-me com uma colocação que me deixou bastante confiante nesse caminho de adotar um prática somática do canto e que diz respeito exatamente à forma como os alunos, inicialmente, recebem o trabalho:

As atividades somáticas incluídas na aula de dança tornam os alunos impacientes. Eles as vêm muito distantes do esquema tradicional que lhes parece absolutamente essencial para o sucesso de suas carreiras enquanto

dançarinos. Ir rápido, suar, repetir inúmeras vezes o exercício, alongar o músculo no limite, sentir onde está puxando, subir a perna bem no alto, faz parte das expectativas dos jovens estudantes.[...] Não se trata de jogar fora os movimentos típicos da aula de dança mas aprofundar sua compreensão à luz de conhecimentos e práticas nascidas do campo da educação somática.” (FORTIN, 1999, p. 34)

Considerando esse fato, uma prática em Educação Somática que aconteça paralelamente às aulas de canto tem a vantagem de poder instaurar o tempo da experiência próprio dessas práticas, sem ter que responder à expectativa dos alunos – que até entenderem, no próprio corpo, a importância dessa associação, muitas vezes, consideram que estão perdendo um tempo que poderiam estar usando para cantar – e sem ter que responder a uma demanda de atividades que muitas vezes acompanham uma aula de canto, principalmente em instituições formais de ensino.

O problema da dicotomia apresentado no item 1 dissolve-se na medida em que a própria aula de canto assume princípios da Educação Somática, modificando as relações entre professor-aluno e entre cada um deles e o próprio canto (a parte III desse trabalho dedica-se à discussão de uma abordagem somática do canto).

Algo que se mostra interessante nessa conjugação das duas formas de associação é a possibilidade de que, uma vez que o aluno tenha tido uma experiência com uma prática em Educação Somática, essa experiência possa ser retomada no contexto da aula de canto, e as conexões possam ser estabelecidas com o auxílio do professor. Entendo que o crucial é que, nos dois momentos, a linguagem seja a mesma e seja uma linguagem que o corpo entende.

3 Encontro com a Educação Somática

Meu contato com a Educação Somática deu-se em decorrência de uma busca pelo “corpo que canta”, uma busca pela integração desse corpo e pela possibilidade de torná-lo mais expressivo, mais comunicativo. A “descoberta” desse corpo que canta, ou seja, da importância de se considerar o corpo no trabalho do cantor deu-se por uma via, para mim inusitada, de um processo terapêutico. Durante meu curso de graduação em canto iniciei um processo terapêutico através de uma abordagem corporal denominada *vegetoterapia*, que teve sua origem nos trabalhos de Wilhelm Reich, tendo sido posteriormente sistematizada por Frederico Navarro.

Considero inusitado o caminho, porque a demanda do trabalho terapêutico não tinha uma relação direta com minhas buscas na área do canto. No entanto, sendo essa uma terapia corporal que acredita em uma maior liberdade e estabilidade psíquica através de uma maior liberdade e estabilidade corporal, utilizando a via do corpo para o acesso à psique, pude observar um efeito direto no meu trabalho com o canto. Através desse processo terapêutico passei a ter uma consciência mais aguçada do meu corpo e pude experimentar, na prática, a intensa relação que existe entre psique e corpo. Essa relação é um dos fundamentos da Educação Somática.

Através da liberação de algumas tensões crônicas, proporcionada pela vegetoterapia, e pelo desenvolvimento de uma autopercepção, também proporcionada por esse processo terapêutico, passei a estabelecer uma nova relação com meu canto, conquistei uma maior liberdade na emissão vocal, claramente relacionada com a maior liberdade corporal, e que me conduziu à solução de problemas técnicos relacionados com o canto que me acompanhavam há anos. Na época parecia “mágica”, mas estava tudo ancorado na premissa da impossibilidade de se separar psique e corpo e no fato de que o sujeito que canta é o

mesmo que realiza todas as outras atividades do seu dia-a-dia e uma modificação profunda em qualquer área interfere nas demais.

As práticas em Educação Somática, historicamente, têm relação com as descobertas e os postulados de Wilhelm Reich, sendo este citado pelos autores fundadores dessas práticas. Klauss Vianna (VIANNA, 2005), por exemplo, cita os anéis de tensão estabelecidos por Reich³⁰, além de utilizar o termo “couraça muscular”³¹ (p.129) também criado por Reich para designar as tensões corporais crônicas que se traduzem como defesas do organismo. Alvarenga (2009), ao estabelecer em sua pesquisa uma relação entre o trabalho de Klauss e outras práticas corporais, ressalta o conhecimento de Vianna sobre as chamadas psicoterapias corporais:

“Num paralelo com as terapias corporais então em voga, às quais ele mesmo se submeteu, só que direcionando-as para um corpo que dança, ele busca uma desconstrução de toda a memória técnica já incorporada e processada pelo bailarino no seu corpo. [...] Guardadas as devidas diferenças entre uma aula de dança e uma seção de terapia, Klauss Vianna parece agir como um mediador de informações que circulavam na sua época e que ele leva para a sala de aula de dança com suas traduções dessas informações e sua inventividade, dando novos sentidos, propondo novas possibilidades.” (ALVARENGA, 2009, pp. 191-192)

Foi então, através de um processo terapêutico, que proporcionava mudanças em meu corpo, que percebi e “acordei” para a importância de um trabalho do cantor que levasse em consideração esse corpo através de um trabalho que não considerasse o cantor resumido em seu aparelho respiratório e fonatório. A partir desse “acordar”, a busca por uma maior integração e liberação corporal e por uma ampliação de minhas possibilidades expressivas tem sido uma constante em meu percurso como cantora e professora. Passei a sentir a necessidade de poder atuar de uma maneira mais abrangente em relação a meus alunos. Tornou-se muito claro que muitas vezes os alunos “paravam” em algum ponto e que o

³⁰ “No corpo humano existem vários pontos suscetíveis a tensão. Além dos anéis amplamente estudados por Reich, a língua, o cotovelo, o joelho e o dedão do pé são também grandes focos de tensão” (VIANNA, 2005, p. 107)

³¹ Couraça “se refere ao padrão geral das tensões musculares crônicas do corpo”. (LOWEN, 1975, p.13).As couraças são como “um escudo que protege contra impulsos perigosos oriundos de sua própria personalidade, assim como das investidas de terceiros.” (LOWEN, 1975, p.13).

“continuar a andar”, isto é, a mudança necessária para se chegar a uma determinada conquista vocal, dependia de uma atuação no sentido de conseguir uma liberação muscular e uma maior integração corporal. Não tinha, entretanto, uma metodologia em mãos, uma vez que, apesar de promover essa liberação, a prática da vegetoterapia, além de requerer uma formação profissional específica, tem um fim terapêutico, o qual segue um caminho distinto, com objetivos diversos dos pretendidos no trabalho do cantor.

A metodologia que tanto desejava chegou-me às mãos através de um curso de extensão realizado na Unicamp, o qual era baseado na técnica Klauss Vianna, sob a orientação das professoras Eliana Kefalás e Jussara Miller. Esse foi meu primeiro contato com a técnica Klauss Vianna. Já durante o curso de extensão pude ver o quanto era uma técnica que trazia muito do que eu estava buscando, muito focada na autopercepção, na consciência corporal, fazendo com que o sujeito se apropriasse do seu próprio corpo. Ao mesmo tempo em que promovia uma reestruturação corporal, despertava o sentido e a criatividade, expandia a liberdade e a expressão.

Esse curso foi realizado em fevereiro de 2006. A partir de então frequentei aulas regulares semanais ministradas pela professora Jussara Miller. Ficou claro para mim que a técnica Klauss Vianna poderia corroborar muito com o trabalho do cantor, possibilitando uma liberação muscular, um alinhamento corporal, uma maior sensibilização e uma significativa consciência corporal, num processo gradual de apropriação do próprio corpo; além de ser uma técnica que se abre para a criação, para o artístico.

O período de contato com a técnica Klauss Vianna foi bastante transformador e veio confirmar o quanto a estrutura corporal geral tem uma relação absolutamente direta com a produção sonora. Esse trabalho tornou-me consciente dos esforços musculares, possibilitando que eu buscasse um canto menos tenso, mais livre, sem esforço desnecessário. Oportunizou-me ainda a consciência de como um movimento traz uma sensação, que traz outro movimento, formando um ciclo que se realimenta e resulta em expressão. Depois de um tempo de prática, pela primeira vez, eu subi em um palco e senti, extasiada, que meus movimentos corporais se conectavam com meu canto; não era uma

sequência que eu havia racionalmente planejado, meu corpo, minha voz, traduziam minhas emoções, minhas sensações, meus pensamentos.

Acredito que a forte identificação com a Técnica Klauss Vianna deveu-se ao fato de ter encontrado nessa prática princípios que, de alguma forma, sem saber, já tinha em minha prática diária em minha relação com o canto. Tive consciência disso lendo uma entrevista com Sylvie Fortin (2004) na qual ela afirma: “As pessoas que não conhecem a Educação Somática como tal, mas que se reconhecem nela quando estabelecem um primeiro contato, percebem provavelmente que suas práticas se inserem num universo mais amplo que sua prática individual.” (p. 125)

Com o intuito de levar a Técnica Klauss Vianna mais efetivamente para minha prática como professora, com intenção de poder proporcionar aos alunos vivências corporais que trouxessem uma outra consciência corporal, uma outra atitude em relação ao próprio canto, que eles pudessem questionar, experimentar, investigar e passassem a ser pesquisadores da própria voz; foi que iniciei um curso de formação em didática da Técnica Klauss Vianna com a professora doutora Jussara Miller. Hoje, a Técnica Klauss Vianna é um importante fundamento do meu trabalho como professora de canto e é a prática que me possibilita estabelecer estreitas relações entre as diferentes qualidades do movimento corporal e as diferentes qualidades do movimento vocal.

3.1. Técnica Klauss Vianna

3.1.1. Um pouco de história

Klauss Vianna foi bailarino, coreógrafo, preparador corporal de atores, professor e pesquisador do corpo em movimento. Seu trabalho influenciou várias gerações de bailarinos, atores, coreógrafos e professores de dança, tendo desenvolvido uma filosofia que fundamenta uma prática e uma didática para a dança. O trabalho de Klauss Vianna, que vem tendo continuidade nas mãos de profissionais que direta ou indiretamente o

vivenciaram, é visto por alguns autores como uma prática de Educação Somática, na medida em que identificam seus princípios nessa prática.

Um resumo biográfico de Klauss Vianna tomo emprestado de Alvarenga (2009):

Em seus 64 anos de vida, quatro cidades tiveram capital importância no seu percurso profissional: Belo Horizonte, Salvador, Rio de Janeiro, e finalmente, São Paulo. Na primeira, onde nasceu em fins da década de 1920, deu início, no final dos anos 40, à sua formação de bailarino, aí vivendo também suas primeiras experiências como professor e coreógrafo. Mudou-se no início dos anos sessenta para Salvador, onde permaneceu por dois anos, período em que se aproxima do ambiente acadêmico da Universidade Federal da Bahia, que o convidara a dar aulas na escola de dança. Lá também aprofunda seus estudos de anatomia e de cinesiologia. Mudando-se para o Rio de Janeiro em finais de 1964, tornou-se professor de escolas de dança particulares e, posteriormente, da Escola de Dança do Teatro Municipal. Foi ainda nessa cidade que ele estreitou seu contato com o teatro, no qual experienciou, pela primeira vez com atores profissionais, as práticas que já vinha elaborando com bailarinos. Com a esposa, Angel Vianna, e Tereza D'Aquino, fundam o Centro de Pesquisa Corporal – Arte e Educação, que nos anos 80 já abriga um curso de formação reconhecido pelo MEC, e onde hoje funciona também a Faculdade Angel Vianna de Dança. Em São Paulo realizou suas últimas experiências artístico-educacionais e criou espetáculos de dança. Klauss Vianna faleceu em 1992, nessa cidade. (ALVARENGA, 2009, pp. 18-19)

Nessa breve biografia delinea-se talvez a principal característica de Klauss: a de ser um **pesquisador incansável**. Assim como outros fundadores de práticas de Educação Somática, Klauss Vianna foi a fundo na pesquisa do movimento humano, atento aos movimentos intelectuais, políticos e artísticos de sua época, desenvolvendo estudos de anatomia e cinesiologia, e buscando sempre meios que possibilitassem uma maior expressão do movimento e da atuação do corpo no mundo. Além disso, sempre fora um educador, como outros fundadores de práticas de Educação Somática também o foram.

Existe uma grande discussão entre as pessoas que tiveram contato com o trabalho de Klauss Vianna e foram, de certa forma, formadas por ele (no sentido de que apreenderam os princípios de sua prática e hoje são disseminadores de seu pensamento e dessa prática). A discussão se dá em torno da existência ou não de uma **Técnica**, da chamada **Técnica Klauss Vianna**.

Alavrenga (2009) defende veementemente que o trabalho de Klauss Vianna não deve ser sistematizado e nem denominado técnica:

Ao problematizar o percurso e a experiência de Klauss Vianna com a dança, trabalhei a partir da hipótese de que seus esforços não o levam à formulação de uma técnica de dança, como ele mesmo afirma, mas vão muito além disso, constituindo o que chamo de uma experiência educativa. Sua técnica, se existiu, era o fato de não ter uma técnica, e isso podia abrir caminho para algo diferente em cada gesto, em cada movimento dos alunos. Sem desconsiderar o esforço despendido por seu filho Rainer Vianna e esposa, Neide Neves – que se empenharam na sistematização do seu trabalho – mas atendo-me às intenções do próprio Klauss Vianna, busco compreendê-lo dentro de um quadro com vários elementos que conformam um tipo especial de educação: a educação dos movimentos do corpo para uma dança pessoal (p.20)

Klauss Vianna aproxima-se de outros fundadores de práticas de Educação Somática também no fato de não ter ele mesmo sistematizado sua prática e essa sistematização ter sido realizada por alguns de seus discípulos, no caso, seu filho Rainer Vianna juntamente com a nora Neide Neves. Klauss acreditava que essa sistematização de seu trabalho deveria acontecer, e que, obviamente, ela seria uma interpretação da prática por quem a realizasse, o que não acarretaria em um problema:

No vídeo *Memória Presente* (1992), ele fala claramente que as sistematizações deveriam ser feitas pelas gerações sucedâneas aos criadores de algo. Porém, quando isso ocorre, ele salienta, como no caso dele, já se trata do referencial do outro: no caso, é o outro sistematizando com a interpretação e entendimento que faz do trabalho que ele [Klauss Vianna] realizou. (ALVARENGA, 2009, p.271).

Rainer Vianna mostrou uma preocupação com a preservação da metodologia de trabalho de Klauss Vianna. Boa parte das práticas de Educação Somática foram sistematizadas, como práticas, pelos alunos diretos dos fundadores e, possivelmente, essas práticas estão vivas e podem manter uma certa coerência entre seus diversos praticantes justamente por causa dessa sistematização. Acredito que Rainer visava, ao sistematizar o trabalho de Klauss Vianna e denominá-lo “técnica”, uma coerência de ação entre os disseminadores da prática e uma preservação de seus princípios na realização dessa técnica, a partir de um estudo aprofundado dos princípios de trabalho de Klauss Vianna tanto

práticos quanto filosóficos. Essa preocupação transparece claramente no depoimento de Rainer no documentário *Memória Presente*, de Cássia Navas:

Assim como Martha Graham é uma técnica, como Eutonia é uma técnica, se cientificizou como uma técnica, como Alexander Technic, é uma técnica. Eu coloquei o nome de Técnica do Movimento Consciente – Klauss Vianna, sob um aspecto meu, claro [...]. Existe uma estrutura e essa estrutura tem um decorrer, uma lógica estrutural, ela tem onde chegar, ela tem um caminho. [...] e eu não estou me colocando numa posição prepotente, eu estudei a técnica a tal ponto, que eu dissequei ela, para entender o que o Klauss queria. Eu sinto, enquanto herdeiro de algo, que a Técnica Klauss Vianna tem que existir enquanto “Técnica Klauss Vianna” [...]. Ela tem muito cientificismo, a Técnica Klauss Vianna tem um embasamento que muitas vezes não parece, que é como se ela fosse uma ‘porra loucura’; eu sinto isso nas pessoas no geral... fica uma coisa meio louca, entendeu? Pirada! (*apud* ALVARENGA, 2009, pp. 268-269)

A bailarina e pesquisadora do movimento Jussara Miller defende a sistematização e a denominação “técnica” (sobre trabalho de Klauss Vianna) em seu livro, fruto de sua pesquisa de mestrado:

Por se tratar de um estudo relativamente recente, há várias discussões sobre a validade desta sistematização, apesar de poucos a terem conhecido efetivamente. É bem verdade que alguns que vivenciaram as aulas de Klauss Vianna, e não a sistematização, resistem em reconhecê-la como técnica, já que ele próprio não o fez [...]. Não se trata de aprisionar ou cristalizar o trabalho. Pelo contrário, com uma sistematização, as bases ficam claras e firmes para poder construir, transformar e pesquisar um caminho. É aí que está o movimento de uma pesquisa: explicitar o trabalho, criando uma discussão detalhada para mantê-lo vivo no presente para as próximas gerações. A sistematização foi, sem dúvida, uma grande conquista. (MILLER J., 2007, pp. 24-25)

O meu contato com a Técnica Klauss Vianna ocorreu através de Jussara Miller que foi aluna e posteriormente professora da escola fundada por Rainer Vianna a partir da sistematização, escola que acabou fechando após a morte de seu fundador. Assim, minha experiência com essa prática deu-se por meio da Técnica Klauss Vianna sistematizada pelos membros daquela escola, por meio da prática didática de Jussara Miller oriunda dessa sistematização.

3.1.2. Princípios e procedimentos

Nesta seção apresento um panorama dos princípios e procedimentos da Técnica Klauss Vianna e, no capítulo 1 da parte III, procurarei relacioná-la com o trabalho do cantor.

Em seu único livro, *A Dança*, Klauss Vianna (2005) conta sua trajetória e descreve algumas compreensões básicas de sua pesquisa em prática corporal. Para ele, o trabalho com o corpo não está reduzido a repetições de exercícios ou a imitação de modelos e nem aos aprendizados de sala de aula, ele acontece no dia-a-dia. Propõe-se uma percepção que é cotidiana na observação do corpo. A técnica desenvolvida por Klauss Vianna procura afastar o corpo de uma dormência domesticada: “Em geral, mantemos o corpo adormecido. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo” (VIANNA, 2005, p.77).

Considerar o sujeito em sua integridade psicofísica e a sua individualidade são premissas da Educação Somática e uma das tônicas da Técnica Klauss Vianna que, ao invés de negligenciar essa individualidade, busca dinamizá-la, abrindo espaços e possibilidades corporais para sua expressão:

O homem é uno em sua expressão: não é o espírito que se inquieta nem o corpo que se contrai – é a pessoa inteira que se exprime. Meu trabalho, portanto, busca dar espaço para a manifestação do corpo, com os conteúdos da vida psíquica, das expressões dos sentidos, da vida afetiva. Não é possível negligenciar ou esquecer tais coisas nem fazer que o corpo permaneça mudo e não transmita nada: as informações que ele dá são incontornáveis. Temos é que conhecer esses processos internos poderosos e dar espaço para que eles se manifestem, criando assim a coreografia, a dança de cada um. (VIANNA, 2005, p. 150)

Essa busca do corpo próprio é enfatizada também por Jussara Miller: “A proposta dessa abordagem é o uso da técnica como construção de um corpo próprio, buscando um caminho para acessar o próprio corpo, singular, que é diferente do corpo do outro.” (MILLER J., 2007, p. 22)

Klauss Vianna tinha posições pedagógicas muito definidas e era bastante crítico em relação a posturas comumente adotadas pelos professores de dança, tais como, a de

enquadrar todos os corpos em um modelo supostamente ideal: “Sempre achei isto bonito: ninguém é igual a ninguém, não existe receita para se fazer arte ou dança. O professor deve apenas aviar a receita – como se fazia antigamente –, mas essa receita é pessoal, não serve para todo mundo.” (VIANNA, 2005, p. 34)

Também em consonância com as práticas em Educação Somática, Klaus Vianna se preocupa com o tempo da observação, o tempo do sentir, do perceber-se: “as aulas de clássico são rápidas demais, superficiais demais, e professores e bailarinos querem resultado em pouco tempo”. Lembra ainda que o professor não pode esquecer que trata com indivíduos únicos e precisa respeitar essa individualidade: “O aprendizado exige um tempo e esse tempo precisa ser consciente. É claro, no entanto, que existem as individualidades – e o professor existe para reconhecê-las – e esse tempo varia em cada um.” (VIANNA, 2005, p. 51).

Na sistematização da Técnica Klaus Vianna, segundo Jussara Miller (2007), foram estruturados diversos tópicos corporais divididos em processo lúdico, processo dos vetores e processo criativo sendo que:

No processo lúdico, o corpo é despertado, desbloqueado, causando a transformação dos padrões de movimento para, na segunda etapa, ser levado ao aprofundamento do processo dos vetores, quando são trabalhadas as direções ósseas, resultando em um processo criativo. (MILLER J., 2007, p. 52)

Como o próprio Klaus Vianna afirma: “A primeira coisa que um professor precisa fazer é dar um corpo ao aluno[...]. Para dar este corpo é preciso desestruturar, fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo[...]. O que proponho é devolver o corpo às pessoas.”(VIANNA, 2002, p.77). O trabalho inicia-se então com um processo de tomada de consciência e apropriação do próprio corpo, o que é realizado na primeira parte do trabalho (processo lúdico).

Essa apropriação se dá através de uma exploração das possibilidades corporais na qual o aluno se descobre pesquisador de seu próprio movimento. São trabalhados aspectos como: ampliação dos sentidos; as possibilidades de movimento das diversas articulações; o reconhecimento da força da gravidade através do trabalho com o peso; o peso que leva a

um reconhecimento do chão, a partir do qual são trabalhados os apoios e sua relação com o movimento; os diferentes tónus musculares chegando à percepção da resistência, que surge da ação de músculos agonistas e antagonistas; a tridimensionalidade através das oposições nos diferentes planos. Esse trabalho conduz a um eixo-global que representa um reequilíbrio do tónus muscular corporal em sua relação com a gravidade, e a uma qualidade de presença, uma “encarnação” do sujeito.

Jussara Miller (2007) apresenta os aspectos trabalhados no processo lúdico em tópicos e em seu curso de formação aborda a técnica através desses tópicos. São eles:

- presença;
- articulações;
- peso;
- apoios
- resistência;
- oposições;
- eixo global.

A estrutura óssea é a base do trabalho da Técnica Klauss Vianna. O aluno é convidado a conhecer essa estrutura tanto fora de seu corpo, através de imagens e modelos de esqueleto humano, quanto no próprio corpo através do toque, seja do próprio toque, seja do toque do outro. No processo dos vetores, a organização corporal é abordada através das direções ósseas que também determinam e dirigem o movimento. Através de diferentes direcionamentos ósseos, diferentes musculaturas são acionadas e o sujeito é levado a se afastar de seus padrões e a experimentar movimentos inusitados, possibilitando a percepção e superação de limitações corporais.

O processo criativo acompanha todas as etapas da técnica. Cada tópico corporal abre a possibilidade de diferentes movimentos, diferentes qualidades corporais, abrindo caminhos interpretativos que vão além do óbvio ao qual normalmente se fica engessado.

3.1.3. Técnica Klauss Vianna e Educação Somática

Ao longo do texto da seção anterior já foram estabelecidas algumas aproximações entre a Técnica Klauss Vianna e a Educação Somática. Essa relação é explicitamente defendida por alguns autores como, por exemplo, Jussara Miller em sua tese de doutorado:

Quando me refiro a essa técnica, estou falando de dança e educação somática com todo o seu leque de possibilidades de investigação, pois a proposição, aqui, é que a *Educação Somática* proposta pela técnica Klauss Vianna trabalha a construção do corpo cênico focado na *dança* ou, dizendo de outro modo, a *abordagem de dança* proposta por Vianna trabalha a construção do corpo próprio, o soma, focado na *Educação Somática*. A dança e a Educação Somática se apresentam em estado de fusão e entrecruzamento que proporciona uma articulação de aprendizagem holística. (MILLER J., 2010, p.59)

Outra referência à técnica Klauss Vianna como prática em Educação Somática é encontrada no artigo de Strazzacappa (2009) no qual busca apontar os conceitos fundadores da Educação Somática e seus possíveis desdobramentos.

Neide Neves, em sua dissertação de mestrado também aponta nessa direção:

A Técnica Klauss Vianna é um método de Educação Somática em que se trabalha a reeducação postural e do movimento, o desenvolvimento da propriocepção e a otimização do uso da musculatura, visando economia de energia e recuperação de flexibilidade e tônus; tudo em função do desenvolvimento das possibilidades expressivas do corpo. (NEVES, 2004, p. 86)

3.2. Outras práticas em Educação Somática

Além da Técnica Klauss Vianna, duas outras abordagens somáticas têm influência sobre minha prática artística e pedagógica e influenciam as reflexões apresentadas neste trabalho: o Método Feldenkrais e o método de Kristin Linklater, que serão brevemente descritos nessa seção. Ressalto aqui que minha aproximação com essas práticas se deram, diferentemente do que ocorreu no estudo da Técnica Klauss Vianna, a partir de uma experimentação sem uma orientação específica, através de “exercícios” propostos em

livros. Tenho experienciado, há alguns anos, o método Feldenkrais por meio dos livros *Consciência pelo Movimento* (FELDENKRAIS, 1977) e *Singing with the whole Self* (BALDES-ZELLER, 2002) e o trabalho de Kristin Linklater, por meio de seu livro *Freeing the Natural Voice* (LINKLATER, 1976). Ressalvas podem ser feitas sobre a possibilidade de realização de uma prática a partir de descrições escritas, mas acredito que a experiência com a terapia corporal (vegetoterapia) e a vivência com a Técnica Klauss Vianna como prática em Educação Somática possibilitou-me uma aproximação dessas outras práticas, uma vez que já estava incorporada uma determinada maneira de se relacionar com o corpo e o movimento, desenvolvida pela prática da Técnica Klauss Vianna.

As práticas e as filosofias de trabalho de Klauss Vianna, Kristin Linklater e Moshe Feldenkrais foram decisivas na constituição da perspectiva de trabalho do cantor que aqui apresento. Minha aproximação com cada uma delas deu-se de forma distinta, como já relatei, mas os pontos de interseção entre elas e essa visão de trabalho do cantor são evidentes e emergem dos princípios mesmos da Educação Somática. Apresento nesta seção um panorama da abordagem de Kristin Linklater e Moshe Feldenkrais. A parte III abrangerá como essas abordagens em Educação Somática podem se aproximar do trabalho do cantor e alguns desdobramentos dessa aproximação.

3.2.1. Kristin Linklater

Minha aproximação com o trabalho de Kristin Linklater, atriz e prestigiada professora de voz para atores, deu-se através de seu livro *Freeing the Natural Voice* (LINKLATER, 1976). O trabalho de Kristin teve sua origem em seu contato com o trabalho de Iris Warren, primeiramente como sua aluna e depois como colaboradora e professora assistente. Quando Iris Warren morreu em 1963, Kristin Linklater mudou-se da Inglaterra para os Estados Unidos, onde teve contato com a Técnica Alexander que, segundo ela, “ajudou a clarear a natureza psicofísica do trabalho com a voz”³² (LINKLATER, 1976, p.4). Como Rainer Vianna em relação ao trabalho de Klauss Vianna, Kristin Linklater

³² Do original: “helped clarify the psycho-physical nature of the voice work” (LINKLATER, 1976, p. 4).

sistematizou o trabalho de Iris Warren, somando, evidentemente, a esse, toda a sua bagagem e experiência e publicou a sistematização no referido livro.

Nenhum estudo que vinculasse o método de Kristin Linklater à Educação Somática foi encontrado. No entanto, pude perceber vários pontos de conexão entre esse trabalho e os fundamentos da Educação Somática e a Técnica Klauss Vianna, os quais me permitiram realizar a presente aproximação. Uso a palavra “método” para designar o trabalho de Kristin Linklater porque ela própria o denomina dessa forma e porque existe uma formalização e, inclusive, um programa de formação de professores dessa prática, de forma que todos os professores que já realizaram essa formação e disseminam-na pelo mundo estão devidamente registrados como: “*designated linklater voice teachers*”³³.

Muitos fundadores de práticas de Educação Somática foram resistentes em registrar em texto escrito a prática, acreditando que esse registro poderia distorcer uma compreensão que deveria ser prática. Assim aconteceu com Iris Warren que dizia que: “É pretendido, por sua natureza, que seja transmitido oralmente, sendo perigoso limitá-lo e defini-lo em palavras escritas.”³⁴ (LINKLATER, 1979, p.4, tradução nossa).

A possibilidade de se realizar uma experiência prática a partir de “exercícios” descritos é bastante discutível, sendo esse o principal motivo da resistência em registrar essas práticas. Tenho dois argumentos para incluir minha experiência com essa prática nesse trabalho: o primeiro é que acredito que pude assimilar os princípios do trabalho, pela proximidade desses princípios com a Técnica Klauss Vianna e que, a partir do momento que os princípios são compreendidos (e essa compreensão é corporal), pode-se realizar uma prática descrita textualmente, sem um acompanhamento, com alguma propriedade; o outro argumento é o de que a associação dessa prática, como a pude experimentar, ao trabalho do cantor, proporcionou experimentações que levaram a uma maior liberdade de movimento, um aumento da propriocepção e uma multiplicação das possibilidades de expressão. Assim, mesmo que a experiência não tenha acontecido **estritamente** com o método de Kristin Linklater, em cursos de formação, mas com a maneira como pude assimilá-lo a partir de um

³³ Essa informação foi retirada do site oficial de Kristin Linklater: <http://www.kristinlinklater.com/>

³⁴ Do original: “It is intended, by its nature, to be conveyed orally, and it is dangerous to limit and define it in printed words”. (LINKLATER, 1979, p.4).

registro textual, tal experimentação mostrou-se muito enriquecedora para o trabalho do cantor.

A aproximação do trabalho de Kristin Linklater com o trabalho do cantor é decorrente do exposto no capítulo 4, “O Canto fala”. Se temos como um dos princípios do canto como expressão de uma individualidade a existência de uma fala, de um discurso que perpassa o canto, de alguma forma esse discurso precisa ser trabalhado, o que, nas práticas propostas por Linklater, é muito explorado. Kristin Linklater fundou seu método com objetivos artísticos, para a vocalidade do ator. Assim, o método de Kristin atua diretamente na direção de ampliação das possibilidades expressivas da voz, enquanto arte.

Princípios

O trabalho de Kristin Linklater visa “liberar a voz natural, e não desenvolver uma técnica vocal”³⁵ (LINKLATER, 1979, p. 1, tradução nossa). Como as práticas em Educação Somática, esse método não separa o sujeito em processo de trabalho artístico e o sujeito no seu dia-a-dia, entendendo que aumentar as possibilidades de criação estética da voz implica em aumentar as possibilidades vocais do sujeito em todas as suas atividades, procurando “liberar, desenvolver e fortalecer a voz – primeiramente como um instrumento do ser humano, depois como um instrumento do ser humano ator.”³⁶ (LINKLATER, 1979, p.1, tradução nossa) ou, no caso do presente trabalho, como um instrumento do ser humano cantor.

O trabalho de Kristin Linklater parte de dois princípios fundamentais (LINKLATER, 1979):

1) O ser humano possui, naturalmente, uma vasta gama de possibilidades vocais que lhe permitem expressar suas emoções e pensamentos.

2) As tensões e inibições adquiridas ao longo da vida limitam e distorcem essa expressão.

³⁵ Do original: “to liberate the natural voice rather than to develop a vocal technique” (LINKLATER, 1979, p. 1).

³⁶ Do original: “to free, develop, and strengthen the voice – first as a human instrument, then as the human actor’s instrument” (LINKLATER, 1979, p.1).

Diante desses preceitos, Linklater apresenta como principal objetivo do trabalho a remoção dos bloqueios que inibem o processo vocal em sua expressão.

O pressuposto da unidade psicofísica da Educação Somática e da necessidade de se desenvolver essa unidade está presente no método de Kristin Linklater, o qual fica claro na seguinte colocação: “O objetivo é uma voz em contato direto com o impulso emocional, moldado pelo intelecto, mas não cerceado por ele.”³⁷ (LINKLATER, 1979, p.1, tradução nossa) e ainda: “Liberar a voz é liberar a pessoa, e a mente e o corpo são indivisíveis em cada pessoa.”³⁸ (LINKLATER, 1979, p.2, tradução nossa). Kristin Linklater defende que a respiração e o som precisam estar sempre em conexão com o pensamento e as sensações sendo que o foco nessa conexão é uma das bases de seu trabalho.

Kristin acredita que, por vezes, se chega à idade adulta com a relação entre emoção-pensamento-voz bastante comprometida. Um impulso emocional que normalmente resultaria em um gemido, um grito, uma gargalhada é bloqueado, pois essas manifestações mais extremas não são socialmente aceitas e com isso se cria o hábito de interromper a conexão direta que naturalmente existe entre emoção-pensamento-voz. O trabalho dela visa reestabelecer essas conexões, estabelecendo novos padrões de resposta aos estímulos internos.

Kristin aponta para alguns problemas de tensão e explica como eles afetam a produção vocal e limitam as possibilidades expressivas. Para ela (LINKLATER, 1976), problemas emocionais podem inibir o livre fluxo da respiração e problemas posturais impedem o livre movimento dos músculos intercostais e do diafragma impossibilitando uma respiração livre. Na falta dessa respiração livre, a laringe fica sobrecarregada na produção vocal, trabalhando, muitas vezes com muito mais tensão que o necessário. Afirma ainda que tensões no trato vocal e articuladores impedem uma boa ressonância, ficando a intensidade vocal a cargo de muita pressão de ar e tensão laríngea. Por conta dessas

³⁷ Do original: “The objective is a voice in direct contact with emotional impulse, shaped by the intellect but not inhibited by it” (LINKLATER, 1979, p.1).

³⁸ Do original: “To free the voice is to free the person, and each person is indivisibly mind and body” (LINKLATER, 1979, p.2).

questões, uma das principais preocupações de trabalho de Kristin Linklater é a liberação dos movimentos geradores da voz.

No capítulo 1 da parte III, serão estabelecidas algumas perspectivas da associação do método de Linklater com o trabalho do cantor.

3.2.2. Método Feldenkrais

O Método Feldenkrais foi criado por Moshe Feldenkrais (1904-1984) que sintetizou conhecimentos de física, desenvolvimento motor, psicologia, anatomia, biomecânica, judô e desenvolveu uma prática voltada para a reorganização psicofísica do ser humano.

Como outros fundadores de práticas em Educação Somática, a partir de um problema próprio, no caso de Feldenkrais, um problema no joelho que poderia levá-lo à cadeira de rodas, ele passou a observar os próprios movimentos de maneira sistematizada e acabou por descobrir uma maneira de reorganizar o próprio organismo, o próprio movimento, resolvendo o problema inicial. A partir daí passou a investigar a possibilidade de proporcionar esta reorganização a outras pessoas, chegando à sistematização de uma metodologia de trabalho.

Pela sua formação acadêmica³⁹, a pesquisa corporal de Feldenkrais é muito metódica, o que fez com que ele produzisse muitos escritos, tanto no que se refere à parte conceitual e à fundamentação científica e filosófica do método, quanto no que se refere à aplicação prática, o que se deu por meio de inúmeros registros de aulas e experiências.

Antes de morrer, Feldenkrais “treinou” um grupo de praticantes para dar continuidade ao seu trabalho. Esse grupo passou a ser um multiplicador do método e hoje o *Método Feldenkrais* está patentado e a formação de novos praticantes é coordenada por Associações credenciadas mundialmente.

O Método Feldenkrais parte do princípio de que nossos hábitos nos limitam a uma pequena porção de nosso potencial e que esse potencial pode ser ampliado pela capacidade

³⁹ Feldenkrais era doutor em física.

de aprendizagem de nosso sistema sensório-motor proporcionando uma mudança de padrões de pensamento, movimento e sensibilidade. Como outras práticas em Educação Somática, busca uma integração de todas as instâncias do ser humano e, para tanto, utiliza a via corporal como acesso.

O Método Feldenkrais é muito difundido nos Estados Unidos e está presente em diversos conservatórios e universidades de música, sendo praticado por cantores e instrumentistas paralelamente às suas aulas práticas específicas de instrumento. Em entrevista concedida para a violinista Linda Case professora do *Ithaca College*, o professor de Feldenkrais Paul Rubin⁴⁰ ressalta o seguinte em relação às possibilidades que se abrem com a associação do método à prática de musicistas:

O método é de particular interesse para músicos e professores de música na medida em que abarca cominhos que conduzem a uma maior facilidade, conforto e destreza – inclusive em movimentos rápidos e complexos. O método também engloba a “liberação” de habilidades pessoais para a auto expressão. Acreditamos que ele integra “sentimento” ou “espírito” ou “emoção” com nosso veículo primordial de expressão: nossos músculos e ossos!!⁴¹ (RUBIN, s/d, tradução nossa)

Como mencionado no trecho acima, assim como a Técnica Klauss Vianna e o Método Kristin Linklater, o Método Feldenkrais promove a integração entre uma dimensão interna do sujeito e sua expressão, sua materialização, sendo, pois, de grande valia para o artista, de maneira geral, e para o cantor, em particular.

A inclusão do Método Feldenkrais nesse trabalho dá-se por dois motivos principais: a grande quantidade de escritos deixados por Feldenkrais que tematizam questões fundamentais desta pesquisa; a disponibilização de procedimentos que lidam especificamente com as estruturas mais diretamente envolvidas com a produção vocal.

⁴⁰ Paul Rubin recebeu sua formação de professor do Método Feldenkrais do próprio fundador do método. Tem seu trabalho voltado para atores, bailarinos e músicos, sendo consultor do *San Francisco Ballet Orchestra*. Realiza formação de professores em várias partes do mundo.

⁴¹ Do original: “The method is of particular interest to musicians and teachers of musicians in that it embraces ways of finding greater ease, comfort and skill -- even in complex and rapid movements. The method is also about ‘freeing up’ people’s ability to express themselves. We think of it as integrating ‘feeling’ or ‘spirit’ or ‘emotion’ with our primary vehicles for self-expression: our muscles and bones!!” (RUBIN, s/d)

Feldenkrais dedicou-se à sistematização do próprio trabalho e à formação de pessoas que pudessem dar continuidade a ele. Por essa sua preocupação e dedicação, deixou-nos muitos registros de sua prática que abrangem tanto descrições de procedimentos, inclusive com filmagens dele mesmo no papel de orientador corporal, quanto uma fundamentação teórica, procurando explicar com base em diferentes áreas da ciência, como os procedimentos e princípios de seu método chegavam a determinados resultados. Na seção 1.1 da parte I, apoiei-me em sua concepção de autoimagem para refletir sobre a influência da história corporal nas possibilidades de movimento e expressão do sujeito.

Na relação direta com o trabalho corporal, além de procedimentos que, assim como a Técnica Klauss Vianna conduzem ao eixo global, Feldenkrais apresenta procedimentos que atuam diretamente na conscientização e liberação de estruturas que possuem uma relação muito estreita com a produção vocal, como a mandíbula, a língua, os lábios e o pescoço, evidenciando a relação dessas estruturas com a totalidade do organismo.

PARTE III

Uma abordagem somática do canto

Na parte I desse trabalho foram abordados alguns princípios do canto como expressão de uma individualidade e na parte II foi feito um panorama da área da Educação Somática, com uma apresentação da Técnica Klauss Vianna. Pensar o canto como expressão de uma individualidade e ainda conceber esse olhar sobre o canto na perspectiva da Educação Somática resulta em uma determinada maneira de se pensar o trabalho do cantor, uma maneira de se relacionar com o canto e de se relacionar com o mundo através do canto. Tal abordagem aponta para **uma determinada pedagogia do canto**.

Uma pedagogia do canto que se aproxima tanto dos princípios do canto como expressão de uma individualidade quanto dos princípios da Educação Somática envolve uma prática que por vezes se afasta de uma maneira usual de se trabalhar o canto, o que conduz a um questionamento de alguns caminhos metodológicos que entram em conflito com os princípios aqui estabelecidos.

Essa parte III destina-se, pois, a refletir, sem querer esgotar o assunto, sobre as implicações pedagógicas de se pautar o trabalho do cantor nos princípios do canto como expressão de uma individualidade e da Educação Somática.

1 Pedagogia do canto

No trabalho do cantor, o fazer artístico não se separa do processo pedagógico. É inevitável e, na verdade, desejável que as pesquisas e inquietações na prática artística sejam levadas à sala de aula e que, por outro lado, nessa sala, aconteçam *insights* que vão reverberar no fazer artístico. Esses dois aspectos tornam-se altamente conexos quando assumimos uma postura de pesquisa, não no sentido de uma pesquisa acadêmica, mas de uma pesquisa da prática diária em busca de novos caminhos, novas poéticas, novas soluções. Na medida em que essa postura pessoal de pesquisa com o próprio fazer é levada para a sala de aula, o aluno é convidado a ser também um pesquisador de seu próprio fazer, descobrindo suas próprias soluções e delineando seu próprio caminho.

Além do fazer artístico, a ciência, com suas descobertas sobre o funcionamento do organismo em produção vocal, vem participar do fazer pedagógico, trazendo questionamentos sobre algumas práticas cristalizadas dentro da pedagogia do canto.

As barreiras entre o artístico, o pedagógico e o científico, aos poucos, vão sendo dissolvidas. Todos esses saberes podem se conectar através de uma visão comum sobre o sujeito, sobre seu corpo na relação com suas emoções e sobre esse sujeito em ação no mundo. A Educação Somática abre um caminho para a integração, na prática, desses três saberes.

Para pensar sobre as implicações pedagógicas de se abordar a aula de canto numa perspectiva somática, inicialmente, trarei para a discussão algumas reflexões tecidas pelo filósofo da educação espanhol Jorge Larrosa, mais especificamente, a noção de *experiência* com a qual trabalha (LARROSA, 2002, 2003b, 2005). Procurarei mostrar o quanto se pode estabelecer uma estreita relação entre esse conceito e os princípios da Educação Somática e o quanto ele é essencial em uma pedagogia do canto na direção do canto como expressão de uma individualidade.

1.1. Pedagogia do canto e noção de experiência

A noção de experiência, como apresentada por Jorge Larrosa, em vários de seus escritos, tem sua origem, principalmente, a partir do pensamento do filósofo Walter Benjamin. Larrosa (2005) define experiência como “‘*eso que me pasa*’, no *eso que pasa*, sino ‘*eso que me pasa*’”. A partir dessa frase apresenta os três princípios básicos do que seja experiência, relacionando cada um deles com uma palavra da frase acima citada.

Encontrei nesses princípios uma estreita relação com a Educação Somática e acredito que a noção de experiência de Larrosa pode adicionar uma outra dimensão à reflexão da prática pedagógica do canto, instaurando um outro tempo-espaco nessa prática. Um canto que aconteça como expressão de uma individualidade é um canto que acontece *como experiência*, na acepção que Larrosa confere a esse termo.

O primeiro princípio diz respeito ao

Eso

de “**eso** que me pasa”, o qual define como “principio de exterioridad” (ou também de “principio de alteridad” e ainda “principio de alienación”). O *eso* relaciona-se com um “principio de exterioridad (alteridad/alienación)” porque “no hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mi, extranjero a mi, extraño a mi, que está fuera de mi mismo...” (LARROSA, 2005, p.2). Por esse princípio, a experiência acontece sempre na relação, na relação do sujeito com algo que lhe é externo e é quando esse acontecimento atravessa o sujeito, interfere nele de alguma forma que se configura a experiência.

O segundo princípio relaciona-se com o

me

de “**eso que me** pasa” denominado por ele como “principio de reflexividad” (ou também como “principio de subjetividad” e ainda “principio de transformacion”). Esse princípio pressupõe que “algo *me* passa a mí. No que pasa ante

mí, o frente mí, sino a mí es decir, en mí [...] el lugar de la experiencia soy yo.” (LARROSA, 2005, p.2). Não existe experiência sem o sujeito, o sujeito é o lugar da experiência e, em última instância, a experiência que lhe passa é a de sua própria transformação.

O terceiro princípio relaciona-se com o

pasa

de “eso que me **pasa**”

que se trata do “principio de pasaje” e também do “principio de pasión”. O sujeito da experiência é um sujeito que, na relação com o acontecimento, com o *eso*, permite que algo lhe passe, lhe aconteça: “El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me *pasa*”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida.” (LARROSA, 2005, p.3).

O sujeito transforma-se com e na experiência, ele sofre a experiência, no sentido em que, estando aberto, disponível na relação com o acontecimento (*eso*), é marcado por esse acontecimento, que lhe deixa pegadas, rastros, rasgos.

1.1.1. *A escassez de experiência*

Uma característica da modernidade é a escassez de experiência, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.21). Quase nada é vivido como experiência, são raros os acontecimentos cotidianos que nos deixam marcas, que nos transformam e isso é função da forma com que nos relacionamos com os acontecimentos, o tipo de relação que estabelecemos com tudo que nos chega.

Essa escassez de experiência permeia todos os aspectos da vida moderna e, claro, está também presente nas relações pedagógicas. Uma educação que se afasta do sensível e

pauta-se na divisão entre o inteligível e o sensível, tão afeita à modernidade⁴², é uma educação que, antes de formar ou trans-formar o sujeito, o in-forma e, inclusive, o de-forma.

Klauss Vianna compartilha da ideia de escassez de experiência na sala de aula onde os alunos estão anestesiados e propõe uma postura para evitar a anestesia:

A dança se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro. Não posso ignorar minhas emoções em uma sala de aula, reprimir essas coisas todas que trago dentro de mim. Mas, infelizmente é o que acontece: os alunos se anestesiavam ao entrar em uma sala de aula. (VIANNA, 2002, p. 32)

Larrosa defende que, para pensarmos em mudanças na pedagogia, em primeiro lugar, é preciso reivindicar a experiência:

De ahí que, en los modos de racionalidad dominantes, no hay logros de la experiencia [...] entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía quanto la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (LARROSA, 2003b, p.4)

Tanto a filosofia – considerando, por vezes, a experiência como um modo de conhecimento inferior, ou ainda, como obstáculo para o verdadeiro conhecimento –, quanto a ciência – que transforma a experiência em experimento, em algo que pode ser repetido indefinidamente e por pessoas diferentes sempre da mesma forma, o que é contrário ao caráter pessoal e único da experiência – contribuíram para a escassez de experiência na modernidade. Larrosa aponta, no trecho acima, alguns aspectos menosprezados pela ciência e pela filosofia que contribuíram para a configuração do sujeito avesso à experiência. Vou me valer de alguns desses aspectos (a subjetividade, a incertidumbre, a provisionalidad, el cuerpo, la vida) para fazer uma reflexão sobre a pedagogia do canto, entendendo que são aspectos a serem reivindicados também neste contexto.

⁴² Duarte Jr. (2001) dedica um capítulo do seu livro “*O Sentido dos Sentidos*” para tratar da questão da modernidade e sua influência sobre o ser humano. Evidencia como se dá o afastamento do sensível nos tempos modernos: “O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase caindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações” (p.163)

La subjetividad: a subjetividade da experiência advém do fato dela ser inerente ao sujeito. Não existe *experiência*, mas sim *experiência de alguém*, ela é única. Duas pessoas diante de um mesmo acontecimento vão sempre viver experiências diferentes, e ela é única também no tempo, já que uma mesma pessoa diante de um mesmo acontecimento, em momentos diferentes, viverá também experiências diferentes: “Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro.” (LARROSA, 2003b, p.5). Ninguém pode aprender com a experiência do outro. A experiência, no sentido apresentado por Larrosa e considerado neste texto, não pode ser *passada* do professor para o aluno. As experiências do professor lhe dão, sim, a possibilidade de propor acontecimentos e criar as circunstâncias para que o aluno, na relação com esses acontecimentos, viva suas próprias experiências.

La incertidumbre: o canto de cada um é construído pelas experiências próprias, cada um percorre o seu caminho, cada caminho é único e não existe um traçado de antemão a ser percorrido. O canto como experiência forma e trans-forma o sujeito, não en-forma, no sentido de moldá-lo para se encaixar em uma fôrma padrão. O canto como experiência quer revelar a voz, o timbre de cada um, quer revelar o sujeito da voz. O caminho do canto como experiência é construído a cada passo e cada passo se faz no momento mesmo do movimento. Cada passo, no canto como experiência, transforma o sujeito e coloca nas suas mãos a responsabilidade de seu próprio fazer. O canto como experiência não entende a voz separada do sujeito.

La provisionalidad: o que é não era há pouco e não será logo mais. O canto como experiência está o tempo todo no território do provisório. O sujeito atravessado pelo seu próprio canto se transforma e se forma, assim como seu canto se forma e se transforma a cada passo. O canto como experiência requer coragem de viver na incerteza e no provisório inerente do ser humano, sem se apegar a padrões fixos e fórmulas, sem se aconchegar no conforto de fôrmas pré-prontas, requer a coragem para a construção a cada passo e para o desconhecido do caminho. O professor, nesse contexto, tem o papel de dar a segurança para o próximo passo e opções de escolha, mas as escolhas quem faz é o aluno.

El cuerpo: o corpo é o lugar da experiência. O corpo é o lugar da voz. Cantar é mover-se, é mover-se fazendo ar virar som. Uma aproximação com o corpo, aprendendo a ouvi-lo e a deixar que se mova para produzir o som, para se perceber atravessado por esse som, é passo indispensável no caminho da construção da própria voz. “O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais” (DUARTE JR, 2001, p.126).

A experiência reivindica o corpo e as práticas em Educação Somática elegeram a via corporal para chegar ao sujeito como um todo. A experiência pressupõe que algo aconteça, que algo nos transforme, nos deixe marcas e nesse sentido podemos pensar a prática em Educação Somática como experiência:

Quando você vive um processo em Educação Somática, você se transforma, transforma sua percepção de si mesmo. Quando você transforma sua organização corporal, é realmente seu olhar sobre o mundo que se transforma; aquilo que você quer dizer sobre o mundo também se transforma, a maneira como você quer dizer as coisas também se modifica, seu imaginário também é transformado. Nós somos seres vivos, nós somos antes de tudo incorporados: incorporados na nossa fisicalidade, no nosso imaginário, e incorporados na nossa afetividade. E quando vivemos um processo de transformação profundo, todos os planos se integram e, então, a essência de nossa produção artística também se modifica. (FORTIN, 2004, p. 127)

Dessa forma, é possível afirmar que viver um processo em Educação Somática é viver experiências, no sentido apontado por Larrosa.

La vida: a subjetividade, a incerteza, o provisório, o corpo, a fugacidade. São todas qualidades da própria vida. O canto, sem essas qualidades, afasta-se da vida, deixa de ser experiência, é um canto morto na repetição.

1.1.2. *A aula como experiência*

Em Larrosa (2002), o autor enumera quatro características da modernidade que colaboram para a escassez de experiência: o excesso de informação, o excesso de opinião, o excesso de velocidade e o excesso de trabalho⁴³.

A questão da velocidade é um bom começo para refletir sobre o espaço-tempo da aula de canto. No trecho a seguir Larrosa aponta atitudes a serem resgatadas para promover uma desaceleração. A aula de canto, assim como a quase totalidades dos momentos da vida moderna, carece de desaceleração. As atitudes apontadas por Larrosa (2002), se levadas para o espaço-tempo da aula de canto, podem ajudar a fazer desse, um espaço-tempo de experiência, no qual o aluno tem a oportunidade de se sentir à vontade para experimentar e construir seu próprio caminho no canto. Segundo o autor, para que a experiência aconteça são necessários alguns “gestos”:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo de ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Algumas das expressões do trecho supracitado serão aqui exploradas⁴⁴ em sua relação com a pedagogia do canto, de modo a trazer à tona olhares metodológicos para o trabalho do cantor.

⁴³ “O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano” , tanto a “natureza externa” e a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade”. (LARROSA, 2002, p.24)

⁴⁴ Retomarei, ao longo desta seção, algumas expressões da última citação de Larrosa (2002), marcando-as em negrito. Em seguida a cada um dos termos, procurarei fazer uma breve digressão da reverberação das palavras de Larrosa na pedagogia do canto.

Parar para pensar, parar para olhar e parar para escutar. Pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar. Um dos aspectos que muito influencia na possibilidade de que uma aula aconteça como experiência é a velocidade, o ritmo impresso na dinâmica da aula. O aluno, na maior parte das vezes, não está habituado a se perceber, a prestar atenção em suas sensações corporais enquanto canta; muitas vezes canta automaticamente. Ao cantar um mesmo trecho de duas maneiras diferentes, não é capaz de diferenciá-las e repeti-las, não tem consciência do que está fazendo. Para que o aluno comece a ter essa consciência e possa fazer suas próprias escolhas é preciso que ele aprenda a se ouvir. O aluno aprende a se ouvir – e ouvir aqui não é só com o ouvido, é perceber o que acontece com seu corpo, como um todo, enquanto canta – à medida que é convidado e estimulado a fazer isso. A velocidade e a enorme quantidade de atividades são grandes inimigas da possibilidade de ouvir. Para que a aula aconteça como experiência, é preciso que o aluno aprenda a se ouvir e, para isso, é preciso desacelerar a aula, para que se crie um ambiente propício para a escuta. Richard Miller em seu livro *On the art of singing* afirma que não ensina a cantar, mas sim “Eu ensino a ouvir a voz”⁴⁵ (MILLER R., 1996, p.46, tradução nossa)

A percepção de Klaus Vianna em relação às aulas de balé clássico apresenta uma relação estreita com esse princípio; ele demonstra sua preocupação com o tempo da observação, o tempo do sentir, do perceber-se: “as aulas de clássico são rápidas demais, superficiais demais, e professores e bailarinos querem resultado em pouco tempo.” Lembra ainda que o professor não pode esquecer que se relaciona com indivíduos únicos e precisa respeitar essa individualidade: “O aprendizado exige um tempo e esse tempo precisa ser consciente. É claro, no entanto, que existem as individualidades – e o professor existe para reconhecê-las – e esse tempo varia em cada um.” (VIANNA, 2005, p. 51). A pedagogia de Klaus aproxima-se assim da concepção de Larossa da noção de experiência e ambas encontram reverberação nos princípios da Educação Somática.

O princípio da desaceleração está presente nas práticas em Educação Somática como aponta Ginsburg quando enumera os princípios de trabalho do Método Feldenkrais:

⁴⁵ Do original: “I teach *hearing the voice*” (MILLER R., 1996, p.46)

“Cada movimento é feito vagarosamente. Mover rapidamente traz à tona o padrão normal automático que você já sabe e realiza muitas vezes.”⁴⁶ (GINSBURG, 2010, p. 223, tradução nossa). O próprio Feldenkrais faz a seguinte afirmação: “Para aprender, necessitamos de tempo, atenção e discriminação; para discriminar, precisamos sentir.” (FELDENKRAIS, 1977, p.82)

Suspender a opinião suspender o juízo. O canto como experiência abarca o experimentar. Um excesso de opinião e juízo, tanto por parte do aluno quanto do professor, inibe esse experimentar e impede a experiência. É importante que as escolhas sejam tomadas sempre a partir do experimentar, pois o aluno massacrado pelo “certo-errado” não arrisca, espera que o professor julgue o que fez e lhe diga o que fazer em seguida. Parar para ouvir implica em parar de julgar. Se já tenho um modelo pré-estabelecido a ser preenchido não há lugar para experiência.

Suspender o automatismo de ação, cultivar a atenção e a delicadeza. O automatismo é um grande inimigo da experiência, a repetição mecânica pouco ou nada acrescenta, pois nada ou quase nada dela fica gravado no sujeito. A repetição consciente nunca é mera repetição. Cada vez que algo é executado, o é de maneira diferente e, se estamos atentos, percebemos as diferenças, aprendemos na diferença e podemos fazer escolhas. O automatismo é o oposto da atenção e da experiência. É preciso estabelecer uma relação com o que se está fazendo para que algo reverbere desse fazer, para que este fazer deixe marcas e passe a constituir uma memória.

Falar sobre o que nos acontece. A verbalização é um procedimento que ajuda muito na tomada de consciência. Verbalizar um pensamento, uma sensação, um percepção ajuda a entender e a tornar consciente esse pensamento, essa sensação, essa percepção. A prática da verbalização da experiência ajuda o aluno a ir se apropriando do seu saber à medida que o torna consciente.

Escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. Para que a aula seja um lugar de experiência e transformação para

⁴⁶ Do original: “Each movement is done slowly. Moving quickly evokes the normal automatic pattern that you already know and have practiced many times.” (GINSBURG, 2010, p. 223)

o aluno é preciso que seja também um lugar de experiência e transformação para o professor. A experiência acontece no encontro. Sem o encontro o professor não vê o aluno, não ouve o aluno, não percebe o tempo e o espaço necessários para que a experiência se instale. A paciência vem da escuta que possibilita entender a demanda de tempo, e a escuta é totalmente dependente do encontro.

1.2. *Pedagogia do canto – panorama e perspectivas*

Quero começar a refletir a pedagogia do canto defendendo a necessidade de se questionar e flexibilizar algumas de suas “máximas⁴⁷”. Essa necessidade de questionamento é defendida por alguns pedagogos, como Richard Miller, Elizabeth Blades-Zeller e Alexander Farkas.

Blades-Zeller (2000), para mostrar como possivelmente o caminho por meio do qual tais máximas são consolidadas, cria uma sequência narrativa que tematiza uma determinada relação entre professor e aluno. A situação imaginária criada por Blades-Zeller (2000) mostra muito bem como esses procedimentos não questionados e perpetuados de professor a aluno, de geração em geração, vão se cristalizando e engessando a pedagogia do canto, tirando sua possibilidade de revitalização:

1. Um professor de canto perspicaz (como Garcia II, Marchesi, Vennard) observa de perto um cantor notável em ação.
2. O professor perspicaz observa a produção vocal e relata através de descrição escrita – por exemplo: “Quando A [o cantor notável] canta, a parede posterior da faringe torna-se ampla e larga, com o véu palatino (palato mole) elevado, resultando em um som rico e cheio.
3. Um leitor do relato pensa: “Aha! Para se obter um som rico e cheio, eu devo me certificar que meu palato mole está elevado”.
4. O leitor instrui seu aluno: “Eleve seu palato mole!” o aluno, obedientemente, tenta elevar a parede posterior da faringe através de um esforço muscular consciente. Inadvertidamente imprime tensão.

⁴⁷ Tradução do termo utilizado por Richard Miller em seu livro *On the Art of Singing*. (MILLER R., 1996)

5. A descrição torna-se uma doutrina, não questionada, imposta, *mas não sentida*. Passado de geração a geração, o equívoco é perpetuado.⁴⁸. (BLADES-ZELLER, 2000, p.11)

Essa sequência narrativa retrata bem como possivelmente se dá a repetição de uma fórmula, sem qualquer relação com a circunstância original da experiência de descobertas no trabalho do cantor. Um caminho foi percorrido para se chegar a uma constatação, não se pode pegar simplesmente o resultado e repeti-lo, cada aluno vai ter que percorrer o seu caminho, não existe atalho, nem um caminho preestabelecido. Essa trajetória está totalmente de acordo com o princípio de **la “provisionabilidad”** de Larrosa, no qual ele evidencia o caráter intrinsecamente provisório da experiência, tal como apresentado na seção 1.1.

Farkas (1994) também, ao pontuar concepções equivocadas que vão se perpetuando na pedagogia do canto, explicita dois exemplos, dentre eles o de “manter o palato elevado” citado acima por Blades-Zeller:

Dos dois mais errôneos conceitos de pedagogia de voz, infelizmente, comumente-realizados e amplamente-ensinados, o mais ilusório diz respeito ao conceito de “apoio” ou “controle da respiração”. [...] O outro ensinamento mais errôneo é a “elevação mecânica do palato mole⁴⁹”. (FARKAS, 1994, p.17, tradução nossa)

Richard Miller (1996) dedica um capítulo de seu livro *On the Art of Singing* ao que denomina as “máximas” da pedagogia do canto. Afirma que a maioria delas existe há muito tempo e que envolvem experiências de sensações vividas por cantores. Além disso, pontua que algumas dessas máximas são úteis e inofensivas e outras induzem um mau funcionamento do aparelho vocal.

⁴⁸ Do original: “1. Astute voice teacher (such as Garcia II, Marchesi, Vennard) closely observes outstanding natural singer in action. 2. Astute teacher notes vocal production, reports it through written description – for example. “When A sings, the back wall of the pharynx is large and wide, with the velum (soft palate) high, resulting in rich, full tone. 3. Reader of report thinks, “Aha! In order to have a rich, full sound, I have to be sure that my soft palate is high”. 4. Reader instructs student, “Lift your soft palate!” Student dutifully attempts to raise the back wall of the pharynx through conscious muscular effort. Tension (inadvertently) results. 5. Description becomes gospel, unquestioned, imposed, *but not felt*. Passed on from generation to generation, the misunderstanding is perpetuated. (BLADES-ZELLER, 2000, p.11)”

⁴⁹ Do original: “Of the two most erroneous but unfortunately commonly-held and widely-taught concepts of accepted voice pedagogy, the most misleading concerns the area of ‘support’ or ‘breath control’ [...] The other most erroneous teaching is the ‘mechanical lifting of the soft palate’”. (FARKAS, 1994, p.17)

Richard Miller, no mesmo livro, apresenta-nos, não um relato imaginário como o de Blades-Zeller apresentado anteriormente, mas um episódio vivenciado por ele como consultor em processos de avaliação de professores. O episódio narra orientações de um professor para um aluno (barítono de 19 anos), ao qual foi solicitado que cantasse *Giá il sole dal Gange*⁵⁰. Em seu canto, havia uma forte nasalização, segundo Miller. Fica evidente nesse excerto o quanto as “máximas” como “você precisa mais apoio”, “use o apoio” podem se tornar uma suposta solução para todos os problemas. Esses recursos, entretanto, parecem não resolver os problemas dos alunos, mas os do professor, que identifica o problema, mas não consegue apontar ao aluno um caminho que ele possa **efetivamente** percorrer. Segue a sequência:

Sugestão 1: “Sinta que você está colocando o som exatamente aqui na máscara (O professor indica a região zigomática)

Resultado 1: *Giá il sole dal Gange* continua a ser cantada com timbre nasal.

Sugestão 2: “Certo, Mark”, diz o professor, “vamos tentar concentrar em outra localização (o professor põe o dedo indicador sobre a fronte exatamente acima e entre os olhos de Mark.)

Resultado 2: *Giá il sole dal Gange* exhibe o mesmo grau de nasalidade como antes.

Depois de um momento de reflexão, uma nova sugestão adveio do professor.

Sugestão 3: “Bem, talvez o som esteja realmente muito para frente. Desta vez, envie o som para fora desta pequena região exatamente aqui no topo de sua cabeça. Tenha a sensação que o som sai exatamente sobre a parte posterior da parede da garganta, para dentro da cabeça, e para fora desta pequena chaminé na parte superior.”[...]

Resultado 3: *Giá il sole dal Gange* continua a mostrar a nasalidade como a característica de timbre predominante.

Sugestão 4: “Ainda parece muito anterior para mim. Eu penso que agora nós iremos um passo adiante e tente imaginar-se enviando o som para fora de um cone invertido, um tipo de funil, com a extremidade larga e espaçosa do cone localizada na parte de trás de seu pescoço (nuca), e a extremidade pequena em sua laringe. Apenas envie o som diretamente para fora da parte de trás de seu pescoço.

Resultado 4: Apesar de uma corajosa tentativa para colocar o som como indicado, Mark continua a cantar *Giá il sole dal Gange* com extrema nasalidade.

Sugestão 5: “Certo, nós realmente precisamos vencer este problema de nasalidade. Basta que envie o som diretamente para baixo pela sua coluna para o centro do seu corpo. Cante dentro de você mesmo.

⁵⁰ Ária de Alessandro Scarlatti da ópera *L’Honestà negli Amori* (1680).

Resultado 5: Mark cuidadosamente tenta seguir as instruções dadas, mas ele continua a cantar *Giá il sole dal Gange* com uma característica de nasalidade.

Está claro que o professor de Mark ouve a indesejável nasalidade que aflige a voz de seu aluno e que ele quer muito ajudar Mark a se livrar dela. Por um momento ele está perdido em pensamento. Entretanto, depois de esgotadas as suas soluções de “colocação”, o professor agora se volta para a sugestão que tende a ser oferecida como uma solução para muitos problemas vocais quando todos os demais falham.

Sugestão 6: “Bem Mark, isto tem que ser apenas uma questão de apoio. O que você precisa é de mais apoio. Vamos lá! Use mais apoio”,⁵¹. (MILLER, 1996, p. 41-43, tradução nossa)

O exemplo estende-se por mais algumas sugestões que não conseguem conduzir o aluno a encontrar um caminho para resolver o problema e Miller termina apresentando a seguinte conclusão: “Como em tantos casos, noções imaginativas de “apoio” e colocação”

⁵¹ Do original: **Suggestion 1:** “Get the feeling that you are placing the tone right here in the masque (Teacher indicates the zygomatic region)

Result 1: *Giá il sole dal Gange* continues to be sung with nasal timbre.

Suggestion 2: “All right, Mark,” says teacher, “let’s try to concentrate on another kind of placement.” (Teacher puts forefinger on forehead just above and between Mark’s eyes.)

Result 2: *Giá il sole dal Gange* exhibits the same degree of nasality as previously.

After a moment’s reflection, a new suggestion is forthcoming from teacher.

Suggestion 3: “Well, perhaps the tone is actually too far forward. This time, send the sound out this little hole right here in the top of your head. Have the feeling that the tone goes right up the back of the throat wall, into the head, and out this little chimney on the top.”[...]

Result 3: *Giá il sole dal Gange* continues to show nasality as the predominant timbre characteristic.

Suggestion 4: “It still seems too forward to me. I think we’ll go a step beyond now and try to imagine sending the tone out of an inverted cone, a sort of funnel, with the large, spacious end of the cone at the nape of your neck, the little end in your larynx. Just send the sound right out the back of your neck.”

Result 4: Despite a courageous attempt to place the tone as directed, Mark continues to sing *Giá il sole dal Gange* with extreme nasality.

Suggestion 5: “All right, we’ve really got to lick this nasality problem. Just send the tone directly down your spine into the center of your body. Sing it into yourself.”

Result 5: Marks earnestly tries to follow the proffered directions, but he continues to sing *Giá il sole dal Gange* with a nasality quality.

It is clear that Mark’s teacher hears the undesirable nasality that plagues his student’s voice, and that he very much wants to help Mark get rid of it. For a moment he is lost in thought. However, having exhausted his “placement” remedies, teacher now turns to the suggestion that tends to be offered as a solution for many vocal problems when all else fail.

Suggestion 6: “Well Mark, it just *has* to be a question of support. What you need is more support. Come on now! Give it more support”⁵¹. (MILLER, 1996, p. 41-43)

não deveriam ser tomadas para remediar inadequações funcionais presentes na técnica do canto.”⁵² (MILLER R., 1996, p. 43, tradução nossa)

Situações como essa, infelizmente comuns, são, pedagogicamente, altamente danosas. O aluno, normalmente, começa a acreditar que é ele que não consegue responder a contento às orientações do professor, passando a ter sua autoestima reduzida, o que só piora a situação. Infelizmente não é raro que o próprio professor, explicitamente, transmita para o aluno a responsabilidade pela não resolução e muitos alunos, realmente, acreditem que o problema está neles.

O episódio relatado por Richard Miller, apresentado anteriormente, exemplifica uma situação bastante comum em que o professor identifica problemas, mas não pode apontar caminhos para orientar o aluno, muitas vezes por não ter uma ferramenta para fazê-lo. **Com o corpo é preciso falar a linguagem do corpo.** De nada adianta dizer ao aluno: “cante com o diafragma”, “solte a mandíbula”, “relaxe a língua”; o aluno não tem possibilidade de seguir essas orientações se ele não as tiver experimentado em seu corpo. Muitas vezes uma tensão já está tão incorporada que o sujeito, não só não se dá conta de sua presença, como também é incapaz de desfazê-la. O professor precisa proporcionar a experiência corporal relativa ao comando vocal e muitas vezes não tem ferramenta para proporcionar essa experiência. Nas sessões seguintes, vou defender a incorporação de práticas em Educação Somática no trabalho do cantor como uma metodologia para se “falar” com o corpo do aluno.

Quantos alunos não temos que possuem, por exemplo, uma tensão crônica na articulação têmporo-mandibular, que já faz parte deles, e, para os quais, não adianta dizer “Solte a mandíbula”, porque não conseguem perceber que essa articulação está impossibilitada de realizar suas plenas possibilidades de movimento? É preciso falar a língua do corpo, proporcionar a esse aluno, através de movimentos corporais, a percepção da sensação da mandíbula solta, criar para esse aluno uma outra referência, só então fará

⁵² Do original: “As in so many cases, imaginative ‘placement’ and ‘support’ notions could not be trusted to remedy functional inadequacies present in the singing technique.” (MILLER R., 1996, p. 43)

sentido referenciar verbalmente essa soltura, pois ele já sabe o caminho corporal para atingi-la.

Larossa (2002) estabelece uma diferença entre a *ideia de informação* e a *noção de experiência* afirmando que, na modernidade, vivemos imersos em uma quantidade imensa de informação que nos afasta da possibilidade experiência:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2002, p.22).

Podemos pensar que, fornecer aos alunos instruções verbais que não lhe possibilitam modificar sua ação seria pautar a aula na informação. Por outro lado, uma aula pautada na experiência proporcionaria situações para que o aluno pudesse vivenciar, no seu corpo, percepções que lhe possibilitassem construir um outro caminho superando suas dificuldades. Uma aula de canto numa perspectiva somática, que privilegie a experiência, não pode ser uma aula construída na informação. Como anteriormente mencionado, com o corpo fala-se a linguagem do corpo, ou seja, o aluno precisa vivenciar, sofrer corporalmente a experiência para então poder refletir sobre ela, assimilar os conceitos que ali estão enredados, e, acima de tudo, poder fazer escolhas.

Boa parte dos “fantasmas”, na terminologia usada por Elizabeth Blades-Zeller, ou “máximas”, como denomina Richard Miller, são decorrentes de atitudes que vão contra uma pedagogia pautada na experiência e que despreza aspectos relacionados à individualidade ou subjetividade (**la subjetividad**⁵³), quando acredita que sensações individuais podem ser generalizadas e, pior, impostas, desconsiderando as diferenças físi-anatômicas e sensório-motoras dos sujeitos e, acima de tudo, desconsiderando a história de cada corpo que define suas possibilidades de movimento e de expressão.

Considerar a individualidade implica em respeitar o outro, alicerce da Educação Somática sobre o qual é importante que uma pedagogia se estruture. Novamente trago da

⁵³ Categorias apontadas por Larrosa e apresentadas na seção 1.1 da parte III

filosofia da educação, agora no pensamento de Silvana Vignale⁵⁴, subsídios para essa reflexão sobre uma pedagogia do canto que busca propiciar o canto como expressão de uma individualidade:

Las pedagogías deberían atender las diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad: considerar que es siempre Otro com quien tratamos, y que ese Otro es irreductible a mí[...]. En el encuentro, ese Otro debe mantenerse en su diferencia, sin intentar ser reducido a nuestros cânones, nuestros diagnósticos, nuestros objetivos de aprendizaje, nuestras capacidades. De lo contrario, se puede caer em juzgar universalmente a partir de una moral – la nuestra –, o de nuestras costumbres, nuestras elecciones, nuestras prioridades. Se puede caer en la imposición de las formas – las nuestras –, nuestros saberes, nuestras creencias, nuestros miedos. Y com ello, en el genocidio de la novedad, de la novedad de cada uno, de su singularidad, em pos de aquellos estándares pedagógicos. Conocemos los verbos para ello: homogeneizar, normalizar, igualar, nivelar. (VIGNALE, 2009, p.3)

Uma pedagogia que se afasta da experiência não propicia ao aluno uma autonomia, ao contrário amarra-o à necessidade constante de uma referência externa e de alguém que lhe diga o que fazer com sua própria voz, com seu próprio corpo. Nesse sentido, torna-se crucial discutir alguns aspectos da relação professor-aluno. Larrosa (1999) aborda essa questão ao traçar algumas imagens para as figuras do professor e do aprendiz:

Esta é uma bela imagem para o professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte em um sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (LARROSA, 1999, p.51)

Na medida em que o professor se posiciona como detentor de uma verdade indiscutível a ser assimilada pelo aluno, ele extermina qualquer possibilidade de experiência, qualquer possibilidade de verdadeiro aprendizado:

ao professor não convém a generosidade enganosa e interessada daqueles que dão algo (uma fé, uma verdade, um saber) para oprimir com aquilo que dão, para, com isso, criar discípulos ou crentes. E tão pouco não lhe convém os seguidores dogmáticos e pouco ousados que buscam apoderar-se de alguma verdade, sobre o mundo ou sobre si mesmos, de algum conteúdo, de algo que lhes é ensinado [...] O professor puxa e eleva, faz

⁵⁴ Professora Titular de Filosofia y JTP de Antropologia Sociocultural da Faculdade de Psicologia da *Universidad del Aconcagua*.

com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é. (LARROSA, 1999, p.11).

Ao fechar os caminhos do aluno, oferecendo-lhe algo pronto e dentro de um limite, o professor não protege o aluno, ele protege a si mesmo, evita ao máximo o inesperado, o novo, qualquer coisa que questione o seu fazer. Para esse professor, não interessa um aluno que possa se perceber, que questione e que um dia possa ser capaz de encontrar seus caminhos direcionando-se a si mesmo, um aluno que se torne um pesquisador autônomo de si mesmo.

Acredito que a premissa do sujeito pesquisador, característica dos processos de Educação Somática, pode trazer importantes reflexões e a possibilidade de diferentes práticas para a pedagogia do canto (assunto sobre o qual me deterei adiante). Nos processos de Educação Somática, cada sujeito é um pesquisador de si mesmo, é um pesquisador de seu movimento, é um pesquisador de sua voz e caminha para sua autonomia, não para uma construção artificial, mas para o que pode e quer ser a cada momento, sem um ponto definido onde deve chegar.

A filosofia de Larrosa e as premissas da Educação Somática impelem o sujeito cantor a refletir a prática comum da pedagogia do canto e apontam alternativas. Claro que essas observações não são necessariamente novas; fico bastante confiante quando encontro reverberação das colocações que faço aqui no trabalho de outros pedagogos do canto, não estranhamente, no trabalho de professores que se aproximaram de práticas em Educação Somática, como no caso de Elizabeth Bladéz-Zeller (2002), que associa a prática do canto com o Método Feldenkrais e publicou suas experiências no livro *Singing with your whole self*, e também no trabalho de Alexander Farkas (1994), que publicou o artigo *Alexander and Voice* no jornal da NATS expondo suas convicções em relação à pedagogia do canto, numa perspectiva baseada em sua experiência com a Técnica Alexander.

O trecho a seguir traz um pouco do pensamento de Bladéz-Zeller, no qual ela menciona alguns mitos do canto, a prática de não se falar com o corpo numa linguagem que ele entenda e suas implicações, além de apontar a consciência cinestésica como primordial para o trabalho do cantor:

“Parece que o campo da pedagogia vocal está finalmente se encaminhando para uma nova era da consciência corpo-mente. Os professores de voz hoje precisam ter a responsabilidade para desenvolver suas consciências cinestésicas próprias, visando orientar seus alunos efetivamente. Não é mais apropriado dizer somente: “Faça isso, faça aquilo. Eleve o palato mole! ... Mantenha a língua para frente ... Cante a partir do diafragma ... Mantenha o seu tórax elevado!” Devemos capacitar os alunos a entrar em sintonia com sua própria sensibilidade cinestésica e encontrar a coordenação natural que com o tempo torna-se espontânea – trabalhando com o corpo em sua sabedoria em vez de trabalhá-lo através da manipulação. Isso não vai acontecer a menos que o professor também entenda a função natural do corpo, tornando-se cinestesicamente consciente de forma a sentir a interferência e tensão indevida. Um professor que realmente experimenta tal tensão nunca recorrerá novamente ao uso de um mito vocal sem considerar os efeitos negativos”. (BLADES-ZELLER, 2002, p.12, tradução nossa)

A aula de canto numa perspectiva somática, incorporando a ela os princípios da Educação Somática, resultará em uma pedagogia alicerçada na noção de experiência, uma pedagogia transformadora que faz do aluno um pesquisador de seus movimentos, corporais e vocais, uma pedagogia na qual o professor, antes de tudo, cria um espaço-tempo de pesquisa e experiência que permite ao aluno tomar nas próprias mãos a responsabilidade pelo seu trabalho de cantor, pelas suas descobertas e transformações, dando-lhe os meios para isso.

1.3. Uma abordagem somática da pedagogia do canto

No capítulo 2 da parte II, foram apresentadas três formas de associação das práticas em Educação Somática ao trabalho do cantor: 1) Realização paralela de alguma prática em Educação Somática; 2) A prática do canto numa abordagem somática; 3) Uma possível conjugação das duas vias.

A adoção de apenas uma das duas primeiras formas traria fragilidade para ambas. Acredito, como anteriormente afirmado, que o ideal seja uma combinação delas, isto é, a

assunção da terceira forma supracitada. A realização paralela (de uma atividade de Educação Somática e da aula de canto), exclusivamente, pode gerar os problemas já levantados naquela seção, como por exemplo, o desafio de ficar sob a responsabilidade do aluno realizar as conexões entre a prática somática e o trabalho do cantor, o que não é um processo tão simples e direto, pelo contrário, requer uma maturidade que muitas vezes o aluno não tem; além de poder gerar atritos decorrentes de abordagens com princípios possivelmente muito diferentes e até conflituosos.

Uma prática somática do canto seria uma prática do canto que incorporasse os princípios da Educação Somática tanto no fazer próprio, quanto na prática pedagógica. Em relação à prática pedagógica, torná-la somática envolve mudanças de atitude que reflitam uma nova relação do professor com o aluno e do sujeito com seu próprio canto. Já levantamos algumas questões relativas a esta prática somática e aprofundaremos esta reflexão nas seções seguinte. A conjugação das duas vias preserva as vantagens e minimiza as desvantagens da adoção de apenas uma delas, como já exposto no capítulo 2 da parte II.

Um trabalho do cantor na perspectiva da Educação Somática, com as duas formas de associação conjugadas, atua, por sua vez, no sentido de proporcionar a diminuição de tensões físicas permitindo uma maior liberdade de movimento, tanto do corpo em geral, quanto da musculatura mais diretamente relacionada com a produção vocal, como é o caso dos músculos da respiração, da fonação e da articulação. Além disso, proporcionam-se um aumento da propriocepção e da sensibilidade de uma maneira geral, uma consciência dos movimentos corporais e de sua relação com a produção sonora, criando a consciência de que a produção vocal é um processo físico, é movimento.

Nesse contexto, parte-se da premissa de que, na medida em que o cantor se torna consciente de seu corpo em movimento, na medida em que tem sua propriocepção desenvolvida com o conseqüente aumento da consciência de seus movimentos e dos efeitos sonoros deles, poderá escolher, no corpo (por meio de uma sabedoria não estritamente racional própria desse corpo), o melhor caminho para realizar cada intenção vocal.

É importante que se conduza o cantor a uma sensação de cantar com “facilidade” (sem forçar ou agredir o corpo) e liberdade, ou ainda a uma sensação de que o som

produzido está conectado com seus impulsos internos. É importante ainda estar conectado com as sensações e perceber-se expressivo, com as emoções refletidas no som, sem o esforço deliberado de “tornar o som expressivo”, o que normalmente produz um canto que, na verdade, não seria expressivo, mas que se reduz a um modelo externo de expressividade, com movimentos corporais e vocais estereotipados.

Nas seções seguintes, apontarei algumas premissas das práticas em Educação Somática, explicitando como cada uma delas reverbera na prática do canto e contribui para que sejam delineados alguns fundamentos de uma pedagogia do canto.

1.3.1. O sujeito em sua totalidade

A Educação Somática, hoje apoiada nas mais recentes descobertas da neurociência e em linhas da psicologia que têm como princípio a integração psicossomática, traz um dado incontestável que é a não possibilidade de se separar corpo e emoção/pensamento. O sujeito é indivisível, não pode ser reduzido a partes de si mesmo, de modo que trabalhar na redução – ou seja, realizar um trabalho do cantor que não considere que a produção vocal é decorrência de movimentos de todo o corpo e não só dos músculos respiratórios e fonatórios e que os movimentos estão intimamente relacionados com as emoções/pensamentos – é desconsiderar fatos concretos. Essa atitude pode levar a trabalhos que prejudiquem o indivíduo ou, na melhor das hipóteses, não lhe tragam os benefícios almejados.

A importância de considerar o sujeito de forma integrada é um pensamento comum a professores de canto que entraram em contato com alguma prática de Educação Somática, como o professor de canto da Universidade de Hartford (EUA), que associa a Técnica Alexander a seu trabalho:

A voz é apenas uma parte do organismo, e sua função é melhor compreendida não como um mecanismo a ser tratado isoladamente, mas, em vez disso, como um membro cuja qualidade e movimento respondem

sintomaticamente e refletem de maneira acurada como o cantor utiliza a totalidade do seu ser⁵⁵. (FARKAS, 1994, p. 15, tradução nossa)

Não lidar com o corpo como um todo pode acarretar um trabalho baseado no uso da força para vencer tensões estabelecidas, a qual acaba por aumentar essas tensões, além de criar outras; não oportuniza uma liberdade vocal, mas uma vocalização que trabalha o tempo todo com um alto grau de pressão de ar e tensão muscular. Essa situação tanto é danosa para o organismo como não propicia um espaço de liberdade de ação, nem colabora para a realização dos movimentos necessários para a expressão individual.

Pela perspectiva da Educação Somática, não se pode separar o funcionamento do organismo em uma função específica, como cantar, de seu funcionamento em todas as suas outras atividades. Não existe um corpo do sujeito que canta e outro que realiza as outras atividades. A Educação Somática traz essa consciência para quem a pratica e traz para a pedagogia a noção de que não existem vários corpos para o mesmo sujeito; evidencia ainda que é preciso perceber a todo momento o corpo e o sujeito como um todo, e não somente na atividade específica. Farkas (1994) ratifica isso na sua prática com a Técnica Alexander: “Na visão de Alexander, o uso do corpo como um todo é primário; uma atividade particular, em nosso caso cantando, é secundário. Se o uso primário é adequado, então o uso secundário, a tarefa específica, será mais facilmente e satisfatoriamente executada.”⁵⁶ (FARKAS, 1994, p.17, tradução nossa)

As práticas em Educação Somática atuam no sentido de melhorar a maneira como o sujeito se organiza corporalmente. Tem-se como premissa uma redução do esforço através da eliminação de tensões, pela reorganização corporal e de uma ampliação das possibilidades de movimento. A redução de esforço propicia uma maior sensibilidade de auto-observação, proporcionando um autoconhecimento que permitirá ao sujeito experimentar e escolher os movimentos que lhe são mais favoráveis. É uma sabedoria do

⁵⁵ Do original: “The voice is but one part of the human organism, and its function is best understood not as a mechanism to be dealt within isolation but rather as a member whose quality and movement respond symptomatically and reflect most accurately the way in which the singer is employing his total being”. (FARKAS, 1994, p. 15)

⁵⁶ Do original: “In Alexander’s view, the use of the entire body is primary; the attempt to a particular activity, in our case singing, is secondary. If the primary use is good, then the secondary, particular task will be more easily, more successfully executed.” (FARKAS, 1994, p.17)

corpo que o sujeito ganha através da Educação Somática, sabedoria que pode levar para todas as suas atividades, inclusive para o canto. Claro que, se o professor direciona o trabalho vocal na mesma direção da Educação Somática, será mais fácil para o aluno estabelecer as conexões e assumir uma atitude somática na sua relação com o próprio canto.

Para reforçar a importância de, no trabalho do cantor, abranger-se o indivíduo em sua integridade psicofísica, trarei para a discussão o pensamento de Alexander Lowen (1975), discípulo de Wilhelm Reich e fundador da Bioenergética. Lowen menciona os anéis de tensão estabelecidos por Reich e evidencia como a constrição dos anéis entre o peito e a boca afetam a comunicação humana.

O canal de comunicação entre o peito (coração, sentimentos) e o mundo exterior, através da boca possui “três áreas em que as tensões crônicas podem compor anéis de constrição, estreitando a abertura do canal e impedindo uma expressão completa dos sentimentos”. (LOWEN, 1975, p.240).

Segundo Lowen (1975), o primeiro anel é a boca e a constrição vem de um enrijecimento dos lábios e um endurecimento da mandíbula. O segundo anel não é uma estrutura anatômica, mas funcional; esse anel forma-se na junção da cabeça com o pescoço, separando, anteriormente cavidade bucal e faringe e posteriormente, traqueia e esôfago. É o anel que separa o voluntário do involuntário. Na parte anterior, existe a opção de conscientemente recusar ou aceitar, engolir ou cuspir: na parte posterior, quando chega ao esôfago, passa-se para o domínio do sistema nervoso autônomo. A criação desse segundo anel responde a uma necessidade de se proteger contra ingestões indesejadas e interfere tanto na passagem do ar quanto na possibilidade de espaço de ressonância na região. O endurecimento da mandíbula tem um papel fundamental na manutenção desse anel. O terceiro anel situa-se na junção do pescoço com o tórax. É também uma região funcional e não anatômica formada pelos músculos escaleno anterior, médio e posterior. Essa tensão impossibilita os movimentos de uma respiração normal, uma vez que imobiliza as costelas superiores. Sonoramente, afeta principalmente a possibilidade das ressonâncias graves.

As colocações de Lowen estabelecem a ligação entre as tensões musculares e a ressonância vocal e a complexidade das possíveis origens dessas tensões. Pode-se observar

que a relação entre a tensão dos escalenos e a produção de harmônicos graves: a manipulação direta dessa musculatura, associada a um trabalho de consciência corporal resulta em uma sonoridade vocal muito mais rica em harmônicos e com uma ressonância mais equilibrada. Claro que também não se pode considerar os escalenos separadamente, pois eles fazem parte de cadeias musculares, o que mais uma vez evidencia que é preciso proporcionar um trabalho integrador ao sujeito.

As práticas em Educação Somática, além da integração e reorganização corporal, proporcionam também uma integração psicofísica, o que se dá, particularmente, através da atenção direcionada. Os movimentos nas práticas em Educação Somática muitas vezes são pautados no direcionamento, de forma que a atenção seja direcionada para algum aspecto desse movimento. Esse tipo de atenção, além de proporcionar um aumento da qualidade da “presença”, proporciona um autoconhecimento e um aumento da capacidade proprioceptiva, restabelecendo a integração psicofísica, o que pode ser de grande valia para o trabalho do cantor, uma vez que abre os caminhos de comunicação entre emoção, pensamento e imaginação e ação corporal.

Considerar o corpo em sua indissociabilidade é também considerar que não existe um “eu” localizado no cérebro que comanda uma massa de músculos e nervos que realizam as ações. O corpo pensa. A inteligência, o discernimento, a intuição estão no cérebro, na cabeça, mas estão também em todo o restante do corpo. O corpo, como um todo, faz escolhas e toma decisões:

Claro que se deve pensar, mas com o corpo, logicamente, com precisão e responsabilidade. Deve-se pensar com o corpo inteiro, através de ações. Não pense no resultado, nem como certamente vai ser belo o resultado. Se ele cresce espontânea e organicamente, como impulsos vivos, finalmente dominados, será sempre belo – muito mais belo do que qualquer quantidade de resultados calculados postos juntos.” (GROTÓVSKI *apud* AZEVEDO, 2002, p. 27)

Ao se realizar um trabalho com a voz, acaba-se por atuar sobre padrões de movimento e postura corporais que, por sua vez, atuam em todos os aspectos da personalidade. Às vezes uma mudança física altera uma concepção, que altera o som; às vezes essa mudança almejada no som, que depende de uma mudança de padrão físico, só

acontece através de uma mudança de concepção sonora e vocal. Os pensamentos, emoções, sentimentos e as sensações estão sempre se encontrando na esquina do corpo: “Vivido, meu corpo se difrata na sensação e se refrata na consciência, nos fantasmas, nos sonhos. Entremeados nele, o real, o simbólico e o imaginário, sem cessar, se atam e se desatam.” (NAVARRO, 1995-a, p.18)

1.3.2. A autopercepção

A possibilidade de perceber a si mesmo é um ponto crucial nas práticas em Educação Somática, uma vez que as possíveis mudanças advêm da possibilidade de percepção do próprio comportamento, dos próprios movimentos, da possibilidade de perceber pequenas diferenças entre maneiras de se realizar uma mesma ação. Pela atenção direcionada, induz-se a auto-observação que proporciona um aumento na capacidade proprioceptiva.

A prática do canto na perspectiva da Educação Somática oportuniza um nível de consciência motora que dá ao aluno o suporte para seu desenvolvimento. É preciso que o próprio aluno seja capaz de perceber diferenças sutis de movimento e de sonoridade, compreendendo também a relação entre eles, para, a partir daí, fazer escolhas que o conduzam a uma técnica que não se contraponha a um funcionamento equilibrado do organismo. Sundberg discorre sobre a importância da percepção para o cantor : “O cantor precisa adquirir o controle sobre todos os parâmetros de voz perceptivelmente relevantes, de modo que eles não mudem por acaso”⁵⁷ (SUNDBERG, 1994, p. 120, tradução nossa).

Os ajustes que o cantor precisa fazer em função das mudanças de alturas, intensidades, timbres são extremamente dinâmicos, acontecem o tempo todo durante uma execução. As sensações proprioceptivas variam enormemente, juntamente com a mudança dos parâmetros acústicos e variam enormemente de cantor para cantor. Enquanto o aluno não desenvolver uma sutileza para perceber essas mudanças não terá controle sobre seu próprio canto.

⁵⁷ Do original: “ the singer must gain control over all perceptually relevant voice parameters, so that they do not change by accident.” (SUNDBERG, 1994, p. 120)

O *feedback* é essencial para o controle vocal. Como boa parte da movimentação que gera o som não é visível, esse *feedback* depende de outras referências sensoriais além da visão. O *feedback* tátil e cinestésico, além do auditivo, claro, são de extrema importância. A posição da língua, da mandíbula, o contato entre os articuladores – lábio com lábio, língua com dente, lábio com dente – são monitorados o tempo todo durante o canto. Além dessas percepções serem fundamentais para a produção vocal: quando o sujeito se abre para uma percepção também sensível desse *feedback*, ele atua como propulsor da expressividade.

A expressividade do cantor passa pela via do corpo, pela possibilidade de se perceber cantando, de perceber suas sensações, emoções e permitir que isso lhe transforme, afete sua respiração, module sua voz, preencha seu canto. A vibração do som no corpo, pela alteração que provoca na matéria, provoca uma série de sensações. O modo pelo qual cada pessoa reagirá a essas sensações depende da forma como cada um se relaciona com elas, depende de seu imaginário. O fato é que, se houver uma predisposição para senti-las e deixá-las agir sobre o imaginário, essas sensações abrem uma possibilidade para o canto como expressão de uma individualidade.

Um corpo maleável deixa-se alterar. As sensações trazem imagens que sugerem mudanças corporais, entre elas, os ajustes dos articuladores e ressonadores; alteram a respiração, o que resultará na emissão de um determinado som, que provocará novas sensações e suscitará novas imagens e novas emoções e novas imagens. Dessa forma é estabelecido um ciclo, voz – sensações – mudanças corporais – voz, que funciona como um grande estímulo poético ao intérprete, deixando-o num estado criativo, fazendo com que todo o seu corpo esteja envolvido em sua produção vocal. A continuidade desse fluxo mantém-se pela constante observação de si mesmo, os sentidos geram as imagens que realimentam a ação (corporal e vocal) que realimenta os sentidos... e a ação... e os sentidos... e a ação...

A Técnica Klauss Vianna potencializa as conexões necessárias para que esse ciclo aconteça. Em decorrência disso, abre a possibilidade de um canto “incorporado”, uma vez que o cantor vai ter, em seu corpo, a memória desse processo, o que lhe permitirá chegar no

canto como expressão de uma individualidade. Sobre essa possibilidade da Técnica Klauss Vianna, afirma Neves(2004):

Para a Técnica Klauss Vianna, no próprio corpo estão os meios. A partir de um estímulo dado ao sistema motor, neste trânsito de conexões internas ao corpo e corpo-ambiente, num dado momento, podemos provocar a emergência de imagens, sensações, emoções da história de um determinado corpo, que podem, por sua vez, alimentar novamente o processo todo. Na realidade as conexões acontecem em todos os sentidos e, com as ignições adequadas, o corpo produz os movimentos num fluxo, integrando todos os aspectos do corpo-mente. (p. 20)

Esse processo tem relação com as reflexões da seção 1.2 da parte I, tecidas em torno da imagem da constelação como redes possíveis de acesso à memória. Quanto mais memórias acessíveis, maior as possibilidades criativas e expressivas. Nesse sentido, uma pedagogia do canto que não perca, na sua prática diária, o contato com a percepção sensível, através da atenção direcionada, irá contribuir para a ampliação da cidade-memória de cada um, criando novas luzes e abrindo novas vias de acesso que possibilitem novas conexões, que se refletem em novas possibilidades de movimento, corporais e vocais, conectados com a intenção do sujeito.

O desenvolvimento da autopercepção é primordial para o desenvolvimento técnico específico, pois a percepção de diferenças sutis de movimento, de sensações de vibração do som e aspectos acústicos de ressonância são fundamentais para que se perceba a relação entre movimento corporal e produção vocal, o que permite o controle e a possibilidade de escolha.

Uma abordagem somática do canto envolve, pois, o desenvolvimento dessa autopercepção que é trabalhada no dia-a-dia da prática do canto; em cada vocalize, em cada canção, o sujeito está sempre conectado com a percepção de si mesmo e do seu entorno, deixando-se atravessar pela música, pelas vibrações sonoras, pelo ambiente. Um corpo em movimento e em relação. Através da atenção direcionada, essa percepção vai se ampliando e caminha junto com a integração corporal, com a apropriação do próprio corpo pelo sujeito.

1.3.3. O cantor pesquisador

Em diversos pontos já ressaltai a importância de uma pedagogia que conduza o aluno para uma autonomia de trabalho e que isso é possível a partir do momento em que ele é convidado a assumir a responsabilidade pelo som que produz tornando-se um pesquisador do próprio movimento, da própria voz. Claro que, para isso, é preciso dar-lhe os meios, possibilitando o desenvolvimento de sua percepção e possibilidade de análise e crítica.

A aula de canto na perspectiva da Educação Somática deve ser um momento de pesquisa, no qual o aluno descobre como se adaptar às diferentes propostas de ação, conduzindo-o a se relacionar com o processo como uma constante pesquisa e a assumir a responsabilidade de investigar os próprios movimentos na sua relação com a voz e o canto.

Uma atitude investigativa tira o foco dos objetivos e o coloca no processo, o qual favorece uma atitude voltada para o presente e diminui a ansiedade e a insatisfação decorrentes do tempo inerentemente necessário para o desenvolvimento técnico-expressivo.

O foco no processo é uma característica das práticas em Educação Somática e em particular da Técnica Klauss Vianna, como ele mesmo define no trecho abaixo:

Insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido. No trabalho corporal, quando definimos objetivos exteriores a nós, acabamos por converter o processo num meio de alcançar apenas determinados fins e, com isso, perdemos de vista o próprio corpo, tornado assim mero instrumento das nossas vontades e idealizações. (VIANNA, 2005, p. 100)

Jussara Miller também ressalta que o estímulo à pesquisa é proporcionado pela Técnica Klauss Vianna, salientando que essa pesquisa acaba por fazer parte de todas as atividades do sujeito:

A Técnica Klauss Vianna estimula o dançar de cada um – o que não limita a dança como privilégio de dançarinos –, estimula a expressividade do aluno e, principalmente, estimula o aluno a ser pesquisador do próprio corpo, tornando-se aluno-pesquisador de si mesmo com autonomia de ação investigativa em sala de aula e fora dela. Dessa forma, essa técnica

não se restringe à aplicação apenas para a dança e as artes cênicas em geral, mas também se aplica às atividades da vida diária, como meio de prevenir tensões e estresses desnecessários para o corpo do cotidiano. Pesquisa-se, portanto, a fruição do corpo dançante na vida. (MILLER J., 2010, p.38)

O cantor-pesquisador está sempre questionando e procurando caminhos alternativos. Ele não se fixa em soluções, por reconhecer que elas são sempre transitórias, pois sua percepção, suas possibilidades e habilidades, sua visão de mundo e de canto estão em constante transformação e, a cada momento, pedindo novas soluções.

Uma aula de canto numa perspectiva somática abre espaço para a pesquisa, para a experimentação. O aluno-pesquisador leva suas questões para a sala de aula e acha ali um espaço para discussão e encaminhamentos. Nesse sentido, o foco é mantido no processo, na pesquisa do fazer diário.

1.3.4. Com o corpo é preciso falar a linguagem do corpo

Já mencionei, neste texto, a importância de se falar com o corpo uma linguagem que ele entenda. Com isso quero dizer que o corpo aprende, fazendo, pela experiência. Já argumentei também sobre o fato de que o corpo conta sua história e essa história é reescrita a cada instante. Ao longo da vida, as pessoas vão adquirindo determinadas posturas, corporais e mentais, determinadas maneiras de realizar certas ações, determinadas reações, que, até serem apresentadas a uma outra possibilidade, acreditam ser aquelas posturas e ações algo “real”, “dado a priori”, como se sempre tivessem existido e tivessem que permanecer eternamente naquela forma. É possível mostrar ao corpo que determinadas posturas e ações não **são**, mas sempre **estão**, sob determinada condição. Na medida em que se proporciona a esse corpo a experiência de uma alternativa, dá-se a ele a possibilidade de escolha.

Esse é um dos motivos pelos quais o cantor precisa ter sua autopercepção ampliada, para que ele consiga perceber seus próprios movimentos, sua própria condição física de tensões e solturas, já que as mudanças acontecem a partir dessa percepção. Uma tensão, por

exemplo, não pode ser desfeita se não se tem consciência dela, quando sequer se acredita que ela existe. O trabalho precisa caminhar no sentido da experiência. A partir do momento em que a soltura é experimentada, ela poderá ser acessada em outras ocasiões. De que adianta o professor falar para seu aluno: “Solta o ombro”, “solta o pescoço”, se ele nunca experimentou, ou não tem mais acesso à sensação de ter o ombro e o pescoço soltos? Ele não é capaz de realizar essa ação, muitas vezes ele nem percebe essa tensão, pois ela já faz parte de seu corpo, e tornou-se o seu “natural”.

Nesse sentido que reafirmo: *Com o corpo é preciso falar a linguagem do corpo.*

A pedagogia do canto muitas vezes está permeada por um desconhecimento do funcionamento do organismo, ou inundada de conhecimentos que não transpõem a teoria para chegar à prática. Acredito que falte, a alguns professores, ferramentas para trabalharem de forma mais abrangente com seus alunos, o que faz com que acabem se apegando a instruções perpetuadas, numa sucessão de equívocos.

Um exemplo clássico da pedagogia do canto é quando se fala em “prender o som”, “bloquear o som”. Essas falas refletem um estado corporal, de espaços que não se abrem, por movimentos descoordenados ou tensões que não permitem tal abertura. O bloqueio não é algo etéreo, é concreto, são estruturas corporais que se interpõem no caminho do som, no caminho do ar. Nesse sentido, de que adianta o professor falar “Não empurra o som”, se o aluno só vai parar de “empurrar” quando o som tiver um caminho livre para percorrer e não precisar ser empurrado, o que normalmente se configura em uma excessiva pressão subglótica e uma extrema cooptação das pregas vocais. O que precisa ser realizado é uma reestruturação corporal no sentido de permitir a abertura de espaços e a liberdade de movimento para que o som encontre seu espaço de reverberação, de modo que a força excessiva possa ser abolida da produção vocal. O aumento das possibilidades de ressonância vêm do aumento da possibilidade de se criar espaços internos, que vem do aumento da mobilidade e da possibilidade de movimento. Simplesmente pedir ao aluno que coloque mais som, só vai fazer com que ele “empurre” cada vez mais o som e com isso consiga cada vez menos ressonância. Como diz Blasdes-Zeller (2002): “forçar pode se

tornar tão habitual que não conseguimos perceber que estamos forçando até pararmos” (p.11, tradução nossa)⁵⁸.

O relato abaixo refere-se a uma experiência de um trabalho⁵⁹ conjunto de uma professora de canto e de um professor de Método Feldenkrais mostrando que com o corpo é preciso falar a linguagem do corpo e que o comando puramente verbal só tem seu efeito se o aluno já possui uma referência corporal, no caso, busca-se orientar uma centralização da posição do crânio:

Alguém que é instruído apenas a buscar uma configuração corporal, que não conhece através de seus próprios sentidos, nem como essa posição relaciona-se com outras partes de seu corpo, terá dificuldade tanto em encontrar essa posição quanto em encontrar os erros em suas tentativas de “corrigir” a posição [...] No caso de M., um professor ter dito a ele para centrar a sua cabeça seria – na melhor das hipóteses – uma informação inútil. Na verdade, isto levou a outros problemas em seu canto. Ele ficou desconfortável por ter tido que realizar uma compensação, porque ele não tinha referência interna ao tentar encontrar seu centro.⁶⁰ (TARR, s/d., s/p., tradução nossa)

⁵⁸ Do original: “forcing can become so habitual that we don’t know we are doing it until we stop.” (BLADES ZELLER, 2002, p.11)

⁵⁹ Experiência realizada no Conservatory of Music in Bern, Switzerland pela professora de canto Annelise Kohler e professor de Método Feldenkrais John Tarr relatado em artigo presente no site <http://www.feldnet.com/Readings/AFeldenkraisLessonattheConservatoryofMusic/tabid/131/Default.aspx> acessado em 20/08/2011

⁶⁰ Do original: “Someone who has only been taught to strive for a position that they do not know through their own senses and how that position relates to other parts of their body will have difficulty both in finding that position, and from the errors in their attempts to ‘correct’ the position[...]. In M.’s case, having a teacher tell him to ‘center’ his head was - at best - useless information. In fact it led to other problems in his singing. He became uncomfortable from over compensating because he had no internal reference when trying to find his middle”. (TARR, s/d, s/p.)

2 A Educação Somática e o trabalho do cantor

Neste capítulo, discorrerei sobre como a associação de práticas em Educação Somática pode contribuir com aspectos específicos do trabalho do cantor na direção do canto como expressão de uma individualidade, tais como, uma melhora do alinhamento corporal, uma maior coordenação respiratória, um equilíbrio do tônus corporal, um aumento da consciência motora e da sensibilidade e uma potencialização das possibilidades expressivas. Entendo que abordar essa contribuição é uma questão inesgotável e discuto aqui alguns aspectos dela. Não tenho também a intenção de construir um manual prático de associação entre Educação Somática e trabalho do cantor apresentando fórmulas a serem aplicadas. Pretendo, sim, aprofundar a perspectiva que venho apresentando até o momento, abordando questões mais específicas.

No capítulo 2 da parte II, foram mencionados três aspectos elencados por Fortin (1999) como principais ganhos em associar práticas em Educação Somática ao trabalho do bailarino. Claro que essa categorização feita por Fortin, na prática da Educação Somática, acontece de forma integrada. Os três aspectos apontados por ela caminham de maneira concomitante na medida em que o sujeito se apropria de seu corpo, tornando-se consciente e responsável por seus movimentos. Vou me valer dos pontos elencados por Fortin para refletir sobre as perspectivas de um trabalho do cantor fundamentado nas práticas e princípios da Educação Somática. Os pontos, tais como estão apresentados no artigo de Fortin (1999) são os seguintes:

- 1) A melhora da técnica
- 2) A prevenção e cura de traumatismos
- 3) O desenvolvimento das capacidades expressivas.

2.1. *A melhora da técnica*

2.1.1. *A questão da técnica*

A prática do canto, bem como de outras artes que envolvem habilidades específicas, está diretamente relacionada com a concepção do que é técnica. A ideia de técnica em música, normalmente está restrita a habilidades corporais, ou seja, habilidades na realização de movimentos que confirmam uma destreza para a realização de uma atividade específica. Quando se fala em desenvolvimento técnico frequentemente está-se referindo à aquisição dessas habilidades, o que se dá, por vezes, através de incansáveis processos de repetição mecânica.

A questão da técnica está sempre presente no trabalho do cantor . Delinearei, nesta seção, uma visão de técnica que compactua com os princípios do canto como expressão de uma individualidade e dialoga com pensamentos tanto da Educação Somática quanto de alguns autores do teatro.

2.1.1.1. *Técnica como processo*

Em se tratando da arte do canto, normalmente, o termo *técnica* está restrito ao conjunto de habilidades específicas para a realização de um determinado repertório. A técnica, muitas vezes, passou a ser mais um fim em si mesma do que um meio para a concretização da arte do canto. Por vezes, deparamo-nos com uma supervalorização do cantar “mais forte”, “mais agudo” ou “mais rápido”, em detrimento da própria música, em detrimento da arte. O mesmo acontece com a dança nessas condições, segundo afirma Klauss Vianna: “A dança é um ato de prazer, de vida, e só deixa de ser prazerosa e viva no momento em que passa a ser ginástica, exercício, competição de força e de ego.”(VIANNA, 2005, p.80). Um trabalho de cantor que se restrinja à aquisição dessas habilidades não pode conduzir ao canto como expressão de uma individualidade. Cantar é mais do que atingir uma desenvoltura técnica: cantar é lugar de movimento expressivo, de comunicação, de troca.

O desenvolvimento técnico, no sentido de aquisição de habilidades, é imprescindível, por ser essa uma arte que explora extremos da capacidade vocal. A questão do desenvolvimento técnico torna-se um problema quando a aquisição das habilidades passa a ser quase que o único foco no trabalho. Espera-se, muitas vezes, que com a aquisição dessas habilidades e com seu “talento inato”, no momento da performance, o cantor seja expressivo e consiga estabelecer uma conexão e uma forma de comunicação com seu público, em outras palavras: faça arte. No entanto, muitas vezes, o que se faz é menos arte do que demonstrações técnicas pautadas em modelos exteriores ao sujeito e não arte.

O trabalho investido no desenvolvimento técnico, no sentido de aquisição de habilidades, é um dos aspectos do trabalho do cantor. É bem verdade, entretanto, que se trata de um aspecto que ganha uma grande dimensão, uma vez que o investimento neste sentido é bastante dispendioso, dada a complexidade desse elemento na arte do canto. No entanto, no momento da performance, na relação com o público, essa desenvoltura de habilidades não deveria pesar mais do que os outros elementos, ela tem que estar presente, sem dúvida, mas, nesse momento, no final das contas, quem precisa estar presente é sobretudo “o cantor”.

Flexionar os músculos somente não basta para desenvolver uma arte; as escalas não fazem um pianista, nem os exercícios de dedo ajudam o pincel de um pintor; entretanto um grande pianista pratica exercícios de dedo durante horas todos os dias, e os pintores japoneses passam suas vidas praticando o desenho do círculo perfeito. (BROOK *apud* AZEVEDO, 2002, p. 32)

Pensando o canto como arte performática, reflexões sobre a relação entre a técnica em seu sentido estrito (ou rígido) e o fazer artístico, em outras artes performáticas, podem ajudar a pensar essa relação na arte do canto. Nas Artes Cênicas, por exemplo, essa é uma questão sempre presente. Nesse contexto, também se percebe a importância do desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, como fica claro na afirmação de Burnier: “A ginástica para o ator é importante, na medida em que o treina e prepara para melhor *articular*. Sem o domínio da articulação, o ator pode se ver limitado em seus meios.” (BURNIER, 2001, p.25). No entanto, as reflexões nesse sentido, nas Artes Cênicas,

não se afastam da dimensão expressiva dessa arte; além disso, a técnica é sempre pensada em sua articulação com a expressão artística. Burnier (2001) discorre ainda sobre a conotação normalmente utilizada para o termo técnica e a necessidade de que a técnica envolva outros aspectos do trabalho do ator:

A palavra “técnica” em nossos dias está ligada principalmente à capacidade operativa do artista. É ela quem operacionaliza sua relação com a energia criadora. O termo *operacionalizar* pode ser entendido de distintas maneiras. Por um lado, significa o *tornar fato*, ou *materializar* o impulso criador, ou seja, modelar a matéria de maneira que aproxime ao máximo do que se tem em mente (ou do que se tem em si). A criação só será realizada quando ambos, impulso criador e a modelagem, acontecerem. (p.24)

Na continuidade, Burnier ressalta, porém, a necessidade de que a operacionalização não tenha um caráter mecanicista:

O termo operacionalizar também pode estar ligado aos caminhos que permitam o contato entre dimensão interior e dimensão física e mecânica. Para o ator, trata-se do contato, do fluxo comunicativo que ele deve estabelecer entre sua pessoa, sua humanidade, seu fluxo de vida e o seu fazer. (BURNIER, 2001, p.24)

Essas reflexões sobre a questão da técnica nas Artes Cênicas podem contribuir para uma reflexão também em relação à arte do canto, pois são, ambas, expressões em que o artista está em contato direto com o público e é nesse contato que elas acontecem, ganham existência. Da mesma forma que se espera do ator mais que uma demonstração de habilidades técnicas e malabarismos, assim também acontece com o cantor, do qual se espera algo mais que malabarismos vocais. As habilidades técnicas específicas são essenciais para possibilitar a materialização da arte, mas, como disse Burnier (2001), além de técnica é preciso vida: “Se por um lado o ator necessita de técnica, sem o que não há arte, por outro, ao representar, não pode fazê-lo sem vida. Seu corpo não é um corpo mecânico, mas um corpo-em-vida, a irradiar determinada luz, vibração, presença.” (p.19).

Esse corpo a irradiar luz, presença, é um corpo que se comunica com o espectador, que o atinge, o impressiona, o modifica, enquanto impressiona e modifica a si mesmo

porque, como diz Artaud : “Existe uma relação entre a capacidade da arte de atingir o espectador e a do artista de atingir a si mesmo.” (apud Burnier, 2001, p.25)

Muitas vezes, na arte do canto, dependendo do repertório, muitas habilidades técnicas são imprescindíveis, mas o que se espera é que, além dessas, o cantor tenha a habilidade de se comunicar com o espectador, que seja capaz de tocá-lo com seu canto, que sua técnica vá além dessas habilidades. A possibilidade de contato com o espectador passa pela possibilidade de contato consigo mesmo, e esse aspecto pode ser trabalhado e dinamizado pelas práticas de Educação Somática, que pensam o sujeito sempre em relação, em um ambiente sobre o qual pode agir e através do qual se modifica, numa relação que é experiência. Uma técnica que trabalhe o artista na sua integridade seria o que Burnier chama de uma *técnica-em-vida*.

Se o instrumento de trabalho do ator, como foi visto, não é simplesmente seu corpo, mas seu *corpo-em-vida*, então a técnica para trabalhá-lo deverá ser uma *técnica-em-vida*. De fato, para um ator de nada serve trabalhar o corpo, se ele não se constituir em um meio pelo qual pode entrar em contato consigo mesmo e com o espectador. Da mesma forma que a arte conversa com a percepção sensorial do espectador, ela o faz com a do artista ao *acordar, dinamizar* elementos adormecidos, latentes e potenciais do ser. Logo, a técnica, ou seja, aquilo que deve operacionalizar esta relação, tem de, inevitavelmente, trabalhar com esses mesmos elementos. Assim, uma técnica para o ator, qualquer que seja, precisa ser sobretudo *técnica-em-vida*. (BURNIER, 2001, p.24)

Autores que tratam de artes da cena, aquelas que acontecem no contato com o espectador, como o teatro, a dança e o canto, estão sempre interessados na relação do artista com o espectador, na possibilidade e necessidade que ela aconteça como contato transformador para ambos. Defender uma técnica que vá além da forma é premissa no trabalho desses autores, como a *técnica-em-vida* defendida por Burnier, e uma técnica que considere o sujeito em suas diversas dimensões defendida por Jussara Miller (2010), em seu trabalho com a dança:

No século XXI, faz-se cada vez mais urgente o entendimento de técnica como conjunto de vários procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo. Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, o que é certo ou errado, ou qualquer outra dicotomia, mas sim de se fazerem escolhas conscientes de processos de atuação para a construção de um corpo

cênico, que não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado, mas a remete ao **soma**, ao **eu** indivíduo que se trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão e investigação. (p.20)

A questão da técnica confrontada com a questão da individualidade gera uma tensão sobre a qual caminha o artista de palco. O canto como expressão de uma individualidade só pode emergir de uma técnica que não procure enquadrar o cantor, fazendo com que ele se adapte a algo que lhe é externo e estranho, uma fôrma à qual, somente através da deformação, um corpo consegue se adaptar. Esse canto pede uma técnica viva, dinâmica, flexível, questionável por cada corpo. O sujeito desse canto é um cantor pesquisador, que sabe do próprio corpo, que não espera soluções mágicas, que experimenta, que procura e descobre os movimentos do seu corpo que lhe proporcionam as sonoridades desejadas e pretendidas.

A definição que se assume para técnica leva a uma determinada pedagogia. Pensar a técnica como algo pronto, acabado, externo ao sujeito, ao qual ele deve se adaptar é pensar uma pedagogia opressiva, na qual o professor detém a verdade, conhece a fôrma à qual o aluno deve se encaixar e faz com que ele se contorça até que esse encaixe aconteça. Pensar a técnica como algo dinâmico e construído na relação com cada corpo leva a uma pedagogia centrada no aluno, baseada na escuta, na qual professor e aluno são pesquisadores abertos ao caos e ao erro na busca do prazer de cantar com a própria voz e com um corpo ao qual é permitido contar sua própria história, modificando-a a cada canto.

Entender a técnica como processo contribui para a ratificação de uma pedagogia que estimule a formação do aluno-pesquisador, que é um dos encaminhamentos para uma abordagem somática da pedagogia do canto apresentada anteriormente.

A ideia de técnica viva e em constante transformação é uma premissa da técnica
Klauss Vianna:

Acreditamos que técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. A técnica, como o corpo, respira e se move. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar às mudanças, às necessidades do homem, e nunca o contrário. A técnica é um “meio”, e não um “fim”. (VIANNA *apud* MILLER J., 2007, p.52)

Uma técnica que se apresenta aberta pede um artista que a preencha, que não esteja adormecido em uma passividade, esperando que lhe sejam dadas fórmulas, ele é constantemente um artista pesquisador do próprio movimento, descobrindo as conexões deles com suas emoções, sentimentos e imaginário, e descobrindo novas possibilidades de ação no mundo. Conforme anunciado anteriormente, a ideia de artista pesquisador é também uma premissa da técnica Klauss Vianna:

o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente/espaco, com a sua percepção aguçada ao momento presente para a criação de um outro momento/movimento; por isso podemos falar de um “corpo em relação”. (MILLER J., 2010, p.23)

Uma técnica construída na relação com cada corpo, cada imaginário, cada história é uma técnica libertadora, no sentido de que oferece possibilidades de escolha. Por sua vez, uma técnica fechada e imposta em sua rigidez à adaptação dos corpos aprisiona, apresenta apenas uma possibilidade de caminho, de movimento, de atuação.

2.1.1.2. Técnica como mudança de hábito

Um outro prisma para olharmos para a técnica é a questão do hábito. Os hábitos são respostas a demandas que vamos criando ao longo da vida. O corpo vai se organizando de determinadas maneiras para dar conta das demandas que lhe são postas interna e externamente. Essa organização se dá na relação com o meio, absorvendo soluções que lhe são dadas pela cultura, pela família etc. Assim, temos uma maneira de andar, de comer, de sentar... e de cantar.

Em relação ao canto, o corpo foi se organizando para essa atividade, ao longo da vida, também por demandas: por querer cantar “junto” com determinados cantores, por precisar conseguir cantar as “suas partes” em um coral, para responder a demandas impostas por professores etc. Essa organização dos movimentos construída nem sempre é favorável ao bom funcionamento do organismo. A partir de uma demanda, o corpo acaba “se virando” para dar alguma resposta. Entretanto, sem uma orientação apropriada, essa

resposta pode não ser muito adequada, principalmente se atende a demandas de imitação de outros cantores ou de músicas que exijam habilidades que nunca foram desenvolvidas.

Um outro fator que pode levar o sujeito a chegar a uma organização inadequada do próprio corpo para realizar determinada atividade é a existência de tensões que impedem a liberdade de movimento. Para se adequar a essas tensões, o corpo precisa encontrar caminhos alternativos, normalmente sobrecarregando outras estruturas para conseguir realizar a tarefa. O fato é que são poucas pessoas que chegam à idade adulta com os movimentos organizados de forma satisfatória, de uma maneira geral, para a maioria dos movimentos e, em particular, para o canto.

Nesse sentido, o trabalho técnico pode ser visto como um trabalho de mudança de hábitos, corporal e mental, que conduz a uma nova organização, de forma a permitir o surgimento de novos movimentos mais “orgânicos”, no sentido de poderem ser realizados com mais prazer e liberdade. Os métodos em Educação Somática, pela vivência consciente do movimento, evidenciam no sujeito os hábitos de movimento e posturas, o que possibilita a mudança de padrões através de uma escolha consciente. Uma abordagem somática da pedagogia do canto atua no sentido de tornar evidente hábitos vocais, oferecendo alternativas para esses movimentos que, através de um processo consciente, podem vir a se tornar novos hábitos.

Gaiarsa (1984) afirma que nossos automatismos se dão em número e complexidade espantosos e que eles podem ser percebidos em

[...] quase tudo o que fazemos e quase tudo o que somos. O AUTOMATISMO tem duas conotações básicas: INCONSCIÊNCIA E RAPIDEZ DE EXECUÇÃO. (O automatismo acontece depressa e antes que a gente o perceba). Sua operação acaba aparecendo – aos olhos da consciência refletida – como algo mágico: algo que me faz agir sempre ANTES que eu possa pensar ou decidir. (p. 15)

A técnica como mudança de hábito visa evidenciar hábitos limitadores do movimento e possibilitar a incorporação de novos hábitos que, ao contrário dos primeiros, abrem a possibilidade de movimentos que poderão ser escolhidos quando da criação artística, expandindo as possibilidades de expressão e criação.

Existe uma relação entre a memória (na forma da constelação descrita na seção 1.2 da parte I), o hábito, o automatismo e a técnica. Uma rede torna-se facilmente “viciada” a realizar determinadas conexões e a acender determinados pontos, ou seja, a repetir constelações que se traduzem em ações, gestos, falas, pensamento etc., recorrentes e também viciados. Essas constelações viciadas impedem o aparecimento de constelações inusitadas, com a livre iluminação e conexão de pontos. Para o artista, é imprescindível procurar alternativas a essas conexões já viciadas, tanto pela utilização de vias abertas e não utilizadas, quanto pela desobstrução de vias, possibilitando sua utilização em novas conexões.

Tanto a desobstrução de vias quanto a descoberta de novas conexões são passíveis de serem realizadas pela busca de estímulos externos que as induzam. Cabe ao artista encontrar caminhos para a potencialização de sua rede, descobrindo estímulos capazes de criar novos pontos e estabelecer novas conexões.

Um trabalho técnico, que se apresente como técnica-em-vida, pode ser responsável por imprimir na memória as experiências vividas, inserindo novos vértices na rede e possibilitando a experiência de novas conexões com os vértices pré-existentes. O trabalho técnico também pode manter a possibilidade de conexão, mantendo as vias abertas para que as conexões já conhecidas e outras nunca realizadas aconteçam. Para isso, ele precisa acontecer na abertura da experiência e não como mera repetição de constelações viciadas. A técnica Klaus Vianna, em sua prática, evidencia padrões de movimento, as estruturas viciadas da rede, trazendo-os à consciência do sujeito e, através de estímulos, faz surgir outras possibilidades, oferece opções, propicia um campo fértil para a pesquisa e a criação.

Qualquer mudança requer o seu tempo, as contraturas só são percebidas quando existe a possibilidade de olhar para elas e trabalhá-las, qualquer tentativa de acelerar o processo pode recair em grande prejuízo para o sujeito que, ao invés de tomar consciência e se ver livre de determinadas contraturas, poderá adquirir novas contrações em defesa à nova invasão recebida. A busca por novas possibilidades é individual e depende de movimento do próprio sujeito, na medida em que este vai assumindo a responsabilidade de seus movimentos, e também, na medida em que esses movimentos vão se tornando conscientes.

Como já foi mencionado, os métodos de Educação Somática, ao partir do princípio de que todas as faculdades humanas estão conectadas e que atuar em uma significa atuar em todas, tomam o corpo como elemento principal de atuação, dada a sua concretude e, através dele e juntamente com ele, buscam novas reconfigurações para o indivíduo como um todo. Novos padrões corporais, de postura e movimento trazem consigo novos padrões de percepção, de emoção, de sentimento; o indivíduo tem modificada a sua forma de estar e agir em relação ao que lhe é externo, ao mundo, e em relação a si mesmo.

Uma abordagem somática da pedagogia do canto pode contribuir para tornar evidente para o cantor seus padrões de movimento e as implicações sonoras dele e oferecer-lhe, pela via do corpo, pois já argumentamos que “com o corpo é preciso falar a linguagem do corpo”, outras alternativas de movimento que produzirão outras sonoridades.

Cantar é uma ação corporal que responde ao mesmo padrão de qualquer outra ação. O fato do sujeito andar não assegura que ele tenha consciência do andar, assim como saber cantar não significa ter consciência do cantar. Quando se pretende que uma ação como o cantar seja uma arte e que seja trabalhada para a construção de signos e de uma comunicação expressiva e sensível, o primeiro passo é que se torne uma ação consciente, que não seja uma mera repetição de movimentos habituais e, a partir daí, passível de construção, porque abre opções de escolha: “A execução de uma ação não significa que saibamos, mesmo superficialmente, o que estamos fazendo, ou como.” (FELDENKRAIS, 1977, p.67)

Uma das chaves para a mudança de hábitos e padrões é perceber diferenças, perceber, por exemplo, como a respiração se torna diferente, ganha liberdade, após se soltar o tronco, verificando a diferença que isto gera no canto. Pode-se ainda notar diferenças quando se solta a musculatura do pescoço e devolve-se a mobilidade à laringe, percebendo como isto afeta o canto, particularmente na abertura das ressonâncias graves; ou ainda, é possível observar como cada mudança de postura e movimento reflete na sonoridade, no prazer e na liberdade de cantar.

Ao se falar em técnica e em hábito, torna-se necessário falar sobre a questão da repetição, sempre presente no trabalho do cantor, assim como no do bailarino. Fortin (1999) discorre sobre aspectos relativos a essa prática da repetição:

A repetição de um movimento tem certamente sua utilidade dentro da manutenção da mobilidade articular e da elasticidade muscular mas sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, a estrita atividade sobre o plano motor não acrescenta nada sobre o plano do desenvolvimento neurológico e não conduz a uma real aprendizagem do novo gesto. (p. 36)

Aprendemos com as práticas em Educação Somática que é preciso atuar no ser humano como um todo, o que também é válido para a questão da repetição. Como realçou Fortin, as repetições são necessárias para o desenvolvimento de habilidades motoras, mas elas só acontecem, efetivamente, se acompanhadas da atenção, atuando no desenvolvimento psicomotor de forma integrada. Se a repetição é realizada de forma mecânica, não se desenvolve a capacidade de autopercepção e auto-ajuste, que devem acontecer o tempo todo nos processos corporais. Essa relação percepção/ajuste vai se tornando inconsciente, no sentido de não precisar ocupar a consciência para acontecer: “a prática não é apenas repetição. É uma questão de *feedback*, observando a si mesmo durante a ação e corrigindo a cada vez. O que cresce neste processo é uma consciência sensorial que torna-se rápida e precisa, mais rápida, de fato, do que a atenção consciente normal pode fazer”.⁶¹ (GUINSBURG, 2010, p. 258, tradução nossa).

As repetições numa abordagem somática da pedagogia visam proporcionar a possibilidade de deferentes realizações dentro do ciclo percepção/ajuste/ação, indo além da simples automação. A automação acaba acontecendo e se faz necessária nos processos técnicos de aquisição de habilidades específicas, mas ela acontece não separadamente da ampliação das possibilidades proprioceptivas e expressivas. Blades-Zeller (2002), explicita que o trabalho repetitivo na prática do canto só ganha sentido, se feito conscientemente: “*Como você faz o que você faz é o que importa nesse trabalho. Deste modo, duas ou três*

⁶¹ Do original: “Practice is not just repetition. It is a question of feedback, observing one’s self in the action and correcting each time. What grows in this process is a sensory awareness that becomes fast and accurate, fast in fact than what normal conscious attention can do” (GUINSBURG, 2010, p. 258).

repetições feitas com atenção, podendo observar o que se está fazendo e aprender, são muito mais valiosas do que dez, vinte ou mais movimentos, feitos mecanicamente”⁶² (p. 15, tradução nossa).

Klauss Vianna , por um lado, ratifica a necessidade da repetição, mas, por outro lado, reforça que é importante que sua realização se dê de forma consciente e sensível:

Se o bailarino não se trabalha como ser humano, como pessoa, se não tem amadurecimento para enfrentar situações mais difíceis, sua arte será deficitária. É assim também na aula: é preciso que eu vivencie muitas e muitas vezes um movimento. Não adianta entendê-lo, racionalizar cada gesto – é preciso repetir e repetir, porque é nessa repetição, consciente e sensível, que o gesto amadurece e passa a ser meu. A partir daí temos a capacidade de criar movimentos próprios e cheios de individualidade e beleza. (VIANNA, 2005, p.73).

2.1.2. Organização corporal

A produção vocal é fortemente influenciada pela organização corporal, haja vista o fato que levou Alexander a desenvolver sua técnica de Educação Somática (Técnica Alexander): a perda constante de sua voz. Ele resolveu seu problema através de uma reorganização corporal e do próprio movimento, que o conduziu a criar sua técnica.

Se se pensa o canto como movimento (capítulo 3-parte I), a liberdade corporal é fundamental para sua realização, em todos os seus aspectos: respiração, fonação e ressonância. Como o corpo todo está envolvido nesse processo, a liberdade de movimento só pode ser alcançada por meio de uma organização corporal que permita uma distribuição equilibrada das tensões. Assim sendo, para falarmos de organização corporal, precisamos falar de tensões e sua liberação.

Optei por intitular esta seção de “organização corporal”, por acreditar ser esta uma denominação mais apropriada para a visão da Educação Somática do que “postura”, como

⁶² Do original: “*How you do what you do* is what is of value in this play/work. Thus, two or three repetition done with attention, where the system has the chance to observe what it is doing and learn, are far more valuable than ten or twenty or more movements done mechanically.” (BLADES-ZELLER, 2002, p. 15)

normalmente aparece nos livros voltados para o trabalho do cantor. O termo “postura” acaba por remeter a uma fixação e a um ideal externo a ser alcançado.

É comum livros relacionados ao trabalho do cantor mencionarem a questão da “postura”, geralmente no tópico em que tratam da respiração. Normalmente esses livros descrevem diversos “exercícios” relacionados a vários aspectos do trabalho técnico específico do cantor como, por exemplo, exercícios para: respiração, ataque, legato, agilidade, igualdade timbrística etc. No entanto, apesar de todos enfatizarem e reforçarem a “boa postura” como algo de extrema importância para o cantor, não apontam meios para se chegar a essa “boa postura”, no máximo descrevem como ela deve ser e apresentam formulas rápidas para alcança-la.

Richard Miller (1986), por exemplo, descreve uma postura que considera “nobre”: “o esterno precisa inicialmente encontrar uma posição moderadamente alta; esta posição é, então, mantida durante o ciclo inspiração-expiração. Os ombros estão relaxados, mas o esterno nunca abaixa.”⁶³ (p. 24, tradução nossa). Ressalta ainda que essa postura pode ser conseguida cruzando-se as mão nas costas, com palmas para fora, na altura da décima segunda costela. Segundo Miller este artifício “estabelece uma relação apropriada entre as clavículas o esterno e as costelas” (MILLER, 2004, p.41, tradução nossa)⁶⁴.

Harpster (1984) também descreve de maneira detalhada, o que seria a “postura ideal” a ser mantida pelo cantor explicitando que antes de emitir qualquer som, essa postura deve ser verificada:

1. *Fique de pé em ambos os pés* com o peso do corpo ligeiramente deslocado para frente sobre as bolas dos pés, preferivelmente com um pé um pouco à frente do outro.
2. Fique com a *coluna ereta*, evitando pressão na área pélvica.
3. Fique com o *peito elevado* [...]

⁶³ Do original: “the sternum must initially find a moderately high positions; this position is then retained throughout the inspiration-expiration cycle. Shoulders are relaxed, but the sternum never slumps.” (MILLER R., 1986, p. 24)

⁶⁴ Do original: “brings the pectoral into proper relationship with the clavicles, the sternum, and the rib cage”. (MILLER R., 2004, p.41)

4. *Mantenha os músculos do pescoço relaxados*, de modo que a cabeça possa virar-se facilmente, como sobre um pivô.⁶⁵ (HARPSTER, 1984, p.5, tradução nossa)

Harpster (1984) também apresenta uma “fórmula” para se chegar na postura almejada: “Eleve a caixa torácica pondo suas mãos sobre sua cabeça e mantenha essa postura enquanto você abaixa suas mãos”.⁶⁶ (p. 8, tradução nossa)

Esse tipo de abordagem reflete a falta de mecanismos dentro da pedagogia do canto para possibilitar a organização corporal do aluno. Fields (1979), em seu livro *Training the Singing Voice: An Analysis of the Working Concepts Contained in Recent Contributions to Vocal Pedagogy*, realiza um estudo baseado em uma grande quantidade de livros e artigos, identifica diferentes práticas de trabalho com a voz e com o canto, dividindo-as em categorias que se relacionam com as diferentes perspectivas de trabalho. Questiona, por exemplo, estas fórmulas rápidas e instruções verbais, tais como: “Use a posição do soldado.”⁶⁷ (HAGARA *apud* FIELDS, 1979, p. 82, tradução nossa); “Mantenha o peito elevado.”⁶⁸ (CHRISTY *apud* FIELDS, 1979, p. 82, tradução nossa); “O peito permanece alto, as costelas elevadas, os ombros mantidos para baixo.”⁶⁹ (HENLEY *apud* FIELDS, 1979, p. 82, tradução nossa); “Eleve o peito antes de respirar.”⁷⁰ (CLIPPINGER *apud* FIELDS, 1979, p. 83 tradução nossa). Tais fórmulas recaem em velhas questões da pedagogia do canto, nas quais se aponta o problema sem apresentar um caminho que o aluno possa percorrer para resolvê-lo e não se fala como o corpo na linguagem do corpo (como já discutido no capítulo 1 desta parte do trabalho). Muitas vezes essas instruções pioram a condição do aluno por imprimirem ainda mais tensão ao organismo. Como afirma Lowen: “‘Ombros para trás, peito para fora, barriga para dentro’. O propósito deste ditado é

⁶⁵ Do original: “1. *Stands on both feet* with the body weight shifted slightly forward on the balls of the feet, preferably with one foot a little ahead of the other; 2. Stand with *spine erect*, avoiding pressure on the pelvic area; 3. Stands, with *chest elevated* [...]; 4. *Keeps neck muscles relaxed* so that the head can turn easily, as if on a swivel” (HARPSTER, 1984, p.5).

⁶⁶ Do original: “Elevate the rib cage by folding your hands over your head and maintaining that stance as you drop your hands.” (HARPESTER, 1984, p. 8).

⁶⁷ Do original: “Use the position of the soldier.” (HAGARA *apud* FIELDS, 1979, p. 82).

⁶⁸ Do original: “Keep the chest medium high.”(CHRISTY *apud* FIELDS, 1979, p. 82).

⁶⁹ Do original: “The chest remains high, ribs are raised, the shoulders held down.” (HENLEY *apud* FIELDS, 1979, p. 82).

⁷⁰ Do original: “Raise the chest before breathing” (CLIPPINGER *apud* FIELDS, 1979, p. 83).

o de ajudar a pessoa a ficar ereta mas, na realidade, força-a a ficar em pé de maneira tensa.” (LOWEN, 1975, p.210)

As práticas em Educação Somática contribuem para promover essa reorganização corporal e sua associação ao trabalho do cantor traz muitos benefícios nesse aspecto. A reorganização corporal depende de um equilíbrio das tensões e uma “má postura” tem origem em tensões acumuladas em determinadas partes do corpo.

“Ao desequilíbrio emocional corresponde um desequilíbrio postural, provocado por tensões de toda ordem. No entanto, a tensão em si não constitui um problema, pois sem ela não conseguiríamos nos manter em pé ou suportar o peso da nossa estrutura, cedendo à força da gravidade, que constantemente nos impele à queda. Na verdade, o problema está no acúmulo de tensões, nas tensões localizadas que restringem a capacidade de movimento das articulações e dos grupos musculares, obstruindo o fluxo energético que atravessa o corpo.” (VIANNA, 2005, p.106)

A liberdade de ação é conseguida através de um determinado tônus muscular livre de tensões desnecessárias, o que proporciona a prontidão para o movimento. É preciso tomar cuidado, nesse contexto, com a utilização do termo “relaxamento”, como mencionou Klauss no trecho acima, para que não seja presumido um estado cujo tônus muscular não permita a prontidão. Esse estado corporal é salientado por alguns pedagogos do canto: “Evite a rigidez, mas nunca relaxe.”⁷¹ (BROWN *apud* FIELDS, p. 36, tradução nossa); “Cantar envolve ação física correta, e não um completo relaxamento. Por isso, as instruções para relaxar completamente, as quais são impossíveis, são equivocadas.”⁷² (WITHERSPOON *apud* FIELDS, p. 37, tradução nossa).

Existe uma relação estreita entre a fonação, a posição da cabeça e a organização corporal. Um mau posicionamento da cabeça sobrecarrega os músculos escaleno e esternocleidomastóideo, que perdem sua capacidade de atuar como estabilizadores do pescoço e da caixa torácica, além de afetar a liberdade de funcionamento dos músculos que atuam como levantadores e abaixadores da laringe, movimento essencial durante o canto.

⁷¹ Do original: “Avoid rigidity, but never relax” (BROWN *apud* FIELDS, p. 36).

⁷² Do original: “Singing involves correct physical action, not complete relaxation. Hence instructions to relax completely, which is impossible, are misleading.” (Witherspoon *apud* FIELDS, p. 37)

Sobre a importância de considerar o equilíbrio de tónus no corpo todo e sua influência direta na fonação, nos fala Callaghan (2000):

É evidente que o alinhamento corporal afeta todos os aspectos do canto. Isto é muito claro em relação à função da laringe. Dado que a laringe, o osso hióide, e a base da língua trabalham como uma unidade fisiológica, qualquer coisa que altere as relações entre eles e deles com o esterno, a coluna e o crânio, afeta a fonação[...] Como a língua está ligada ao osso hióide, a partir do qual a laringe está suspensa, a posição da língua afeta a laringe: Estendendo-se a língua, eleva-se a laringe, e abaixando-se a língua abaixa-se a laringe.⁷³ (p. 52, tradução nossa)

A organização corporal, que está absolutamente relacionada ao equilíbrio do tónus muscular, é conquistada a partir de um trabalho de observação e conscientização do corpo e da forma como as tensões se distribuem nesse corpo. Só assim as tensões desnecessárias vão podendo ser eliminadas pela descoberta de novas possibilidades de movimento e arranjo corporal. Esse é um trabalho lento, como todo trabalho que envolve mudança de hábito corporal, mental e emocional. Essa visão é compartilhada por alguns pedagogos do canto, que não acreditam em fórmulas rápidas: “A postura correta é certamente essencial para a produção vocal. No entanto, ela precisa ser desenvolvida gradualmente, sem pressão, até se tornar um hábito”⁷⁴ (AUTIN-BALL, *apud* FIELDS, 1979, p. 81, tradução nossa).

As práticas em Educação Somática primam pela organização corporal, o que é um dos motivos da associação dessas práticas ao trabalho do cantor, como atesta Farkas (1994), ao mencionar a organização corporal proporcionada pela Técnica Alexander e sua relação com o trabalho vocal: “Quando esta situação [organização corporal] é estabelecida, o aparelho vocal sai de um estado de stress. Ele fica livre para responder de maneira mais

⁷³ “It is apparent that body alignment affects all aspects of singing. This is very clear in relation to laryngeal function. Given that the larynx, the hyoid bone, and the base of the tongue work as a physiological entity, anything that alters their relationship to each other and to the sternum, spinal column and skull affects phonation [...] Because the tongue is attached to the hyoid bone, from which the larynx is suspended, the position of the tongue affects the larynx: Extending the tongue rises the larynx, and depressing the tongue lowers the larynx.” (CALLAGHAN, 2000, p. 52)

⁷⁴ Do original: “Correct posture is of course essential to good tone production. But it must be developed gradually, without strain, to the point where it becomes a habit.” (AUTIN-BALL *apud* FIELDS, 1979, p. 81).

flexível a todos os movimentos de nota para nota e de vogal para vogal.”⁷⁵ (p.18, tradução nossa).

Na sistematização da Técnica Klauss Vianna, a organização corporal que vim descrevendo nessa seção, é denominada “eixo global”, e é atingido por um processo de consciência e apropriação do próprio corpo. No processo lúdico (como descrito na seção 3.1.2 da parte II do trabalho) englobam-se: a sensibilização com o despertar dos sentidos, o reconhecimento do peso, dos apoios, das possibilidades e limitações do movimento das articulações, dos diferentes tónus musculares, da tridimensionalidade do corpo. A partir desses elementos, cria-se a possibilidade de experimentação do eixo global. Esse trabalho é aprofundado com o estudo das direções ósseas, que evidenciam possíveis desorganizações corporais e tensões que impossibilitam a livre movimentação e, com isso, propiciam a manutenção do eixo global. Neves (2004) discorre sobre o trabalho de direção óssea na Técnica Klauss Vianna:

a posição de cada osso no corpo determina o trabalho da musculatura. Quando essa posição não é adequada ao funcionamento dos músculos, acontecem desarmonias no tónus muscular. Redirecionando os ossos à posição adequada, colocamos mais músculos em ação de maneira a economizar esforço. Então, cada direcionamento ósseo aciona músculos diferentes e pode provocar diferentes movimentos. (p. 8)

Outro ponto importante defendido pela Técnica Klauss Vianna é que o corpo que está em sala de aula é o mesmo das outras atividades do dia-a-dia. Uma vez que se desperta no aluno o estado de pesquisador do próprio corpo, ele passará a levar as experimentações e reflexões de sala de aula para outros contextos, o que possibilitará uma verdadeira transformação, uma mudança de hábito. O cantor precisa estar consciente de que a sua postura ao cantar é a mesma do seu dia-a-dia, uma “boa postura” no canto só é conseguida se não se adiciona tensão extra na busca de um modelo externo, através de uma mudança de postura em todas as suas ações, e não só no canto. A compreensão de que o corpo que canta é o mesmo do dia-a-dia e de que suas tensões do dia-a-dia vão para o palco e interferem na

⁷⁵ Do original: “Once these conditions are established, the vocal mechanism is no longer in a state of stress. It is free to respond, in a most pliable manner, to all movement from pitch to pitch and vowel to vowel”. (FARKAS, 1994, p.18)

liberdade de ação em cena é fundamental e não é conseguida por um entendimento racional, mas pela experiência vivida.

2.1.3. Respiração

Invariavelmente, uma sensação de liberdade em relação à respiração emerge de um trabalho de relaxamento e alongamento muscular, especialmente do tronco e do pescoço, que leva também a uma maior aproximação do eixo global. A liberdade de movimento dos músculos diretamente relacionados à respiração é imprescindível para o trabalho do cantor; essa liberdade, como já se afirmou, está relacionada à liberdade de movimento do corpo como um todo. Feldenkrais (1977), por exemplo, defende que, pela constituição humana, para se organizar a respiração, tem-se que organizar a estrutura corporal: “O esqueleto humano é construído de tal forma que é quase impossível organizar adequadamente a respiração, sem também colocar o esqueleto satisfatoriamente em relação à gravidade.” (p. 58)

Essa sensação de liberdade de movimento da respiração é a base para o trabalho com a respiração. A agilidade muscular e a força, necessárias às demandas musicais e vocais, precisam ser trabalhadas sobre essa base de prazer e liberdade.

A maior parte das práticas em Educação Somática não atua diretamente e nem somente no processo respiratório, pois se tem como princípio que, através da liberação corporal, uma respiração ampla e livre irá se estabelecer. Essa abordagem está bastante presente na Técnica Klauss Vianna: “A respiração na Técnica Klauss Vianna não é direcionada com exercícios específicos [...]. Ela é livre e acontece como consequência do trabalho de despertar e de ganhar espaços na caixa torácica e nas diversas articulações do corpo como um todo.” (MILLER J., 2007, p. 61). Feldenkrais (1977) também defende esse ponto de vista: “A reorganização da respiração é bem sucedida na medida em que, indiretamente, nós aperfeiçoamos a organização dos músculos do esqueleto para uma melhor movimentação e posição.” (pp. 58-59).

Sobre a relação entre tensão muscular, liberdade de respiração e vocalização nos esclarece Lowen (1975):

“As tensões que interferem na respiração, especialmente as da região do diafragma, refletir-se-ão por alguma distorção na qualidade da voz. Na ansiedade extrema, por exemplo, quando o diafragma fica alvorçado, a voz torna-se muito trêmula. A tensão do pescoço e da musculatura da garganta, tão comuns, afetam a ressonância da voz [...]” (p.237)

Qualquer livro relacionado com o trabalho do cantor ressalta a importância do controle da respiração. Desse controle depende a possibilidade de realização musical no que concerne ao fraseado, às demandas de tessitura, intensidade sonora, articulação musical etc. No canto é necessário um controle muito preciso da pressão sub-glótica e do fluxo de ar para responder às demandas musicais. Claro que a respiração não pode ser pensada separadamente, um canto equilibrado, no sentido de equilíbrio de ressonância e esforço físico, acontece na coordenação entre respiração, fonação e os ajustes das estruturas que afetam diretamente a ressonância vocal. Como todos esses aspectos interagem entre si e se afetam constantemente no canto, o que se observa é que uma desorganização no funcionamento de qualquer um deles interfere nos demais. Uma desorganização na respiração irá sobrecarregar os outros processos (fonação e ressonância) podendo, inclusive, conduzir a distúrbios vocais, o que não é raro. Richard Miller (1986) ressalta a importância do controle da respiração para o trabalho do cantor: “controle da respiração é sinônimo de controle do canto”⁷⁶ (p. 37, tradução nossa).

Já foram descritas, na seção 1.2 da parte III, algumas fixações que costumam ser impostas por algumas tendências da pedagogia do canto em relação à sua prática, como por exemplo, a fixação de uma posição baixa da laringe ou da elevação do palato. A respiração também não está livre dessas fixações; um exemplo disto é a clássica discussão sobre o que é melhor: “barriga para dentro” ou “barriga para fora”⁷⁷? Na primeira, há uma ênfase na manutenção de uma posição elevada da caixa torácica; na segunda, na manutenção de uma pressão abdominal.

⁷⁶ Do original: “control of the breath is synonymous with control of the singing instrument.” (MILLER, 1986, p. 37).

⁷⁷ Do original: “belly-in” e “belly-out” (CALLAGHAN, 2000, p.36-39).

Callaghan (2000) apresenta um levantamento de trabalhos realizados sobre essa questão por pesquisadores da voz consagrados como Titze, Sundberg entre outros e relata que as pesquisas não são conclusivas sobre qual é a abordagem de respiração mais eficiente, apresentando vantagens e desvantagens para cada uma e variações relativas a gênero e classificação vocal. De novo, penso que o melhor é não fixar e acredito que um corpo livre em seus movimentos irá encontrar o melhor caminho para responder às demandas e, certamente, o movimento será diferente para diferentes situações de demanda musical e vocal.

Quando nos deparamos com colocações do tipo: “Todos os professores são unânimes de que é absolutamente essencial para todo aluno de canto adquirir um método correto de respiração”.⁷⁸ (HENDERSON *apud* FIELDS, 1979, p. 72), a questão que surge é: O que é um “método correto” de respiração? Alguns diriam: É o “barriga para dentro”! outros: É o “barriga para fora”! O canto não precisa de um “método correto” de respiração, no sentido de regras fixas de posicionamento e movimento, precisa, sim, de uma respiração livre que esteja conectada com as intenções, as emoções e os pensamentos, como atesta Hebert Witherspoon (*apud* FIELDS, 1979):

A respiração nunca deveria ser forçada. Ela cuidará de si mesma, se estiver livre o suficiente. Realmente, existe uma lei fisiológica bem definida, que regula a respiração. Esta lei pode ser enunciada como segue: Ao cantar, como em qualquer esforço físico, o esforço respiratório é sempre diretamente proporcional à intensidade da ação desejada. Por isso, ao cantar, o esforço respiratório é proporcional à altura e volume da emissão vocal desejada.⁷⁹ (p.72, tradução nossa)

No trecho acima, vale acrescentar que a respiração é também governada pela intenção, pelo imaginário e pela emoção e que a capacidade expressiva no canto está

⁷⁸ Do original: “All teachers are agreed that it is absolutely essential for every vocal pupil to acquire a correct method of breathing” (HENDERSON *apud* FIELDS, 1979, p. 72).

⁷⁹ Do original: “breath should never be forced. It will take care of itself if it is free enough. Indeed, there is a definite physiological law that governs breathing. This law may be stated as follows: In singing, as in any physical exertion, breath effort is always directly proportionate to the intensity of the action desired. Hence, in singing, breathing effort is proportionate to the pitch and volume of the vocal utterance desired.” (WITHERSPOON *apud* FIELDS, 1979, p.72).

diretamente relacionada com a possibilidade da respiração de responder a essas demandas tanto quanto às musicais de altura, timbre e intensidade.

Se uma respiração livre é conquistada pela liberação das tensões musculares, pela consciência do movimento e pelo ganho de espaços internos, seu desenvolvimento no sentido de força e agilidade será concomitante com o desenvolvimento vocal, o que pode ser trabalhado nos vocalizes e músicas, ou seja, na coordenação, na prática do canto e não desenvolvendo habilidades aleatoriamente. Os “exercícios respiratórios” que normalmente são apresentados nos livros relacionados com o trabalho do cantor, se realizados por um corpo repleto de tensões que impedem uma livre respiração, só provocarão mais obstrução ao movimento respiratório com o uso excessivo de força, a qual é requisitada para que se possa vencer as tensões existentes e conseguir “realizar o exercício”. Esse questionamento é ratificado em trabalhos de alguns pedagogos: “Os exercícios de respiração artificiais tendem a obstruir a fonação. Cantar requer uma coordenação de respiração exclusiva, que não pode ser desenvolvida por ginásticas (exercícios artificiais), mas apenas pela ação de cantar.”⁸⁰ (STANLEY *apud* FIELDS, 1979, p. 77).

Uma abordagem somática da respiração

Como o presente capítulo é dedicado a refletir sobre a prática do canto numa perspectiva somática, procurarei abordar aqui uma outra dimensão da respiração que se afasta da mecanização normalmente estabelecida pela pedagogia do canto e que a perceba como movimento atrelado ao corpo como um todo.

Inspirar e expirar: é nesse movimento contínuo de troca com o que nos cerca, que o canto acontece, faz-se matéria. O mesmo movimento contínuo que sustenta a vida, sustenta o canto. Canto é voz, voz é ar, ar forjado no corpo. Nesse movimento, inspira-se o de fora e por ele se é tocado através desse ar que preenche os espaços internos, que percorre caminhos que lhe dão forma e calor, que lhe imprimem agitações e fazem dele som, vibração sonora. Esses espaços e caminhos são construídos por um corpo maleável,

⁸⁰ Do original: “The artificial breathing exercises tend to obstruct phonation. Singing demands unique breathing coordinations which cannot be developed by gymnastics but only by the act of singing” (STANLEY *apud* FIELDS, 1979, p. 77).

flexível, que se deixa impressionar pelo toque externo e constrói-se, molda-se, articula-se para dar forma ao ar, agita-lo, imprimindo-lhe pulsos de pressão e amplitude. O ar transforma-se em voz no movimento do corpo. Ainda nesse ciclo, expira-se o de dentro, esse ar transformado, feito som; esse ar que carrega, em sua forma, o eco dos abismos internos e, como um prolongamento do corpo, toca, como matéria concreta que é, o de fora.

Inspirar e expirar: não se trata de mera repetição, se o corpo está acordado para perceber a troca, para tocar e ser tocado pelo ar, permitindo que esse ciclo se altere em seu ritmo, intensidade, profundidade; respirar, nesse sentido, é uma constante experiência. O canto construído sobre um respirar que é experiência é também experiência, não se limita a uma repetição de modelos; não busca simplesmente ser o mais agudo, o mais rápido e o mais potente, almeja o toque, transforma-se pelo e para o toque.

Por ser a respiração um processo contínuo de troca com o externo, manter-se conectado com ela, no sentido de estar atento e sensível para percebê-la, torna-se um possível apoio para o *estar presente*. A questão da presença nas artes performáticas é sempre um ponto crucial, uma habilidade a ser trabalhada, e a respiração configura-se um caminho para a conexão consigo mesmo e com o exterior, na constante troca inerente a ela.

Respiração é movimento e, assim como podemos tomar consciência de diferentes movimentos corporais, podemos também nos tornar conscientes desse movimento que realizamos o tempo todo. Um aumento na percepção da respiração tanto leva a uma identificação de tensões que impedem sua liberdade, quanto abre uma possibilidade de conectar a voz às intenções.

Uma dimensão mais ampla para a respiração abrangendo sua relação com os espaços corporais e a conexão com as emoções é também defendida por Klauss Vianna que relaciona a possibilidade de vivenciar emoções à presença de espaços corporais e afirma que “quando trabalhamos o corpo é que percebemos melhor esses pequenos espaços internos, que passam a se manifestar por meio da dilatação. Só então esses espaços respiram.” (VIANNA, 2005, p. 70). Vianna (2005) afirma ainda que esses espaços correspondem às articulações do corpo e estão intimamente relacionados com a respiração:

Em sentido mais amplo, a ideia de espaço corporal está intimamente ligada à ideia de respiração – que, ao contrário do que pensamos, não se resume à entrada e à saída do ar pelo nariz. Na verdade, o corpo não respira apenas através dos pulmões. Em linguagem corporal, fechar, calcificar e endurecer são sinônimos de asfixia, degeneração, esterilidade. Respirar, ao contrário, significa dar espaço. Portanto, subtrair os espaços corporais é o mesmo que impedir a respiração, bloqueando o ritmo livre e natural dos movimentos [...] A respiração abre espaço para percebermos musculaturas mais profundas que, simbolicamente, chamaremos de musculatura da emoção. O primeiro passo em direção a uma maior harmonia interna é deixar o ar penetrar fundo em nosso corpo. (VIANNA, 2005, p. 71)

Relaciona também a possibilidade de expressão com a possibilidade de uma ampla e livre respiração: “Pessoas com corpo inexpressivo são privadas de oxigenação. A partir do momento em que privamos a nossa respiração interna, começamos a matar a nossa sensibilidade, a intuição, todo o corpo.” (VIANNA, 2005, p. 71) .

Linklater (1976) dedica uma atenção especial à sensibilização da respiração e à sua conexão com os outros movimentos corporais e às intenções, como um dos aspectos necessários para possibilitar uma voz “viva” para o ator. Esse trabalho encontra repercussão também no trabalho do cantor, como atesta Boardman (1972):

Embora Linklater trabalhe com a fala ao invés do canto, seu método revolucionário de trabalho com a respiração contribui de forma valiosa para a pedagogia vocal clássica [...] Seus métodos de respiração são recomendados por muitos cantores profissionais com formação clássica, os quais usaram tais métodos para tornar suas respirações mais livres e ágeis. A experiência deles e a minha indicam que o método de Linklater pode ser usado em associação com o treinamento clássico da voz, assim que ele se inicia.⁸¹ (p.9, tradução nossa)

Boardman ressalta ainda uma característica presente na Educação Somática do método da Kristin Linklater, quando afirma: “O que distingue o método de respiração de

⁸¹ Do original: “Even though Linklater works with speaking rather than singing, her revolutionary method of teaching breathing makes a valuable contribution to classical vocal pedagogy [...] her breathing methods are recommended by many classically trained, professional singers who used them to make their breathing freer and more responsive. Their experience and mine, seems to indicate that Linklater’s methods can be used in conjunction with classical voice training, as well as before it begins”. (BOARDMAN, 1992, p.9).

Linklater de muitas técnicas clássicas de respiração é sua ênfase no processo e não no resultado.”⁸² (BOARDMAN , 1992, p.9, tradução nossa).

Linklater (1976) também defende que uma respiração livre será naturalmente instaurada com a liberação muscular e a abertura dos espaços internos e que a potencialização da atividade respiratória, com o aumento de sua capacidade, só pode ser iniciado após essa liberação. Ressalta ainda que esse processo não deve ser mecânico, mas é preciso que sempre esteja em conexão com as intenções e as emoções, porque, segundo ela, não faz sentido para o artista ter uma grande capacidade respiratória se ela está desconectada do artístico: “Uma grande capacidade respiratória e músculos respiratórios mais potentes devem implicar em uma maior capacidade emocional e um desejo mais potente de se comunicar. Caso contrário você desenvolve sonoridade e força que nada significam.”⁸³ (LINKLATER, 1976, p.121, tradução nossa).

O trabalho de potencialização da respiração engloba tanto um aumento na elasticidade da musculatura mais diretamente envolvida, quanto a força e a agilidade. Para o cantor, essa potencialização acontece juntamente com o desenvolvimento de seu canto.

Embora o intuito deste texto seja mais refletir sobre princípios que conduzam a determinadas práticas do trabalho do cantor e da pedagogia do canto do que descrever exaustivamente essa prática à maneira de manual, a descrição de algumas práticas pode ajudar a desenvolver essa reflexão e deixar mais clara a relação princípios/procedimentos.

Tanto a Técnica Klauss Vianna, quanto o Método de Kristin Linklater têm se mostrado muito enriquecedores para o trabalho do cantor. Já tratei na seção anterior e em outros pontos deste texto sobre a construção do eixo global através da Técnica Klauss Vianna e a relação desse eixo com a respiração. Através dessa técnica, a musculatura da respiração ganha liberdade de movimento e encontra um caminho aberto para sua potencialização.

⁸² Do original: “What distinguished Linklater’s breathing method from many classical breathing techniques is its emphasis on process rather than in results, and its governance of the act of ” (BOARDMAN , 1992, p.9).

⁸³ Do original: “A larger breath capacity and more powerful breathing muscle should imply a large emotional capacity and a more powerful desire to communicate. Otherwise you develop sound and fury which signify nothing.” (LINKLATER, 1976, p.121)

Linklater (1976) já apresenta um trabalho que se volta diretamente para a respiração e vocalização, uma vez que seu objetivo é o desenvolvimento da voz do ator, visando sua sensibilização e potencialização. Explora, por exemplo, diversas direções dos cotovelos e o uso de imagens para trabalhar o alongamento dos músculos intercostais no sentido de liberar o movimento das costelas dos padrões habituais de respiração. Dessa forma, quando a respiração se ligar novamente a esse movimento encontrará novos espaços e tem-se a possibilidade de alterar padrões.

Linklater também usa bastante o chão para trabalhar a respiração: deitar em diversas posições possibilita, por exemplo, a identificação de restrições de mobilidade e de novos espaços possíveis para a respiração, além dos habituais. O chão oferece uma resistência aos movimentos, o que faz com que, na posição de decúbito ventral, por exemplo, a restrição de mobilidade na parte anterior, possibilita a experiência de uma expansão posterior, tanto lombar quanto torácica, para possibilitar a entrada do ar. Assim, experimentando diversas posições, pode-se vivenciar a possibilidade de expansão do tronco nas seis direções no movimento da respiração. Esse trabalho é realizado buscando-se a sensação de um “suspiro de alívio”, dessa forma atua-se sempre dentro do limite do conforto e do prazer para não provocar mais tensões na busca de uma expansão excessiva.

O trabalho continuado com a respiração tem se mostrado muito enriquecedor para a formação do cantor. O sujeito aprende, no seu corpo, a respirar mais amplamente sem imprimir tensões, entendendo que, para isto, precisa atuar dentro de determinados limites: não adianta inspirar uma quantidade imensa de ar, através do *stress* de toda a musculatura, se isso irá eliminar qualquer possibilidade de uma vocalização balanceada e sem tensão, e se, pela imobilidade que esse *stress* irá ocasionar, não haverá a possibilidade de utilizar na fonação todo o ar inspirado.

É fundamental, como já se afirmou, falar com o corpo em sua linguagem. Uma vez que o aluno experimenta, em seu corpo, os limites de sua respiração e percebe que só pode ter liberdade de movimento se atuar dentro desses limites e que isto representa prazer e conforto no fazer, seu próprio corpo irá recusar uma atitude que o conduza em sentido contrário. Com a prática, esses limites vão se expandindo, ganham-se mais elasticidade,

força, agilidade; entretanto, é importante ressaltar que a consciência corporal da necessidade de se trabalhar dentro do limite e o respectivo prazer que isso acarreta é uma consciência que só a prática pode trazer.

O trabalho sensível com a respiração pode acontecer de forma direcionada ao próprio ato de respirar, como já exposto, e também em qualquer outra atividade. Nas atividades de movimento corporal, em qualquer atividade com a voz, seja ela cantada, ou não, sempre é possível direcionar a atenção para a respiração identificando sensações, movimentos, direções de expansão etc. Isto irá proporcionar, não somente a conexão da diversas atividades com a respiração, mas também um estímulo criativo e expressivo.

A musculatura da respiração é desenvolvida naturalmente através do grito, do choro, do sussurro, nas expressões de raiva, de dor, de tristeza. Vivemos numa sociedade em que essas expressões são, por vezes, cerceadas: quem grita, por exemplo, pode ser tomado como louco, o que provoca uma ruptura na conexão entre as emoções e intenções e a musculatura da respiração e da fonação; mas essa conexão e seu desenvolvimento precisam, entretanto, ser retomados para se chegar no canto como expressão de uma individualidade. O método de Kristin Linklater atua diretamente nesse sentido.

2.1.4. Ressonância e articulação

Conforme apontado nos capítulos 2 e 3 da parte I, a modulação do sopro que vem do pulmão acontece no movimento dos articuladores moldando as cavidades de ressonância. O canto é movimento e acontece na dinâmica constante desse movimento, os ajustes dos ressoadores acontecem de forma dinâmica em respostas às intenções de dinâmica, altura, timbre e à articulação do texto. As possibilidades de ajustes são dadas por uma conexão estabelecida entre intenção vocal e a reorganização corporal, que depende de um fluxo entre pensamento/emoção e corpo. Quanto mais sensibilizado para as relações entre os ajustes dos ressoadores e o resultado sonoro, e para os movimentos dos articuladores, maior a possibilidade expressiva.

Na seção anterior, discorri sobre o trabalho do cantor em relação aos movimentos da respiração, defendendo que, numa perspectiva somática desse trabalho, haveria a necessidade de atuar no sentido de aumentar a liberdade da movimentação, sensibilizando o sujeito para esses movimentos, tornando-o consciente de sua respiração. Da mesma forma, é necessário que, no trabalho do cantor haja a sensibilização para o movimento dos articuladores, de forma a encaminhar essas práticas para uma liberação de possíveis tensões e para um conseqüente aumento das possibilidades de movimento, estabelecendo e desenvolvendo a relação movimento/som.

Nesse sentido, o cantor torna-se consciente, no corpo, na experiência, e não somente no intelecto, de como os mais sutis movimentos modificam as qualidades sonoras da voz. Apreende também que da consciência e do controle da articulação entre movimento e som dependem suas possibilidades de construção poética e de expressão. Desses pequenos movimentos dependem ainda: um bom balanceamento das ressonâncias em toda a extensão vocal, uma clara articulação do texto, a definição de timbre, a definição das vogais e consoantes, enfim, boa parte de toda a acústica vocal.

Callaghan (2000) discorre sobre a importância de, na pedagogia, se desenvolver a percepção da relação entre movimento e ressonância, ressaltando que esses movimentos acontecem sempre numa zona de tensão entre a articulação do texto e a sonoridade vocal (conforme já destacado na seção 4.1 da parte I):

A ressonância vocal e a articulação da palavra são parâmetros interdependentes, e dependentes dos movimentos dos articuladores. Devida a essa interdependência, um entendimento da relação entre as manobras físicas e os resultados acústicos é vital para a pedagogia⁸⁴ (p.63, tradução nossa)

De modo semelhante ao que ocorre no trabalho com a respiração, a fixação da posição de articuladores é extremamente prejudicial e compromete os sutis ajustes que devem acontecer o tempo todo em resposta ao texto, ao timbre, às dinâmicas etc. Todas as

⁸⁴ Do original: “Vocal resonance and word articulation are interdependent parameters reliant on the movements of the articulators. It is with respect to these interdependent parameters that an understanding of the relationship between physical maneuvers and acoustic results is vital for pedagogy” (CALLAGHAN, 2000, p.63).

pedagogias que advogam a favor de posições fixadas de articuladores como sendo “corretas” são desastrosas, pois impedem os “ajustes necessários para manter o balanceamento acústico enquanto as dimensões relativas dos canais de ressonância do trato vocal variam em resposta à articulação fonética.”⁸⁵ (MILLER R. *apud* CALLAGHAN, 200, p. 64, tradução nossa).

Infelizmente essas fixações não são raras na pedagogia do canto, como por exemplo: “Os dentes superiores deveriam ser mantidos visíveis, ondulando o lábio superior em um sorriso natural e não forçado.”⁸⁶ (HAGARA *apud* FIELDS, 1979, p. 115, tradução nossa) , ou: “Solte a sua mandíbula tal que seus lábios tomem a forma de um ovo em pé.”⁸⁷ (RYAN *apud* FIELDS, 1979, p. 115, tradução nossa), ou ainda: “Existe uma abertura ideal de lábio que produz o mais puro som.”⁸⁸ (PASSE *apud* FIELDS, 1979, p. 115, tradução nossa).

Farkas (1994) aborda o problema da fixação, ressaltando seu trabalho com a técnica Alexander e as implicações para o canto: “Alexander reconheceu, corretamente, que a fixação impede o movimento. De fato, qualquer fixação pré-definida da voz é, em si, uma amarra que precisa, então, ser rompida para mudanças de altura ou vogal.”⁸⁹ (p. 17, tradução nossa).

Richard Miller também fala da importância da não fixação: “Não existe uma posição ideal da boca ou da mandíbula para falar ou cantar; a vogal, a tessitura, e a intensidade determinam as formas do trato vocal”.⁹⁰ (p.67, tradução nossa)

⁸⁵ Do original: “adjustments necessary to maintain acoustic balance while the relative dimensions of the vocal tract resonators change in response to phonetic articulation.” (MILLER *apud* CALLAGHAN, 200, p. 64).

⁸⁶ Do original: “The upper teeth should be kept visible by curling the upper lip in a natural, unforced smile” (HAGARA *apud* FIELDS, 1979, p. 115).

⁸⁷ Do original: Drop your jaw so that your lips form the shape of an egg standing on end” (RYAN *apud* FIELDS, 1979, p. 115).

⁸⁸ Do original: “There is an ideal size of lip opening which produces the purest sound.” (PASSE *apud* FIELDS, 1979, p. 115).

⁸⁹ Do original: “Alexander correctly recognized that positioning prevents movement. In fact, any pre-set positioning of the voice is in itself a grip which must then be broken for change of pitch or vowel.” (FARKAS, 1994, p. 17).

⁹⁰ Do original: “There is no one ideal position of the mouth or jaw for speaking or singing; the vowel, the tessitura, and the intensity determine shapes of the vocal tract.” (MILLER R., 2004, p.67).

O corpo como um todo deve estar livre para se regular durante o movimento, em resposta aos *feedbacks* corporais e auditivos do canto. A fixação de partes do corpo em determinadas posições faz com que outras partes tenham que compensar essa imobilidade para a realização de determinada ação e o corpo, como um todo, entre em desequilíbrio necessitando de tensões desnecessárias para a realização dessa ação.

Uma liberdade de movimento dos articuladores é, então, fundamental para o canto. Essa liberdade passa por um trabalho de sensibilização e conscientização corporal voltadas especificamente para essas partes do corpo, que conduzirão à percepção de possíveis tensões e fixações, possibilitando suas dissoluções e a conseqüente liberação do movimento. Dessa forma, o corpo poderá responder às necessidades de constante ajuste e movimento inerentes ao canto. As práticas em Educação Somática podem ter um papel fundamental nesse aspecto do trabalho do cantor.

Os articuladores, principalmente língua, mandíbula, lábios e palato, atuam diretamente no timbre, uma vez que os formantes da voz são muito sensíveis ao movimento deles. Além dos articuladores, qualquer movimento que modifica a configuração do espaço de ressonância do trato vocal, tem influência no timbre, como a posição da laringe, e a amplitude da faringe.

Talvez o articulador com mais possibilidades de movimento seja a língua. Além dela ter um papel preponderante na articulação dos fonemas, sua posição, principalmente em relação à sua base, afeta a posição da laringe, ou seja, a produção sonora ao nível da laringe é também afetado pela posição da língua. A laringe, o osso hióide e a base da língua funcionam como uma unidade fisiológica. O desenvolvimento da possibilidade de relaxamento da base da língua atua diretamente na liberdade de movimentação da laringe. Esse órgão tem, então, um papel fundamental na acústica vocal.

Alguns pedagogos do canto discorrem sobre essa questão: “A liberdade do trato vocal é essencial para um som que ressoa de maneira completa. A língua é a principal estrutura para fazer alterações no trato vocal. Ocupando a boca e parte da faringe [...] Muitos problemas de tensão na voz ao cantar estão relacionados a uma mau funcionamento

da língua”.⁹¹ (MILLER, 2004, p. 95, tradução nossa). O autor ressalta ainda a necessidade da consciência dos movimentos da língua para que possam ser identificados movimentos ou possíveis fixações que comprometam a articulação dos fonemas e uma produção vocal equilibrada: “O aluno precisa estar consciente em relação aos movimentos anômalos da língua para poder corrigi-los.”⁹² (MILLER R., 2004, p.95, tradução nossa).

Acredito que, se o cantor não tem problemas de fala relacionados a uma má coordenação dos articuladores ou excesso de tensão neles, essa coordenação pode servir como referência para o canto. Cada fonema requer uma posição relativa dos articuladores e tensões específicas para se obter essa posição. É de importância capital que o cantor seja capaz de identificar essas tensões e a relação delas com a sonoridade que produz. A liberdade e o controle de sua emissão vocal passam por essa consciência.

Klauss Vianna fala também sobre a língua em sua relação com o corpo, deixando muito evidente a importância de se considerar o corpo do cantor como uma unidade:

A língua merece um estudo à parte – entre outras coisas, ela tem estreita relação com a respiração. A língua acompanha, com movimentos musculares imperceptíveis, todo o processo de inspiração e expiração. Nesse sentido, tensões localizadas na língua prejudicam o desempenho das funções respiratórias. Por outro lado, por ter estreita relação com a musculatura do pescoço, tensões ali localizadas refletem por todo o tronco. (VIANNA, 2005, p.108)

A língua, a mandíbula e o pescoço são as regiões de tensão mais referenciadas na literatura de canto, além dos relacionados à respiração, como menciona Richard Miller (2004): “Vários professores concordam comigo que a maioria das tensões não relacionadas com a respiração ocorre em uma ou mais dessas regiões: língua, mandíbula e pescoço.”⁹³ (p.44, tradução nossa). Num trabalho do cantor que se pautar na Educação Somática, essas

⁹¹ Do original: “Freedom of the vocal tract is essential to resonant tone. The tongue is the chief vector for making changes within the vocal tract, occupying the mouth and part of the pharynx.[...] Many tension problems in the singing voice are related to a malfunctioning tongue.” (MILLER R., 2004, p. 95).

⁹² Do original: “The student must become aware of mechanical aberrations of the tongue in order to correct them.” (MILLER R., 2004, p. 95)

⁹³ Do original: “A number of teachers agree with me that most tension in singing that are not related to breath management, occur in one or more of three locations: tongue, jaw, and neck” (MILLER R., 2004, p.44)

regiões de tensão não podem ser tratadas isoladamente, pois se entende que estão interconectadas, afetando-se mutuamente e em relação com o corpo como um todo.

Como Klauss Vianna mencionou, no trecho acima citado, as tensões da língua têm relação com a respiração e com tensões em todo o tronco. O trabalho com a construção do eixo global e conseqüente liberação da respiração afetam diretamente a liberdade de movimento da língua, da mandíbula e da laringe. Também por essa questão o trabalho do cantor precisa passar pela construção do eixo do global e pela liberação do processo respiratório, envolvendo tudo que já foi considerado nas duas seções anteriores. Essa consciência e experimentação do eixo global é central na Técnica Klauss Vianna.

Além disso, uma atuação direta em relação aos articuladores, no sentido de sensibilizar para suas possibilidades de movimento, identificar seus possíveis impedimentos e proporcionar uma maior liberdade, representa um grande ganho para o trabalho do cantor que, dessa forma, será capaz de identificar diferentes movimentos, muitas vezes extremamente sutis, na sua relação com a sonoridade.

Encontro no trabalho de Linklater e Feldenkrais procedimentos preciosos para esse trabalho com os articuladores. Volto a reforçar que esse trabalho localizado não faz sentido e se mostra contraproducente sem um trabalho equivalente que abranja todo o corpo. Nesse sentido, Linklater (1976) afirma que: “O trabalho com a voz precisa alternar entre liberar a musculatura da respiração que trata da fonte sonora e liberação dos músculos do trato, língua e mandíbula que constituem o canal por onde o som trafega.”⁹⁴ (p.57, tradução nossa).

No método de Linklater, apresenta-se um trabalho especificamente direcionado para a consciência, o alongamento e o relaxamento da língua que é feito, em parte, concomitantemente com a produção vocal. Dessa forma, além de uma liberação do órgão, proporciona-se a experiência da relação entre movimento e sonoridade, relação que vai sendo incorporada pelo sujeito.

⁹⁴ Do original “Work on the voice must fluctuate constantly between freeing the breathing muscle which deal with the source sound, and freeing throat, tongue and jaw muscles which constitute the channel through which the sound travels” (LINKLATER, 1976, p.57).

Conforme explicitado na seção 1.1 da parte I, a história de cada corpo pode se tornar um fator limitante de sua expressão. Linklater (1976) explicita seu pensamento nessa direção quando trata da consciência e liberdade da mandíbula em seu método: “um dos sistemas universais de defesa musculares mais forte é a articulação da mandíbula.”⁹⁵ (p. 60). A autora ressalta que normalmente somos condicionados a usar a mandíbula mais para conter a expressão de emoções como um “portão de ferro” para, por exemplo, conter o grito, do que como um “amplo portal” para essa expressão. Desses pensamentos podemos inferir que a ampliação das possibilidades de expressão da voz passa necessariamente por um processo de consciência e liberação da mandíbula. Muitos professores identificam esse problema, mas se limitam a orientar o aluno “solte a mandíbula”. Já foi bastante falado nesse texto sobre a necessidade de se falar com o corpo em sua linguagem. É preciso promover a experiência dessa “soltura”, dessa possibilidade de abertura e movimento. Vários procedimentos com esse objetivo são apresentados por Linklater e Feldenkrais. Esses procedimentos, na medida em que liberam a mandíbula, colaboram para: facilitar a emissão de sons agudos; favorecer um melhor balanceamento acústico em toda a extensão, uma vez que permitem uma maior expansão da faringe, com um ganho de ressonância grave, inclusive nas notas agudas; e melhorar a articulação. Insisto que a soltura da mandíbula só se efetiva com uma soltura geral, através da conquista do eixo global, e de um trabalho também direcionado para estruturas muito próximas, como a língua e o pescoço.

Linklater (1976) realça essa interligação e interdependência de funcionamento entre as estruturas do aparelho fonador e respiratório, deixando clara a importância de uma atuação mais abrangente em relação ao corpo do cantor, que precisa ser considerada pela pedagogia do canto.

Uma vez que a língua está ligada à laringe, a condição de uma região afeta, necessariamente, a outra. Qualquer tensão na língua se propaga para a laringe afetando o livre desempenho das pregas vocais ou, a tensão que se inicia na laringe, propaga-se para a língua afetando a articulação das

⁹⁵ “one of the strongest and most universal muscular defense system is in the jaw hinges.”(LINKLATER, 1976, p.60)

palavras. A tensão na laringe também resulta em tensão no diafragma e vice-versa.⁹⁶ (p.63, tradução nossa)

O canto necessita de um grande equilíbrio entre as funções respiratórias e fonatórias, numa relação entre a pressão de ar e os ajustes acústicos. Muitas vezes uma respiração insuficiente sobrecarrega o trato vocal que terá que se ajustar para compensar esse déficit, o que acaba por resultar em um excesso de tensão. De outro modo, a liberação de tensão nos articuladores desperta no corpo a necessidade de uma respiração mais ativa e proporciona a experiência do equilíbrio. As tensões estabelecidas funcionam como muletas de apoio que impedem um movimento organizado do corpo. Uma vez que se remova a muleta, o corpo naturalmente encontra uma maneira mais equilibrada de se movimentar, sem estar impedido pelas tensões ou compensando-as de alguma forma.

Como a ressonância vocal é praticamente definida pelo posicionamento dos articuladores, timbre e posição relativa dos articuladores são dois aspectos absolutamente interligados entre si: uma alteração em um implica em uma alteração no outro. A imposição de um timbre que responde a uma estética externa ao cantor e que difere de seu timbre natural só é possível se o espaço de ressonância desse cantor se mantiver constantemente modificado em relação ao seu natural e isso se dá através da fixação de determinadas estruturas como, por exemplo, uma posição forçosamente baixa da laringe, ou um palato exageradamente elevado constantemente. Uma fixação só é possível com a manutenção de uma constante tensão na musculatura que realiza essa fixação. Por isso, qualquer imposição de enquadramento do timbre, dentro de uma perspectiva somática do canto, é absolutamente indesejável. Já uma liberdade de movimento implica, por sua vez, em um respeito ao timbre individual.

Segundo Farkas (1994), pensar o canto na perspectiva da Educação Somática, no caso dele, pela Técnica Alexander, implica em respeitar o timbre individual, o que está

⁹⁶ Do original: “Since the tongue is joined to the larynx, the state of one area must affect the other. Either tension in the tongue spreads to the larynx affecting the free play of the vocal folds, or tension beginning in the larynx spreads to the tongue affecting articulation. Tension in the larynx also implies tension in the diaphragm and vice-versa” (LINKLATER, 1976, p.63).

totalmente de acordo com o princípio do canto como expressão de uma individualidade apresentado na seção 4.2 da Parte I:

Nós devemos, entretanto, de modo a aplicar os conhecimentos de Alexandre, abandonar todas as expectativas pré-concebidas de como qualquer voz individual eventualmente soará. Existe apenas um som verdadeiro para cada voz humana. O objetivo do estudo da voz é descobrir qual seria a natureza do som para revelar, aos poucos, seu caráter único.⁹⁷ (p.15, tradução nossa)

Farkas (1994) discorre ainda sobre o timbre pessoal e uma tendência de enquadrar o aspecto físico e também vocal a expectativas externas: “uma vez que nós iniciamos a formatar uma voz a partir de um modelo particular, uma vez que convidamos a voz a se conformar a um modelo pré-concebido, nós sacrificamos a inerente singularidade do timbre, e também começamos a seguir um rígido e mecânico trabalho técnico”.⁹⁸ (p.15, tradução nossa). A tentativa de enquadramento a um modelo particular de timbre pode gerar uma sobrecarga em determinadas estruturas fisiológicas, conduzindo, eventualmente, a distúrbios de voz. A relação entre o trabalho do cantor e a saúde vocal será tematizada a seguir.

2.2. A prevenção e cura de traumatismos

O desequilíbrio das funções corporais é o principal causador de lesões no trabalho do cantor. Esse desequilíbrio está relacionado a tensões que impedem o livre movimento e exigem compensação, com a sobrecarga em determinadas estruturas. As principais lesões relacionadas ao trabalho do cantor dizem respeito a alterações nas pregas vocais e consequente disfonia.

⁹⁷ Do original: “We must, however, in order to apply Alexander’s knowledge, give up all preconceived expectation of how any individual voice will eventually sound. There is but one true sound to each human voice. The purpose of vocal study is to discover what the nature of the sound may be, to reveal slowly its unique character” (FARKAS, 1994, p.15).

⁹⁸ Do original: “once we begin to fashion a voice after a particular model, once we ask the voice to conform to a preconceived sound, we sacrifice the inherent uniqueness of timbre, and also begin to follow a rigid and mechanistic technical regimen”.(FARKAS, 1994, p.15).

Disfonias são alterações na voz que podem ter diferentes causas e muitas vezes se desenvolvem em decorrência de maus hábitos fonatórios que podem resultar em sensações dolorosas, em irritação e até mesmo em lesões laríngeas. A disfonias, que em relação à voz cantada por vezes são chamadas de disodias, são relativamente comuns em profissionais da voz, incluindo os cantores. Esses distúrbios são gerados por ajustes musculares inadequados, que podem ter diferentes origens:

O termo disfonia representa toda e qualquer dificuldade e alteração na emissão vocal que impede a produção natural da voz, devido a fatores comportamentais e/ou estruturais. Desse modo, pode se manifestar através de um quadro ilimitado de alterações, tais como: fadiga vocal, esforço à emissão, desvios na qualidade vocal, perda de potência da voz, falta de volume e projeção, variações descontroladas da frequência fundamental, baixa resistência vocal, perda da eficiência vocal e sensações desagradáveis à emissão. (MOTA et all., 2010, p. 28)

Segundo Le Huche e Allali (2005), muitas queixas como pigarro, faringites recorrentes, rouquidão momentânea, têm sua origem na falta de coordenação e equilíbrio muscular nos movimentos envolvidos no canto, que, por um esforço excessivo, acaba agredindo as estruturas do aparelho fonatório:

A experiência foniátrica cotidiana mostra que muito frequentemente o profissional da voz tende a atribuir suas dificuldades vocais a vários fatores que, em geral, exercem um papel menor, ao passo que esse profissional apresenta mesmo um comportamento de esforço evidente que é o cerne da questão. (p.35)

Motta et all. (2010) também ressaltam a relação entre as disfonias funcionais, que são disfonias que têm origem no mau uso de mecanismos vocais, dado o esforço excessivo:

Essas disfonias são consideradas alterações na voz produzidas em laringes livres de lesões orgânicas secundárias a hábitos fonatórios viciosos que dão aos músculos laríngeos, ao aparelho respiratório e ao sistema de suspensão muscular cervical, um envolvimento funcional excessivo. (p. 28)

Como consequência de abusos vocais, Motta et al. (2010) citam os seguintes sintomas e possíveis lesões orgânicas:

Os problemas ocasionados pelo uso excessivo da voz com uma técnica incorreta se traduzem em sintomas variados, podendo existir, segundo o momento de sua aparição: dor branda, pigarro, tensão cervical, fadiga, que aumenta e não desaparece com o repouso vocal, e diminuição no rendimento acústico da voz, até chegar à rouquidão. Os transtornos orgânicos que estes sintomas desencadeiam variam desde uma leve hipotensão das cordas vocais, a nódulos, pólipos, úlceras, cordas vocais engrossadas, monocordite, vasculodigenesias e laringites crônicas. (MOTA et al., 2010, p. 29)

Os ajustes musculares inadequados, que se configuram numa descoordenação entre as funções respiratórias e fonatórias, são o que normalmente se chama no âmbito do canto de “problemas técnicos”. Um trabalho do cantor que não direcione para um ajuste mais adequado, diminuindo o esforço do ato de cantar, pode conduzir a disfonias e a lesões reversíveis ou irreversíveis.

Os principais fatores que conduzem a uma técnica equivocada são: o desconhecimento do funcionamento respiratório e fonatório, com a conjunção dessas funções no canto e a busca de um timbre modelo imposto.

O desconhecimento pode levar à adoção de movimentos que vão de encontro à fisiologia, impedindo movimentação livre. Todas as fixações de determinadas estruturas, que impedem sua livre movimentação, conduzem a problemas vocais a curto, médio, ou longo prazo, por submeterem o organismo a um funcionamento estressante. A busca de timbre modelar impõe a busca de configurações de ressoadores não condizente com a anatomia própria do sujeito, impondo-lhe uma carga tensional constante para a manutenção desse espaço. Dinville (1993) ressalta esses problemas em relação à fixação da laringe muito baixa ou muito alta:

Essas duas posições extremas são muito usadas como base da técnica do canto. Elas são anti-fisiológicas, porque impõem ao mesmo tempo uma cooptação excessiva das cordas vocais, uma modificação do timbre, uma pressão expiratória intensificada demais. (p. 89)

A Educação Somática auxilia na prevenção de lesões especificamente relacionadas com o trabalho do cantor, na medida em que uma prática somática do canto tem como

princípio um respeito às individualidades e busca a realização de ações com o menor esforço.

O capítulo 1 desta seção tratou da pedagogia do canto na perspectiva da Educação Somática. Acredito que essa pedagogia, que resulta em um determinado trabalho do cantor, possa responder pela integridade vocal, na medida em que proporciona ao corpo liberdade de movimento para que ele encontre o melhor caminho para realizar as demandas. O corpo livre acaba por encontrar a melhor coordenação se for trabalhado na direção da consciência e não da manipulação impositiva. Já tratamos na seção anterior de como a Educação Somática pode contribuir para se chegar a essa liberdade e consciência.

O cantor pode, pela prática em Educação Somática, experimentar uma realização vocal que não lhe cause desconforto, por respeitar seu corpo. O conforto experimentado será uma referência, que permite que ele passe a recusar e a se distanciar de práticas vocais que lhe privem desse conforto experimentado, que lhe agridam o organismo, provocando desconforto e lesões.

Um timbre específico, diferente do pessoal, é conseguido com a fixação de estruturas: a laringe constantemente baixa, a faringe constantemente extremamente ampliada, uma abertura padrão da boca com a fixação da mandíbula etc. Na medida em que a prática do canto numa perspectiva somática tem como um de seus princípios o respeito e a preservação do timbre individual, ela atua na direção contrária das práticas com fixação, conduzindo para uma vocalização saudável.

Uma abordagem somática da pedagogia do canto propicia ao cantor a experiência de cantar com menos esforço e mais conforto. Para isso, o professor precisa ter um grande cuidado na escolha dos exercícios técnicos e do repertório, pois, se, nessa escolha, impõe-se ao aluno realizações vocais que exijam movimentos para os quais seu corpo ainda não está apto, a tentativa de realizá-los dar-se-á com muito desconforto e tensão.

Um pedagogia que prime pelo conforto, pelo prazer do corpo no canto acaba por abrir caminho para a expressividade, o que será tema da próxima seção.

2.3. O desenvolvimento das capacidades expressivas

O cantor é um artista da cena. Sua expressividade passa, necessariamente, pelo seu corpo. Constrói-se em movimentos, nos que produzem som vocal e nos que não produzem. Nesse sentido, o trabalho do canto aproxima-se do trabalho do ator. Os dois têm no corpo seu meio maior de expressão e lidam com a linguagem em uma dimensão poética:

Mas, afinal, qual é o instrumento de trabalho do ator?
Não é simplesmente seu corpo, mas seu “corpo-em-vida”, Como diz Eugênio Barba. Um corpo-em-vida é um corpo em constante comunicação com os recantos mais escondidos, secretos, belos, demoníacos e líricos de nossa alma. (FERRACINI, 2003, p.37)

Esse corpo-em-vida já foi mencionado na seção 2.1.1 da parte III, é o corpo que resulta de uma técnica-em-vida tal como defendido por Burnier (2001), um corpo conectado e em acordo com as demais dimensões do sujeito, “um meio pelo qual pode entrar em contato consigo mesmo e com o espectador” (BURNIER, 2001, p. 24).

O canto como expressão de uma individualidade emerge exatamente desse corpo-em-vida. Um corpo que sabe de sua história, das limitações e grandezas de ação que sua história lhe propicia; que sabe que continua escrevendo essa história e por estar “em constante comunicação com os recantos mais escondidos, secretos, belos, demoníacos e líricos de nossa alma” – como sugere Ferracini na citação acima – pode contar essa história a cada canto, e é aí que mora o germe da expressividade do cantor.

O desenvolvimento da capacidade de autopercepção é fundamental para o reconhecimento dessa história; a liberdade de movimento é fundamental para a possibilidade de escolhas para continuar a escrevê-la de forma consciente; e o desenvolvimento das habilidades específicas em conexão com essa história é fundamental para contá-la em uma dimensão poética.

Esse corpo-em-vida, mencionado por Burnier e Ferracini, assemelha-se, de certa maneira, ao corpo cênico a que se refere Jussara Miller (2010), em sua tese, na qual defende a Técnica Klauss Vianna como um possível caminho para a construção desse corpo cênico:

A técnica como processo, aqui abordada, foca a prontidão de estar em pesquisa e não o estar em “treinamento” para algo que vem depois, desvinculado do que se frui. Esse estado investigativo de aula que reverbera e propõe o estado cênico é um caminho para a construção de um corpo cênico, pois o corpo já está em ação investigativa e criativa na práxis diária de sala de aula. Trabalha-se, diariamente, a escuta do corpo. (p.48)

Nesse trecho, Jussara Miller ressalta a característica da Técnica Klauss Vianna de instaurar um estado investigativo que proporciona a construção do corpo cênico. O trabalho diário em estado investigativo, com a atenção direcional, desenvolve a conexão entre o corpo e a intenção, a emoção e o pensamento.

Na Técnica Klauss Vianna, em acordo com os processos em Educação Somática, o desenvolvimento da expressividade e das habilidades específicas acontecem de forma concomitante, um influenciando o outro. O desejo de comunicar chama o desenvolvimento das habilidades, o que possibilita que uma gama cada vez maior de emoções, sentimentos e pensamentos possam ser expressos:

A Técnica Klauss Vianna propõe a ação criativa imbricada na ação técnica, ou melhor, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente/espço, com a sua percepção aguçada ao momento presente para a criação de um outro momento/movimento; por isso podemos falar de um “corpo em relação”, ou seja, uma atenção do corpo em relação ao todo, ao outro, ao espaço, ao ambiente, numa rede de percepções. (MILLER J., 2010, pp.22-23)

Os diferentes tópicos de trabalho da Técnica Klauss Vianna (descritos na seção 3.1 da parte II) proporcionam diferentes tónus musculares, que geram diferentes estados corporais. Proporciona-se, ainda, nessa técnica, a experiência de movimentos que vão além do habitual, permitindo uma expansão do repertório físico pessoal, de forma a estabelecer uma conexão entre a movimentação corporal e o que Ferracini chamou (no trecho supracitado) de “recantos mais escondidos, secretos, belos, demoníacos e líricos de nossa alma”. Essa conexão é responsável pela expressividade dos movimentos corporais e vocais. Ambos, o repertório pessoal e a conexão, permitem que os movimentos se afastem do estereótipo, do clichê.

Até entrar em contato com a Técnica Klauss Vianna, eu tinha como prática a elaboração racional dos gestos que eu imaginava estar em conexão com cada canção. Após um período de prática, ao realizar um recital, fui surpreendida pelo inesperado: no momento da performance eu não realizei os “gestos” programados. Meu corpo seguia seu próprio caminho, senti uma integração que nunca havia sentido e, pela primeira vez, senti-me conectada com o público, estabelecendo com ele uma relação e uma sensação de prazer indescritível nessa relação, tanto comigo mesma quanto com o público. Esse fato deu-me a certeza de que a Técnica Klauss Vianna é um possível caminho para o desenvolvimento das capacidades expressivas do cantor. Essa possibilidade da Técnica Klauss Vianna de encaminhar para o expressivo é também ressaltada por Neide Neves (2004):

Ao longo do tempo, Klauss desenvolveu princípios e estratégias para o desbloqueio das tensões musculares e articulares que permitem colocar o corpo-mente em um estado de maior disponibilidade para o uso dos recursos de cada indivíduo. Ao mesmo tempo, os princípios trabalhados para o desbloqueio também são utilizados para provocar e servir o caminho para a criação de movimento. Os recursos técnicos não estão em função de uma determinada estética, mas a serviço da expressão de cada corpo. (p.6)

No capítulo 4 da parte I, tratei da relação entre a fala e a canção ressaltando que ambas são constituídas por um texto apoiado em uma cadeia fônica. Toda canção carrega um cerne de fala, uma maneira de dizer aquele texto, escolhida pelo compositor. Essa fala do compositor é um arcabouço por cujas frestas se configura a fala do cantor. A consciência dessas frestas e da maleabilidade que elas imprimem à composição chegou-me através de minha passagem pelo teatro. Aprendi, na experiência, que o sentido do texto se faz na sua concretização vocal e na relação com o outro. Não existe um sentido dado a priori a ser perseguido, existem inúmeras possibilidades: é construção.

Uma mesma canção pode assumir diferentes conotações a partir de diferentes construções vocais e corporais. É interessante que, no trabalho de interpretação de uma canção, não se pare no sentido assumido numa primeira leitura do texto, mas se abra para a experimentação de diferentes possibilidades, deixando-se surpreender pelo que pode não ter sido previsto.

A Técnica Klauss Vianna, através dos tópicos da estruturação, fornece um caminho para essa experimentação. Já foi mencionado que os diferentes tópicos trazem diferentes tônus musculares, diferentes sensações, diferentes imagens que se desdobram em movimentos de diferentes qualidades, que geram novas sensações, novas imagens e novos movimentos, instaurando-se o ciclo criativo (já bastante discutido na seção 1.3.2 quando falei da autopercepção na sua relação do canto). Importante lembrar que, para isso acontecer, é preciso que o corpo tenha sido despertado para essa percepção e liberdade de movimento.

As diferentes qualidades de movimento, imagens e sensações, quando associadas à voz, imprimem nela também diferentes qualidades. Essa reverberação de estado corporal na voz é resultado de um trabalho de reconexão da voz com as emoções, sensações e imaginário. O método de Kristin Linklater abre caminho para esse trabalho, uma vez que atua na sensibilização e conscientização das estruturas mais relacionadas com a produção vocal, passando pela respiração, a fonação e as estruturas de articulação e ressonância.

O método de Linklater é voltado para a voz falada, uma vez que se dirige para o trabalho do ator. Esse trabalho com a voz falada, no entanto, tem se mostrado de suma importância para o trabalho do cantor. Não é nenhuma novidade a prática de se falar o texto de canções com a intenção de se trabalhar a expressividade, um exemplo são as disciplinas de *declamação lírica* presentes nos currículos de graduação em canto.

Tendo por base as discussões levantadas na seção 4.1 da parte I, sobre vocalidade poética, quero ressaltar que, se a prática de falar os textos não for pautada nessa modalidade de vocalidade, acaba por reafirmar uma fala empolada, pomposa, sem nenhuma relação com as emoções, pensamentos e sensações, apoiada em estereótipos de uma fala supostamente expressiva, que resulta em um canto também empolado e pomposo também apoiado em estereótipos de um modelo externo de “canto expressivo”.

Assim como o movimento corporal expressivo requer um trabalho específico nessa direção (tal como o caminho da Técnica Klauss Vianna aqui apontado como um possível caminho), a vocalização expressiva também requer um trabalho específico. O método de Linklater vem ao encontro dessa necessidade.

Nesse método a relação entre vocalização e intenção na sua relação com as emoções, sensações e imaginário é trabalhada em todas as etapas do processo conduzindo em direção à expressividade. Segundo Linklater (1976), “o objetivo é uma voz em conexão direta com o impulso emocional.”⁹⁹ (p.1, tradução nossa)

A experimentação de diferentes possibilidades de se falar o texto da canção, estabelecendo diferentes conotações, permite ao cantor descobrir suas possibilidades de movimento dentro da estrutura da composição musical. Tal experimentação contribui para que o cantor não fique restrito a uma primeira leitura, tentando adequar-se a ela: pode encontrar, dentro das experiências vividas, a que mais lhe mobiliza e o aproxima de seu desejo de comunicação e de reinvenção do discurso.

Essa experimentação com a fala do texto permite uma aproximação com a canção que não se resume a uma análise intelectual. O sujeito como um todo mobiliza-se nessa experimentação, possibilitando que a vocalidade poética alcançada perpassa a canção, que não será apenas sílabas agregadas a alturas.

Para se praticar o canto como expressão de uma individualidade, essa relação entre os estados corporais e a vocalidade precisa ser estabelecida no dia-a-dia do trabalho do cantor, a cada respiração, a cada vocalize, para que possa vir a se tornar um hábito: o hábito de estar presente e conectado consigo mesmo, deixando que o eco dos espaços internos reverbere nos movimentos corporais e vocais.

O estado de atenção e auto observação é o que permite essa conexão entre o interno e a ação. Esse estado de atenção é um dos pontos principais trabalhados na Técnica Klauss Vianna e em qualquer prática em Educação Somática, pois se acredita que as mudanças ocorrem através desse estado de atenção:

Klauss orientava seus alunos a manter uma atitude de observadores de si mesmo. Antes, durante e depois dos exercícios, durante a pesquisa de movimentos, todo o tempo éramos instados a manter o estado de atenção em relação ao que ocorria em nosso corpo e à nossa volta [...]. Assim, estamos registrando conscientemente as sensações e alterações observadas, desenvolvendo a capacidade de propriocepção e a memória,

⁹⁹ Do original: “The objective is a voice in direct contact with emotional impulse” (LINKLATER, 1976, p.1).

juntamente com as habilidades motoras [...]. Além disso, a atitude de atenção ao próprio corpo ao mesmo tempo que ao espaço e às pessoas altera nitidamente o tônus muscular, trazendo a qualidade de presença e prontidão para o corpo e os movimentos e, a percepção dos estados corporais. Da mesma forma, a atenção coloca a pessoa no momento presente, favorecendo a troca consciente com o ambiente. (NEVES, 2004, p.57).

No dia-a-dia com o canto, pequenas observações geram grandes mudanças. Por exemplo, após um trabalho de soltura da mandíbula e ampliação do espaço na articulação temporomandibular, a realização de vocalizes com a atenção nessa articulação e em suas possibilidades de movimento proporciona a experiência com sonoridades inusitadas, provenientes tanto do espaço conseguido, quanto das diferentes sensações, emoções e imagens que podem surgir na experimentação de cada articulação. Se esse estado é encaminhado para a realização de uma canção, essa realização será impregnada pela experiência anterior e uma possibilidade de interpretação daquela canção, talvez nunca aviltada, pode vir a ser experimentada. Klauss Vianna ressalta as diferentes emoções relacionadas com diferentes musculaturas e articulações: “a cada grupo muscular e articular corresponde determinada emoção e, dependendo da emoção que se queira transmitir, deve-se privilegiar o trabalho com esse ou aquele grupo muscular, essa ou aquela articulação” (VIANNA, 2005, p.145)

Toda prática realizada como experiência, no sentido apontado por Larrosa (seção 1.1 da parte III), constituirá material de trabalho para o cantor a ser recuperado, revivido e ressignificado em uma construção poética. Como afirma Klauss Vianna: “O exercício não importa: importa é como você o executa” (VIANNA, 2005, p.145). No trabalho do cantor, o que importa é o caminho, a trajetória do corpo no ato de cantar, os percursos de encontros e desvios acontecidos na (re)organização do movimento.

Conclusão

O final do conto de Calvino, que serviu de mote de escrita para a Introdução desta tese, desvela uma situação instigadora para o delineamento da presente conclusão. O rei sai do palácio e sai da cidade. O campo é escuridão e silêncio, um “silêncio sonoro” no qual o rei se vê assustado com os barulhos que momentaneamente ouve: galhos, aves noturnas e o seu ofegar... ofega... ofega... e percebe que seu ofegar está acompanhado por outro ofegar. Quando o rei se vê fora da cidade, na noite escura, apura os ouvidos e percebe que não está sozinho. Está dentro do que supõe ser o subterrâneo de seu palácio, um outro ofegar acompanha o seu, sabe que é o antigo rei, que ele mantém como prisioneiro, “estão os dois perdidos embaixo da terra e não sabem quem é o rei e quem é o prisioneiro” (CALVINO, 2010, p.87) e “a angústia que jamais o abandonava ora parece evaporada”. (CALVINO, 2010, p.87). Ouve novamente a voz da mulher e, na tentativa de juntar mais uma vez sua voz à dela, percebe que “o prisioneiro está entoando a sua canção, como se não tivesse feito outra coisa além de cantá-la, como se não tivesse sido cantada exceto por ele [...] As duas vozes vão ao encontro da outra, sobrepõem-se, fundem-se.” (CALVINO, 2010, p.88). O rei se vê novamente ao ar livre no amanhecer de um dia, pode ouvir os sons do dia à sua volta.

Nesse processo de descoberta da própria voz, o rei teve que se apropriar de seu corpo, teve que transformar sua escuta em uma escuta sensível para poder escutar esse corpo, num processo de apropriação que envolveu o palácio (“o palácio é o corpo do rei”) e a cidade (“está convencido de que a cidade é uma extensão física de sua pessoa”). No entanto, para recuperar a possibilidade de se revelar pela sua voz, teve que percorrer e reconhecer seus espaços internos, incorporando o subterrâneo de seu palácio, abrindo a possibilidade para que reverberasse a voz. Além disso, teve que reconhecer o prisioneiro como parte si e não como algo alheio e renegado nas profundezas do subterrâneo, uma vez que a voz capaz de revelá-lo vinha justamente da garganta do prisioneiro, ou do que estava aprisionado dentro de si.

Neste trabalho, defendi uma abordagem somática para o trabalho do cantor como um possível caminho para a apropriação do próprio corpo, para “dar um corpo” ao cantor. A necessidade dessa apropriação vem do reconhecimento de que canto é movimento corporal, em todos os seus processos: respiração, fonação e ressonância.

Se canto é movimento em todos os seus processos, o corpo deveria ter um papel preponderante no trabalho do cantor. Como o rei do conto de Calvino, o percurso de desenvolvimento do cantor deveria abarcar uma apropriação do próprio corpo com um reconhecimento e ampliação de seus espaços internos. Esse processo de apropriação e ampliação envolve uma liberação desse corpo, no sentido da conquista de um tônus muscular mais equilibrado com o alívio das tensões localizadas, proporcionando uma maior possibilidade de movimento. A preocupação com o ganho de motilidade vem do entendimento de que a possibilidade de expressão está diretamente relacionada à possibilidade de movimento e, então, aumentar a capacidade expressiva implica em aumentar a capacidade de movimentação.

Apropriar-se do corpo implica num reconhecimento de que esse corpo está impregnado de sua história individual e conta, a cada movimento corporal e vocal, essa história. Uma história que tanto limita, na medida em que imprime nesse corpo tensões que diminuem as possibilidades de movimento, quanto provê material para a construção poética, material que é memória, que se atualiza e se materializa nesse corpo. Dessa forma, o trabalho do cantor precisa atuar nesse corpo em duas direções: na dissolução das tensões musculares e conquista de um equilíbrio dinâmico do tônus; e na construção de memória, agregando um repertório de movimentos corporais e vocais para a construção poética.

No conto de Calvino, quando o rei depôs sua vestimenta de rei – o que, na analogia que estabelecemos, significa um processo de dissolução da couraça muscular, que engloba um processo de autopercepção e autoconhecimento –, pôde entrar em contato com dimensões pessoais que estavam inacessíveis (o subsolo do palácio) e estabelecer uma conexão entre sua voz e sua dimensão interna, o que permitiu que seu canto o revelasse, que fosse a expressão de sua individualidade.

Este trabalho configura-se em torno desse canto que seja a expressão de uma individualidade. É um canto que revela a singularidade de cada corpo, de cada voz, na medida em que não busca um enquadramento, que não responde a uma estética externa ao sujeito. Um canto que quer comunicar e encontra, num corpo livre em seus movimentos e conectado com os desejos e intenções, a via para essa comunicação.

O entendimento de que a voz é matéria, é ar no qual são imprimidas alterações provenientes de movimentos corporais reforça a importância do papel do corpo no trabalho do cantor e explicita a necessidade de atuar sobre esse corpo de forma integrada e integradora.

Do canto como expressão de uma individualidade decorre uma maneira de se relacionar com o próprio corpo e com o próprio canto que acaba por estabelecer princípios para uma pedagogia que conduza a esse canto. Reivindica-se uma pedagogia que não negligencie o corpo, ao contrário que possa atuar no sentido de aumentar suas possibilidades de movimento, que conduza a uma autopercepção e a uma integração entre movimento corporal/vocal e emoção, sentimento, intenção, desejo.

As práticas em Educação Somática mostram-se ferramentas extremamente apropriadas para o trabalho do cantor, na medida em que proporcionam um equilíbrio corporal, favorecendo um maior alinhamento e uma consequente diminuição das tensões de forma a estabelecer uma reconexão entre o corpo e as intensões e emoções. Em relação ao trabalho do cantor, essas práticas favorecem o desenvolvimento técnico, ajudam na prevenção de lesões e propiciam um aumento das capacidades expressivas.

A Técnica Klauss Vianna, desenvolvida para o trabalho com o bailarino e o Método de Kristin Linklater, para o trabalho vocal do ator, são particularmente interessantes, por visarem a expressão artística. Essas práticas possibilitam uma liberação muscular, um alinhamento corporal, uma maior sensibilização e consciência corporal, enfim, uma apropriação do corpo, além de proporcionarem uma potencialização da expressividade.

Considero que a associação de práticas em Educação Somática ao trabalho do cantor torna-se mais efetiva se realizada por duas vias: uma prática paralela, na qual o cantor possa

pesquisar seus movimentos, na relação com a produção vocal, sem as demandas de preparação de um repertório musical; e uma abordagem somática do próprio trabalho do cantor. Essa conjugação se mostra particularmente interessante porque tanto as atividades com as práticas em Educação Somática quanto os trabalhos específicos com a técnica do canto e desenvolvimento do repertório musical poderão estar alicerçados sobre um mesmo conjunto de princípios.

Uma abordagem somática do trabalho do cantor implica em assumir uma prática que entenda o canto como movimento de um corpo que conta sua história, um história moldada por uma determinada cultura, e que respeite a individualidade desse cantor, o que inclui uma preservação de seu timbre vocal particular.

Numa perspectiva somática da prática do canto, algumas práticas historicamente instituídas na pedagogia do canto precisam ser questionadas e reavaliadas em sua utilização. Nesse contexto, o artístico, o pedagógico e o científico mostram-se intimamente ligados entre si. As descobertas da ciência, tanto sobre o funcionamento corporal em sua fisiologia e biomecânica, quanto sobre a dinâmica sensório-motora, cada vez mais apontam para a fragilidade do fracionamento do ser humano e para a necessidade de considerá-lo em sua totalidade. Uma prática somática estabelece uma pedagogia que atua na direção dessa totalidade, considera o conhecimento científico de modo a respeitar e proporcionar um funcionamento mais orgânico que não agrida as estruturais corporais.

Uma abordagem somática do trabalho do cantor e, conseqüentemente, sua pedagogia, engloba: uma atuação mais integrada e integradora em relação à totalidade do indivíduo, entendendo que a produção vocal é parte de um processo sensório-motor que envolve todo o organismo; um aumento da autopercepção, por entender que é a partir dela que cada cantor poderá tornar-se consciente de sua produção vocal e realizar suas próprias escolhas; a instauração de um princípio investigativo, com cada um se tornando pesquisador do próprio movimento e da própria voz, conduzindo a uma autonomia de trabalho; a atuação em relação ao corpo numa linguagem que ele entenda, na experiência, na ação – com o corpo é preciso falar a linguagem do corpo.

No caminho em direção ao canto como expressão de uma individualidade, o desenvolvimento das habilidades técnicas específicas não se separa do desenvolvimento da expressividade. Nesse sentido, não se considera a técnica como algo pronto e externo ao sujeito, ao qual ele deve se enquadrar. Ela é construída na relação com a história de cada corpo, de forma a potencializar o que cada sujeito quer dizer, com o corpo que tem, da maneira mais confortável e prazerosa possível, promovendo uma maior liberdade de movimento, corporal e vocal, numa dinâmica de respeito a esse corpo.

Um trabalho do cantor numa perspectiva somática entende que a produção vocal não pode ser tratada de forma desconectada da totalidade do organismo. Ela depende de uma respiração livre, que por sua vez está intimamente relacionada com um alinhamento corporal favorável e um equilíbrio dinâmico do tônus muscular. A consciência, no corpo, da relação corpo-voz prima por desenvolver a percepção de que os mais sutis movimentos alteram as qualidades dos sons vocais, e que a expressão do cantor materializa-se exatamente nessas sutilezas.

O canto como expressão de uma individualidade advém de uma liberdade de movimento, na medida em que se conecta com os desejos e intenções de comunicação, com as emoções e o pensamento, num corpo que entende que sua expressão se materializa em sua dança e no som que resulta dela. Cantar, nesse sentido, é sempre uma oportunidade de expressão de uma individualidade.

Bibliografia

ALVARENGA, Arnaldo L. *Klauss Vianna e o ensino de dança: Uma Experiência Educativa em movimento*. 2009. Tese (Doutorado em Educação e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

AZEVEDO, Sônia M. *O Papel do Corpo no Corpo do Ator*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDI, Patrícia ; MAURETTA Heinaelmann. *Tuned Body with Moving Voice*. SNDDO – Hamburgo, 1990.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLADES-ZELLER, Elizabeth; NELSON, Samuel H. *Singing with your whole Self: The Feldenkrais Method and voice*. London: The Scarecrow Press, 2002.

BOARDMAN, Susan D. Vocal training for a career in musical theater: a pedagogy. *The NATS Journal*, v. 49, n.1, p. 8-15, sept./oct.1992.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CALLAGHAM, Jean. The implications of voice science to voice pedagogy: The Singer's Formant. *The NATS Journal*, Jacksonville, FL, v.50, n. 5, p.5-8, May/June. 1994.

CALLAGHAN, Jean. *Singing and Voice Science*. San Diego, California: Singular Publishing, 2000.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Sob o sol-jaguar*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

CAMPOS, Paulo H. *O impacto da Técnica Alexander na prática do Canto: Um estudo qualitativo sobre a percepção de cantores com experiência nessa interação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DAMÁSIO, António. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DINVILLE, Claire. *A Técnica da Voz Cantada*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

DIETRICH, Peter. *Araçá Azul: Uma Análise Semiótica*. 2003. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

FARKAS, Alexander. Alexander and Voice. *The NATS Journal*, Jacksonville, FL, v. 50, n. 4, p. 15-18, mar./apr. 1994.

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo Movimento*. São Paulo: Summus, 1977.

FERRACINI, Renato. *A Arte de não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

FIELDS, Victor Alexander. *Training the Singing Voice: An Analysis of the Working Concepts Contained in Recent Contributions to Vocal Pedagogy*. New York: Da Capo Press, 1979.

FORTIN, Sylvie. “Quando a Ciência da Dança e a Educação Somática entram na aula

técnica de dança”. Tradução Mônica Martins. *Pro-posições*, Campinas, SP, v.9, n.2, p. 79-95, Jun. 1998.

_____. “Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança”. Tradução Márcia Strazzacappa. *Cadernos do GIPE*, Salvador, n.2, p. 31-39, fev. 1999.

_____. A Educação Somática. Entrevista realizada por Mônica Dantas e Suzane Weber. *Cena 3*. Porto Alegre, ano 3 n. 3, p. 120-129, out. 2004.

FORTIN, Sylvie; VIEIRA Adriane; TREMBLAY Martyne. A experiência de discursos na dança e na Educação Somática. *Movimento*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-91, abr./jun. 2010.

GAIARSA, José Ângelo. *Couça Muscular do Caráter (Wilhelm Reich)*. São Paulo: Ágora, 1984.

_____. *O que é corpo?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GINSBURG, Carl. *The intelligence of moving bodies: A somatic view of life and its consequences*. Santa Fe, New Mexico: AWAREing Press, 2010.

GÒMEZ, Ninoska e BOLSTER, Gurney. *Movimiento, Cuerpo y Conciencia: Exploraciones Somáticas* [Manuscrito] tradução para o espanhol de Movement, Body and Awareness: Exploring Somatic Processes. University of Montréal, Department of Physical Education, (1988), used for a Master’s level course on Somatic Education and Psychomotor Development. Disponível em: <<http://www.movimientoes.com/PDF/ninoska.pdf>>. Acesso em: julho/2010.

HANNA, T. Clinical Somatic Education – A new discipline in the field of healthcare. *Somatics*, Novato, CA, v.8(1), Autumn-Winter, 1990.

HARPSTER, Richard W. *Technique in Singing*. New York: Schirmer Books, 1984.

- JOLY, Yvan. The Feldenkrais Method of Somatic Education? *Feldenkrais Journal UK*, Jan. 2000.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. (Conferência dictada en un seminario organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, Buenos Aires, mimeo, 2003b).
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.
- _____. *Experiencia (y alteridad) en educación*. Flacso Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <http://www.flacso.org.ar/formacion_posgrados_contenidos.php> . Acesso em: jan. de 2008.
- _____. *La Experiencia de la Lectura*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2003a.
- LE HUCHE F.; ALLALI A. *A Voz – Tratamento dos Distúrbios Vocais*. 3ªed. São Paulo: Artmed, 2005.
- LINKLATER, Kristin. *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama Book Publishers, 1976.
- LOPES, Sara P. *Diz Isso Cantando! A Vocalidade Poética e o Modelo Brasileiro*. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- _____. *Anotações I – Sobre a voz e a palavra em sua função poética*. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOWEN, Alexander. *Bioenergética*. 10. ed. São Paulo: Summus editorial, 1975.

MILLER, Jussara C. *A Escuta do Corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna*. São Paulo: Summus, 2007.

_____. *Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico*. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MILLER, Richard. *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press, 1996.

_____. *The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique*. New York: Schirmer Books, 1986.

_____. *Solutions for Singers*. New York: Oxford University Press, 2004.

MOTA, Luiz A. *et al.* Disfonia em cantores: revisão de literatura. ACTA ORL - Vol. 28 (1: 27-31, 2010)

NAVARRO, Frederico. *A Somatopsicodinâmica: Sistemática reichiana da patologia e da clínica médica*. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

NETTO, J. T. C. *Semiótica, Informação e Comunicação*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

NEVES, Neide. *O Movimento como processo Evolutivo Criador de Comunicação: Técnica Klauss Vianna*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

REICH, Wilhelm. *Análise do Caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A Função do Orgasmo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

RUBIN, Paul. *The Feldenkrais Method - Music and Musicians*. Disponível em: <http://>

www.feldnet.com /Default.aspx?tabid=84. Acesso em: 20/08/2010.

STANISLÁVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

STRAZZACAPPA. Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Repertório: Teatro e Dança*. Salvador, ano 12, n. 13, p. 48-54, 2009.2.

SOUCHARD, Ph-E. *O Diafragma*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

SUNDBERG, Johan. *The Science of the Singing Voice*. DeKalb, Illinois: Northern Illinois University Press, 1987.

_____. Perceptual Aspects of Singing. *Journal of Voice*, New York, v.8, n.2, p. 106-122, 1994.

TARR, John. *A Feldenkrais Lesson at the Conservatory of Music*. Disponível em: <http://www.feldnet.com/Readings/AFeldenkraisLessonattheConservatoryofMusic/tabid/131/Default.aspx>. Acessado em: 20/08/2010.

TATIT, Luiz. *O cancionista: Composição de Canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

TITZE, Ingo. Is there a scientific explanation for tone focus and voice placement? *Natts Bull*. Jacksonville, FL, v. 37, n. 5, p. 26-27, 1981.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, Adriane. O método de Cadeias Musculares e Articulares de G.D.S.: uma abordagem somática. *Movimento*, Porto Alegre, v.4, n.8, p. 41-49, 1998.

VIGNALE, Silvana P. *Apertura a una experiencia del Outro para una pedagogía de las diferencias*. Congresso Internacional Filosofia y Educacion e Nuestra America. Universidad Nacional de Cuyo-Argentina, out. 2009. Disponível em: <http://>

congresofyeenna.net16.net/files/c7_p05.pdf. Acesso em: 04/07/2010.

WISNIK, José Miguel. Onde não há pecado nem perdão. *Almanaque*. Campinas, n. 6, p.11-16, 1978.

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.