

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

CRISTINE BELLO GUSE

**O cantor-ator: contribuições para o desenvolvimento cênico do cantor lírico a partir de Wesley Balk**

São Paulo  
2018

Cristine Bello Guse

**O cantor-ator: contribuições para o desenvolvimento cênico do cantor lírico a partir de Wesley Balk**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Música.  
Orientador: Profa. Dra. Sonia Marta Rodrigues Raymundo

São Paulo  
2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

G982c	<p data-bbox="478 1169 782 1209">Guse, Cristine Bello, 1977-</p> <p data-bbox="478 1209 1276 1299">O cantor-ator: contribuições para o desenvolvimento cênico do cantor lírico a partir de Wesley Balk / Cristine Bello Guse. - São Paulo, 2018. 368 f.</p> <p data-bbox="478 1332 1276 1444">Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia Marta Rodrigues Raymundo Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.</p> <p data-bbox="478 1467 1308 1612">1. Cantor-ator. 2. Interpretação cênica. 3. Ópera (canto). 4. Improvisação (representação teatral). 5. Improvisação (música). 6. Práticas de ensino. I. Raymundo, Sonia Marta Rodrigues. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p data-bbox="1165 1646 1308 1680">CDD 782.1</p>
-------	--

CRISTINE BELLO GUSE

**O cantor-ator: contribuições para o desenvolvimento cênico do cantor lírico a partir de Wesley Balk**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música no Programa de Pós -Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de concentração em Teoria e praxis no processo criativo, pela seguinte banca examinadora :

Comissão examinadora:

---

Profª. Dra. Sonia Marta Rodrigues Raymundo  
Orientadora

---

Prof. Dr. Luiz Eduardo Frin

---

Prof. Dr. Luiz Ricardo Balletero

---

Profª. Dra. Márcia Aparecida Baldin Guimarães

---

Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos

São Paulo, 30 de janeiro de 2018.

## AGRADECIMENTOS

Os quatro anos do curso de doutorado certamente resumem um período muito mais prolongado de pesquisa, envolvendo a colaboração de tantas pessoas que fazem essa realização possível. Agradeço a todos que estiveram presentes de alguma forma nessa jornada tão maravilhosa quanto árdua que é uma pesquisa de doutorado em performance musical.

À Profa. Dra. Martha Herr, *in memoriam*, por tudo que me ensinou artisticamente, academicamente e pessoalmente, e por ter acreditado na germinação dessa pesquisa, desde seu primeiro projeto, e ao me aceitar como sua orientanda.

À Profa. Dra. Sonia Ray, por ter me aceitado como orientanda no meio do percurso, pelo seu respeito, carinho e dedicação a mim e a esse trabalho, e por me inspirar com sua personalidade sempre irreverente e única.

Ao Prof. Dr. Ricardo Ballesteros por todos os seus ensinamentos musicais transmitidos sempre de forma sensível e atenciosa, e pela disponibilidade em analisar o andamento desse trabalho no exame de qualificação e de defesa.

Ao Prof. Dr. Wladimir Mattos pelo sincero apoio, parceria profissional, pelo pronto auxílio em determinados aspectos desse trabalho e pela disponibilidade em avaliar o andamento da pesquisa no exame de qualificação e de defesa.

À profa. Dra. Márcia Guimarães por todos os seus ensinamentos, pela sua amizade sincera e pela sua disponibilidade em examinar esse trabalho no exame de defesa.

Ao Prof. Dr. Luiz Eduardo Frin por ter aceitado realizar a direção cênica do meu recital de defesa, proporcionando-me uma vivência inovadora da performance do repertório escolhido e pela disponibilidade em fazer parte da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Fábio Miguel pela parceria profissional e por me ceder sua biblioteca particular sobre aquecimento vocal coletivo.

À Profa. Marilane Bousquet pela eterna amizade e parceria nos diversos cursos que ministramos voltados ao desenvolvimento de jovens cantores-atores, e por sempre estar presente nos difíceis momentos.

À Miriam Braga, Marcos Nascimento, Sandro Bodilon, Maria Eugênia Sacco, Leonardo Kaminski pelas parcerias musicais ao longo desse período.

Às colegas Cibele Sabioni, Fanny de Souza Lima e demais colegas e direção do Conservatório de Tatuí pelo constante apoio.

Aos amigos Alexandra Arrieche, Carlos Eduardo Nascimento, Walter Chamun, pela presença constante ao longo dessa pesquisa, questionando-me sempre e incentivando-me a pensar sobre determinados assuntos.

Aos amigos Silas Silva, Sheila Negro, Juliana Starling, Josani Pimenta, Lenine Santos, Amadeo Tasca, Ludmila de Carvalho, Glau Gurgel, Alessandra Otero por estarem presentes em determinados momentos dessa jornada.

A todos os meus alunos pela torcida, em especial a Bruna Gavioli, Daniele Briguento, Maristela Nicolellis, Alexandre Antunes, Débora Mariani, Thaís Azevedo, Paula Psillakis, Paulo Lanine, Merlise Moreira, Rosangela Dória, Robson Branco, Roger Camargo, Josué Costa e demais alunos que participaram dos cursos *Preparação do Performer da Ópera*.

A Ben Krywosz e demais professores do *Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute* por terem me recebido em 2012 com tanta atenção e carinho.

A Isabelle Ganz pelos cursos ministrados no Instituto de Artes da UNESP e pelo seu grande incentivo para a realização deste trabalho.

A minha família Maria Lúcia Bello Guse, Antonio C. M. Mansur, Alexandra Bello Guse, Irene da Silva Bello, *in memoriam*, Artur Guse, Eliete da Silva, Ildo Nery e Ana Baggio pela incondicional torcida.

A Maria Auxiliadora Baggio pelo apoio constante, pelo carinho e também pela atenta revisão.

Por fim, a Igor Baggio pela parceria musical, pela parceria de vida e, principalmente, por dividir comigo a ansiedade de cada dia desse processo.

## RESUMO

O termo cantor-ator refere-se a cantores líricos que levem em conta qualquer grau de responsabilidade cênica existente em qualquer tipo de performance de seu repertório, considerando que o ato de cantar em público já é em si um ato cênico. Dessa forma, existe a necessidade do cantor agregar outras habilidades artísticas que vão além da produção técnico-musical, pois sua atitude cênica não é apenas complemento, mas parte fundamental de seu fazer artístico. Junto a isso, identifica-se uma lacuna na formação profissional dos cantores líricos referente a seu desenvolvimento cênico. O objetivo dessa pesquisa é propor atividades direcionadas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às necessidades cênicas do cantor-ator. A pesquisa fundamenta-se na revisão da literatura específica sobre a atuação cênica do cantor lírico como referencial teórico, tendo os princípios da metodologia do diretor norte-americano Wesley Balk (1981, 1989 e 1991) como fundamentação principal.

A proposta de atividades é composta por exercícios e jogos cujo foco de desenvolvimento cênico contemple pelo menos um dos objetivos a seguir: 1) A construção de uma inteligência relativa ao uso cooperativo e assertivo dos recursos expressivos do cantor lírico – corpo, voz e rosto, proporcionando-lhe a integração dos processos de cantar e atuar; 2) o estímulo da sua sensibilidade e criatividade como forma de lhe desenvolver autonomia criativa que lhe permita o senso de verdade cênica e adaptabilidade na performance. Parte-se de exercícios presentes na metodologia de Wesley Balk em que são criados detalhes sobre a sua aplicação, bem como novos exercícios que se fundamentem dentro dos mesmos princípios. Por fim, sugere-se a organização de um laboratório orientado para o desenvolvimento cênico do cantor-ator cujas atividades apresentadas sirvam como procedimentos viáveis.

Palavras-chave: Conceito de cantor-ator. Atuação cênica do cantor lírico. Desenvolvimento de habilidades cênicas. Preparação cênica da performance vocal.

## **ABSTRACT**

The singer-actor term refers to classical singers that consider any degree of scenic responsibility existed in any kind of his/her repertory's performance, keeping in mind that the act of singing in public is a scenic act by itself. In this way, there is a demand for the singer to aggregate other abilities beyond the technical-musical production, because his/her scenic attitude is not just a complement, but a fundamental part of his/her artistic practice. In addition, there is a gap in singers professional qualification regarding his/her acting development. The objective of this research is to propose activities aimed at the development of abilities related to the scenic needs of the singer-actor. The research is based on the review of the specific literature on the classical singer's scenic performance as a theoretical reference, with the principles of Wesley Balk's methodology (1981, 1989 and 1991) as the main foundation.

The proposal of activities is composed of exercises and games whose focus of scenic development contemplates at least one of the following objectives: 1) The construction of an intelligence related to the cooperative and assertive use of the expressive resources of the classical singer - body, voice and face, providing to him/her the integration of the singing and acting processes; 2) the stimulation of his/her sensibility and creativity as a way to develop creative autonomy that allows him/her the sense of scenic truth and adaptability in performance. It starts with the exercises in the methodology of Wesley Balk, and it creates details about its application, as well as new exercises that are based on the same principles. Finally, it is suggested the organization of a laboratory oriented to the scenic development of the singer-actor in which these activities presented could serve as viable procedures.

**Keywords:** Singer-actor concept. Classical singer scenic performance. Scenic abilities development. Scenic preparation of vocal performance.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gesto e atitude referente a “ <i>Irritado, Recusa Insistente</i> ” (SHEA, 2008, p. 22)	33
Figura 2: Gesto e atitude referente à “ <i>Bravura</i> ” (SHEA, 2008, p. 27)	34
Figura 3: Quadro III - Atitudes condicionais da mão (STEBBINS, 2015, p. 97)	39
Figura 4: Quadros X – Combinações simples da pálpebra superior e sobrancelha (Ibidem, p. 152)	40
Figura 5: Pentágono da Potencialidade (BALK, 1991, p. 9)	131
Figura 6: Pentágono da Potencialidade desequilibrado (BALK, 1991, p. 45)	132
Figura 7: Seis regiões de equilíbrio (ALLEN, 2013, p. 52)	160
Figura 8: Pontos do tripé e arcos da planta dos pés (ALLEN, 2013, p. 45)	161
Figura 9: Padrão melódico # 5 <i>Singing on Breath through Moving Eighth Notes</i> (JORDAN, 2005, p. 258)	173
Figura 10: Padrão melódico # 17 <i>Making Space on Upward Leap, Vowel Modification</i> (JORDAN, 2005, p. 286)	174
Figura 11: Padrão melódico # 20 <i>Range Extension</i> (JORDAN, 2005, p. 292).	175
Figura 12: Padrão melódico # 14 <i>Range Extension Upward</i> (JORDAN, 2005, p. 279)	175
Figura 13: Padrão melódico # 23 <i>Aeolian Line and Legato at Slow Tempo</i> (JORDAN, 2005, p. 300)	176
Figura 14: Padrão melódico # 24 <i>Aeolian Range Extension</i> (JORDAN, 2005, p. 302)	176
Figura 15: Alinhamento corporal na posição sentada (ALLEN, 2013, p. 41)	202
Figura 16: Posição semi-supina (HEIRICH, 2005, p. 51)	240
Figura 17: Janela de papel pardo e ripas de madeira criada para aplicação do exercício Sequência Atitudes (Expressividade Facial) – Repertório	318

## SUMÁRIO

Introdução	13
1. Revisão da literatura	31
1.1. Breve panorama sobre a atuação cênica do cantor lírico e sua preparação	31
1.1.1. A atuação cênica convencionalizada, tipicamente operística	32
1.1.2. A atuação cênica baseada na justificação do papel e na verdade cênica	41
1.1.2.1. Método e princípios	42
1.1.2.2. Método e princípios transportados para a cena lírica	49
1.1.3. Credibilidade cênica: integração entre as habilidades de cantar e atuar e a autonomia criativa do cantor	58
1.2. Aspectos do desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico	66
1.2.1. Os manuais didáticos norte-americanos	67
1.2.1.1. As vias do processo de atuação cênica (de dentro para fora e de fora para dentro).	68
1.2.1.2. Desenvolvimento e uso dos recursos expressivos	71
1.2.1.2.a. <i>Corpo</i>	71
1.2.1.2.b. <i>Rosto</i>	76
1.2.1.2.c. <i>Voz</i>	80
1.2.1.3. Desafios inerentes à atuação cênica do cantor lírico	83
1.2.2. As pesquisas brasileiras	89
2. Os princípios e fundamentos da abordagem de Wesley Balk	99
2.1. Cantar-atuar: a união das forças opostas	100
2.2. Estilização vs. Realismo	103
2.3. Os modos de projeção	105
2.4. Enredamentos	114
2.5. A via negligenciada do processo de atuação cênica	126
2.6. A preparação do ‘performer radiante’	130
2.7. Improvisação como ferramenta pedagógica	135
2.8. O processo de exercício distinto dos processos de ensaio e performance no cantar-atuar.	141
3. As atividades da proposta	146
3.1. Considerações sobre aquecimento físico/vocal dentro da proposta de atividades	158
3.1.1. Exercício - Equilíbrio do Corpo	162
3.1.2. Exercício - Circular das Articulações	164
3.1.3. Exercício - Flexibilizando a Coluna	166
3.1.4. Exercício - Movimento + Respiração	168
3.2. Orientações para vocalizes	171
3.3. Exercícios com base em sequência de tarefas atribuídas	177
3.3.1. Exercício - Sequência Atitudes - Vocalizes	178
3.3.2. Exercício - Sequência Atitudes (Expressividade Facial) - Repertório	180
3.3.3. Exercício - Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Repertório	183
3.3.4. Exercício - Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto	185
3.3.5. Exercício - OOPS e UBU - Repertório	188
3.3.6. Exercício - Sequência de Gestos Corporais - Repertório	190

3.4. Exercícios com base no espectro de uma dualidade	192
3.4.1. Exercício - Dualidades Atitudes atribuídas - Contagem de Números	193
3.4.2. Exercício – Dualidades Tarefas Vocais atribuídas – Texto	195
3.4.3. Exercício - Dualidade Parâmetros Musicais - Repertório	197
3.4.4. Exercício - Dualidade <i>Parlando</i> vs. <i>Cantabile</i> - Repertório	199
3.5. Exercícios com base no desenvolvimento da expressividade do rosto	201
3.5.1. Exercício - Sustentando Máscaras Faciais	203
3.5.2. Exercício – Máscara/Expressão Facial	207
3.5.3. Exercício – Respostas Faciais à Música	211
3.5.4. Exercício - Exploração do Olhar – Monólogo Interior	213
3.5.5. Exercício - Exploração do Olhar – Vocalizes	215
3.5.6. Exercício - Exploração do Olhar - Repertório	217
3.5.7. Exercício - Atualização Facial para gestos corporais	219
3.6. Exercícios com base no desenvolvimento da coordenação entre o uso do corpo e da voz	220
3.6.1. Exercício - Movimentação Corporal Livre – Vocalizes	222
3.6.2. Exercício - Ações Físicas - Vocalizes	223
3.6.3. Exercício - Prontidão Corporal - Vocalizes	226
3.6.4. Exercício - Movimentação Corporal Isolamento de Partes - Vocalize	227
3.6.5. Exercício - Movimentação Corporal – Respostas Corporais à Escuta Musical	230
3.6.6. Exercício - Fisicalização do Canto	236
3.7. Exercícios com base em Blablação	238
3.7.1. Exercício - Blablação – Diálogo	240
3.7.2. Exercício - Blablação – Criando Idiomas	242
3.7.3. Exercício - Blablação – Imitando Idioma	243
3.7.4. Exercício - Blablação – Poemas	247
3.7.5. Exercício - Blablação Cantada	248
3.7.6. Exercício - Blablação – Diálogo + Atitudes	252
3.7.7. Exercício - Blablação – Diálogo + Acompanhamento Musical	253
3.8. Exercícios com base na improvisação cênica e/ou improvisação musical livre	254
3.8.1. Exercício - Criação de melodias – Imitação, Pergunta/Resposta, Dueto Livre	258
3.8.2. Exercício - Recitativo e Dueto Improvisado	260
3.8.3. Exercício - Objetos Cênicos	261
3.8.4. Exercício - Ações sob Cenário	262
3.8.5. Exercício - Mini Óperas Improvisadas	267
3.8.6. Exercício - Diálogo com Alguém Imaginário	271
3.8.7. Exercício - Sequência Tarefas Vocais - Palestra Improvisada	273
3.9. Exercícios com base no Jogo do Espelho	274
3.9.1. Exercício - Espelho - Recursos Expressivos	275
3.9.2. Exercício - Espelho - Dublagem e Sonoplastia	277
3.9.3. Exercício - Espelho + Canto	278
3.10. Exercícios com base em “Som e Movimento” e “Duetos Rituais”	280
3.10.1. Exercício - Som e Movimento – Texto	281
3.10.2. Exercício - Som e Movimento - Objetos Imaginários	283
3.10.3. Exercício - Duetos Rituais Atitudes	284
3.11. Exercícios com base em “Jogo do Eco” e “Jogo da Soma”	287
3.11.1. Exercício - Jogo do Eco - Recursos Expressivos	288

3.11.2. Exercício - Jogo da Soma – Melodia	289
3.11.3. Exercício - Jogo da Soma - Histórias Criadas	291
3.12. Exercícios com base na manipulação e ataque	293
3.12.1. Exercício - Manipulação Livre	294
3.12.2. Exercício - Performance com Ataque	295
3.13. Exercícios sob o repertório junto à via do processo de atuação cênica de dentro para fora e junto à criação de cena.	296
3.13.1. Exercício - Usando Destinatário Direto	296
3.13.2. Exercício - Usando Experiência Pessoal	298
3.13.3. Exercício - Por Detrás do Texto	299
3.13.4. Exercício - Energia Emocional Extrema + <i>four step spiral</i>	301
3.13.5. Exercício - Criação de Cena Improvisada ou Composta	303
4. Sugestão de laboratório cênico	307
4.1. Público alvo, recrutamento e seleção	307
4.2. Organização geral do tempo	312
4.3. Necessidades do espaço e de materiais	315
4.4. Sobre o(s) instrutor(es)	326
4.5. Sobre as formas de avaliar e validar os conteúdos absorvidos	332
4.6. Planejamento das atividades	334
4.6.1. Planejamento das atividades do 1º Encontro	338
4.6.2. Planejamento das atividades do 2º Encontro	340
4.6.3. Planejamento das atividades do 3º Encontro	341
Considerações finais	344
Referências Bibliográficas	350
Referências de Áudio e Vídeo	364
Referências de Cursos e Workshops	366

## INTRODUÇÃO

Cantor-ator é um termo que define de modo abrangente o *performer* atuante em gêneros performáticos que lhe exijam a conjugação das responsabilidades de cantar e atuar cenicamente. Esse termo foi explorado em profundidade pelo diretor norte-americano H. Wesley Balk (1932-2003) e difundido por sua literatura (BALK, 1981, 1989 e 1991). Em minha dissertação de mestrado (GUSE, 2009 e 2011), o termo foi utilizado para definir especificamente o cantor de ópera, uma vez que este gênero performático exige que o cantor atue cenicamente junto à sua performance musical. No entanto, no contexto da atual pesquisa o conceito de atuação cênica é abrangido de forma a propor que todo o ato de cantar em público já é em si um ato cênico, independente do tipo de performance ou gênero artístico. Dessa forma, o termo cantor-ator passa a ser direcionado a todo cantor lírico que considere qualquer grau de responsabilidade cênica existente em qualquer tipo de performance de seu repertório, seja ópera, recital de canções, performance contemporânea, etc. Nesse caso, existe a necessidade desse cantor agregar outras habilidades artísticas que vão além da produção técnico-musical, pois sua atitude cênica não é apenas complemento, mas parte fundamental de seu fazer artístico.

Kurt Zeller (2013, p.190), aponta que o fato de o cantor apresentar um texto junto a seu discurso musical, imediatamente faz com que o cantor seja percebido de forma diferente pelo público, que o aproxima da categoria de atores, oradores e outros tipos de “contadores de história”. Junto a isso, pensa-se que mesmo quando o repertório vocal não engloba qualquer conteúdo verbal, como é o caso dos vocalizes artísticos e determinadas peças contemporâneas, a própria figura do cantor já carrega responsabilidades cênicas a serem atendidas coerentemente à proposta da performance. No canto, os braços e mãos são independentes das estruturas físicas envolvidas na produção sonora, estando livres para realizar uma série de possibilidades expressivas, que podem contribuir ou interferir na comunicabilidade da sua performance.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Entende-se a diferença entre os termos relativos à “expressão” e à “comunicação” em que o primeiro refere-se a “toda emissão consciente ou não de sinais e mensagens”, e o segundo a “tudo que faz com que qualquer sinal ou mensagem emitido por alguém seja recebido por um outro” (SALZER, 1982, p. 19). Souza e Gayotto (2005, p. 106-107) complementam que no senso comum “expressão diz respeito à exteriorização de conteúdos de um corpo – humano ou não” (Ibidem, p. 106). Muitas vezes, expressamo-nos de modo inconsciente, ou sem estar na presença de outras pessoas e sem a intenção de nos dirigirmos a elas. Todavia, “com bastante frequência a expressão tem objetivo comunicativo e relacional, operando, ao menos em parte, de maneira intencional” (Ibidem, p. 107). Considera-se que na performance do cantor a expressão assume funções comunicativas, principalmente pela intencionalidade

Um dos gêneros artísticos em que explicitamente o cantor exerce responsabilidades cênicas é o operístico, uma vez que se trata da encenação de obras musicais com base em textos de cunho dramático (libreto).<sup>2</sup> Nesse tipo de espetáculo, o canto é a forma de expressão de um estado emocional que alcança tamanha intensidade que se tornaria impossível de ser expresso simplesmente pela fala (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. xiii). Para Felsenstein (e FUCHS, 1991, p. 15), o coração da ópera é a transformação do fazer musical no palco em uma comunicação convincente, absolutamente essencial e verdadeira. A realidade apresentada no palco só se torna crível na ópera quando o acontecimento dramático toma tamanha proporção que justifica a música como o principal meio capaz de expressá-lo. Sendo assim, o cantor...

... é obrigado a fazer a inquietação da personagem que ele retrata tão incondicionalmente e consistentemente sua própria, que para ele e para o público toda função básica musical – ritmo, metro, harmonia, tempo, dinâmica – não pareça ser prescrito pela partitura ou pelo maestro, mas

---

do espectador. Zeller (2013, p. 194) nos esclarece que o público assumirá que tudo o que se está vendo deve fazer sentido com o que se está ouvindo, e assim os espectadores tentarão fazer a relação. Se não conseguirem encontrar algum sentido, “se tornarão distraídos ou desconfortáveis, e, para resolver o desconforto, eles terão que concluir que a performance não é convincente.” “... *they will become uncomfortable or distracted, and, to resolve the discomfort, they will have to conclude that your performance is unconvincing*” (Todas as traduções são nossas).

Vale lembrar que o comportamento não-verbal é considerado uma parte significativa da comunicação entre as pessoas, mesmo este ocorrendo de forma não intencional por parte do comunicador. Ocorre que, frequentemente, o receptor infere interpretações aos fenômenos não-verbais, como por exemplo, quando interpretamos que uma pessoa sente-se deprimida por estar com os ombros caídos, mesmo que não seja a intenção desta última “comunicar” depressão (KNAPP e HALL, 1999, p.22). “O comportamento não-verbal pode repetir, contradizer, substituir, complementar, acentuar ou regular o comportamento verbal” (Ibidem, p. 30). Segundo Ruesch e Kees (*apud* Ibidem, p. 25-28) o comportamento não-verbal é classificado em: ambiente da comunicação, aparência física do comunicador, proxêmica (utilização e percepção do espaço social e pessoal), movimento do corpo ou comportamento cinestésico (gestos, postura, comportamento tátil, expressões faciais e comportamento ocular) e paralinguagem (a maneira como se diz algo, variações vocais e outros sons produzidos).

<sup>2</sup> Em Pavis (2007, p. 109), encontramos como definição comum para o termo *drama* um “texto escrito para diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa”. Segundo a teoria dos gêneros literários, os textos são classificados comumente por lírico, épico e dramático. Rosenfeld (1985, p. 17) explica de forma sucinta as características básicas desses três gêneros: “Pertencerá à Lírica todo poema de extensão menor, na medida em que nele não se cristalizarem personagens nítidos e em que, ao contrário, uma voz central – quase sempre um ‘Eu’ – nele exprimir seu próprio estado de alma. Fará parte da Épica toda obra – poema ou não – de extensão maior, em que um narrador apresentar personagens envolvidos em situações e eventos. Pertencerá à Dramática toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador”. Obviamente, estes gêneros dificilmente possuirão características puras. Não é raro traços estilísticos de um gênero distinto aparecerem ao longo de uma obra que é caracterizada em seu todo como determinado gênero literário (Ibidem, p. 18).

A ópera é um gênero dramático, tanto por possuir um texto que apresenta personagens de forma direta, quanto por possuir em seu enredo uma ação conflituosa. Contudo, a ópera mantém momentos altamente líricos quando as personagens expressam seus estados de espírito e reações humanas, geralmente nas árias, tendo a presença da música como elemento colaborador na comunicação destes estados de espíritos à plateia. Para um aprofundamento maior sobre esse apontamento, ver Kerman (1990).

pareça ser determinada pelas intenções e sensações dele, da personagem. [...] Todos os elementos técnicos do canto dramático, tais como respiração, entonação, e fluência rítmica, não estão simplesmente fora da modelagem do papel (e interferindo com a espontaneidade da expressão), mas são uma parte integral da ação física emocionalmente condicionada (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p.18-19).<sup>3</sup>

A citação explícita que o cantor consegue criar a ilusão de espontaneidade junto a um gênero artístico, no qual muito dos elementos de sua interpretação já estariam pré-estruturados dentro de uma partitura musical, através da relação que ele mesmo cria entre esses elementos e as motivações ou ações de sua personagem. Por isso, o cantor do gênero operístico é de fato um cantor-ator, pois é em sua interpretação cênico-musical que o público recebe o amálgama entre enredo e composição musical.

Goldovsky (1968, p. 17) resume que o cantor de ópera é aquele que possui uma voz muito bem treinada e um considerável conhecimento musical, e junto a isso, possui a capacidade “de comunicar uma grande variedade de pensamentos, humores e estados emocionais a sua plateia [...] pelo pronunciar das palavras e movimento dos músculos de seu rosto, braços e corpo”<sup>4</sup>. Dessa forma, além de ter a capacidade criativa de relacionar os elementos da partitura musical como parte da expressão da personagem interpretada, o cantor-ator ainda deve ser capaz de explicitar essa incorporação em sua execução àqueles que o assistem.<sup>5</sup>

A dinâmica cênica dos espetáculos de ópera da atualidade vem crescendo com os avanços tecnológicos. A influência das formas de entretenimento tais como televisão, internet e cinema alteraram a expectativa do público a respeito dos espetáculos líricos. Junto a isso, os produtores não medem esforços para que os espetáculos atendam minimamente essa perspectiva (HELFGOT e BEEMAN, 1993, p. 2; LUCCA, 2007, p.

---

<sup>3</sup> “... is obliged to make the concern of the character he is portraying so unconditionally and consistently his own that to him and to the audience all basic musical functions – rhythm, meter, harmony, tempo, dynamics – do not appear to be prescribed by the score or the conductor but seem to be determined by his, the character’s, intentions and sensations. [...] All technical elements of dramatic singing, such as breathing, intonation, and rhythmic flow, are not simply outside the shaping of the role (and interfering with the spontaneity of expression) but are an integral part of the emotionally conditioned physical action”.

<sup>4</sup> “... to communicate a great variety of thoughts, moods, and emotional states to his audience [...] by uttering words and by moving the muscles of his face, arms, and body”.

<sup>5</sup> Considera-se aqui a capacidade de relacionar os elementos musicais e dramáticos, e de tecer as associações necessárias a tudo que ocorre no palco, seja analiticamente ou intuitivamente, como parte das **capacidades criativas** do cantor; ao passo que a capacidade de executar e explicitar minuciosamente todas as sutilezas que exporiam essas relações e associações, de forma espontânea ou previamente construída, como parte das **capacidades expressivas** do cantor.

2, BALK, 1989, p. 274).<sup>6</sup> Igualmente, as inovações tecnológicas permitem hoje dar concretude às criações imaginativas dos diretores de cena, trazendo com isso a necessidade de se recrutar para essas irreverentes montagens cantores que estejam em pleno domínio de sua excelência vocal, abertos e aptos a cooperarem sem resistência com os desafios cênicos propostos.<sup>7</sup> Na visão de Helfgot e Beeman (1993, p. x), a ópera só é capaz de se manter como uma forma contemporânea de entretenimento quando os cantores são treinados para “se mover, pular, correr, caminhar, ou mesmo usar a voz de fala no palco”<sup>8</sup>. Assim, o artista que almeja atuar neste campo de trabalho precisa estar munido de uma série de habilidades necessárias para responder de forma flexível e criativa junto à criação do espetáculo.

A demanda cênica recai sobre o cantor não somente em sua atuação no gênero operístico, uma vez que essa nova expectativa do público também age sobre a apreciação de espetáculos em formato tradicional de recital, bem como em obras de vários gêneros artísticos que demandem atuação cênica. Espera-se do artista uma autoconsciência e um domínio de sua presença cênica, de forma a contribuir com a expressividade emocional do texto, estilo e musicalidade das peças que apresenta (EMMONS e SONTAG, 1979, p. 282, p. 285). O recital ainda proporciona uma

---

<sup>6</sup> Segundo Balk (1989, p. 274) foi por volta dos anos 1940 e 50 com a competição do realismo do teatro, televisão e cinema que “o mundo da ópera sentiu a necessidade de capturar uma aparência do entusiasmo e atuação da realidade que foram se tornando parte da consciência da massa pública teatral”. Embora essa necessidade cênica fosse antiga, a ópera nunca havia se encontrado em uma competição com formas tão poderosas quanto essas criadas pela tecnologia. O realismo, como uma estética que se opunha ao que a ópera representava, começou a ser a influência prescrita, inclusive sobre os cantores. “Subitamente eles foram chamados a ser reais (e naturais, e críveis) em uma forma que começa como a antítese virtual do realismo dramático”. “...*The world of opera felt the need to capture a semblance of the visual excitement and acting reality that were becoming part of the mass public’s theatrical awareness*” [...] “*Suddenly they were asked to be real (and natural and believable) in a form that begins as the virtual antithesis of dramatic realism.*”

<sup>7</sup> Como exemplos de montagens operísticas que trazem esse tipo de dinâmica cênica, é possível verificar a interpretação de David MacVicar da ópera *Giulio Cesare in Egitto* de G. F. Handel, encenada no festival de Glyndebourne de 2005; ou a interpretação de Laurent Pelly de *La Fille Du Régiment* de G. Donizetti, da temporada do Metropolitan Opera House de 2007-8. Vide dueto “Au bruit de la guerre” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=499TQjLEbks>. Acessado em : 06 de out 2016.

Aqui se refere não apenas às encenações que pretendem transportar ou impor determinado realismo aos espetáculos cantados, mas também àquelas que pretendem explicitar a sua teatralidade buscando no formalismo e na estilização assumida a direção da representação artística, seja ao longo da obra inteira, ou em apenas determinada cena. Inúmeras obras clássicas do repertório, bem como obras contemporâneas, ganham interpretações dentro desta estética, revelando esta ser uma forte tendência dos tempos atuais. Como exemplo, é possível encontrar essa abordagem de encenação na interpretação de Robert Wilson da ópera *Orphee et Eurydice* de C. W. Gluck, encenada no Théâtre du Châtelet de Paris em 1999, disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=vuFA5\\_Kq7Tg](https://www.youtube.com/watch?v=vuFA5_Kq7Tg)>; e na interpretação de Christian Pade da obra *Luci mie traditrici* de Salvatore Sciarrino, encenada em julho de 2010 no Teatro Poliziano, Cantiere Internazionale d’Arte di Montepulciano, trechos disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=smFiA3LAQuA&spfreload=10>>. Acessados em : 02 de fev 2018.

<sup>8</sup> “... *to move, jump, run, walk, or even use their speaking voices onstage.*”



complexidade distinta pelo fato do cantor representar “dois ou três minutos de pedaços de vida de um ser humano particular em certa atmosfera de humor”<sup>9</sup> (Ibidem, p. 112-113). Junto a isso, o recital traz a necessidade de lidar com o momento entre as peças, em que o cantor revela a si mesmo ao transitar entre uma canção e outra (EMMONS e THOMAS, 1998, p. 235). Assim, é possível afirmar que o cantor exerce responsabilidades de cantor-ator também no formato tradicional de recital, seja pelo fato de a canção ser considerada um “microcosmo de drama”, seja pelo cantor encontrar-se em situações que lhe exijam uma presença ou carisma<sup>10</sup>. Nos casos em que o próprio cantor é autônomo em sua atitude cênica, cabe a ele possuir também um refinado discernimento de que tipo de movimentação será coerente às sutilezas de um formato tradicional<sup>11</sup>, ou a uma proposta assumida de encenação das peças musicais com a presença de cenários e adereços.

Ao longo de minha experiência como professora de canto lírico, percebo que hoje os estudantes estão plenamente conscientes da necessidade de agregar habilidades cênicas além daquelas especificamente musicais. Escolas como Célia Helena Centro de Arte e Educação, Teatro Escola Macunaíma e diversas unidades do SENAC oferecem atualmente cursos em teatro tanto para iniciantes como a nível profissionalizante e poderiam complementar a formação do cantor lírico nesse campo.<sup>12</sup> Contudo, apesar dos benefícios encontrados nas questões de interpretação teatral e expressão corporal, é

---

<sup>9</sup> “... two – or three-minutes slice of the life of a particular human being in a certain mood atmosphere.”

<sup>10</sup> “Ter presença’ é, no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é, também, ser dotado de um ‘quê’ que provoca imediatamente a *identificação* do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente” (PAVIS, 2007, p. 305). Como comenta o medievalista Paul Zumthor (2001, p. 71), todo o intérprete, mesmo aquele que é um simples leitor público é uma presença, “elocutor concreto” ou “autor empírico” do texto. Nesse momento, o autor das palavras desse texto pouco importa, pois as palavras não são mais apenas palavras, tornaram-se um jogo vivo na performance particular desse intérprete. E ainda Zumthor complementa que o texto opera na transmissão da boca do locutor ao ouvido do receptor, mas é a performance completa que traduz o seu conteúdo emocional em que faz este texto se constituir em obra de arte. O conteúdo das palavras se mistura e se confunde com o que ficticiamente o intérprete se identifica, uma vez que “uma pessoa expõem-se nas palavras proferidas, nos versos que canta uma voz” (Ibidem, p. 222). Na performance, tudo é linguagem e tem sentido, “da melodia ao canto a seu modo de falar, a seus gestos e até a sua vestimenta e aos objetos de que se faz cercar” (Ibidem, 229). “O significante do significado textual é um ser vivo. [Isto é]... o sentido do texto se lê em presença e no jogo de um corpo humano” (Ibidem, p. 260).

<sup>11</sup> Em muitos casos, para cantores com pouca experiência, esse conceito de sutileza e economia de gestos corporais próprios da plataforma tradicional de recital está a um passo de se transformar em repressão e inibição artística (EMMONS; SONNTAG, 1979, p. 117). Acredita-se que o principal motivo disso é a falta de conhecimento da grande variedade expressiva possível de ser realizada apenas com a voz e o rosto (GUSE, 2015).

<sup>12</sup> Informações sobre os cursos de teatro oferecidos por estas escolas, disponíveis em: <<http://www.celiahelena.com.br/pt/home>>, <<http://www.macunaíma.com.br>>, <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=43&template=380.dwt&unit=NONE&testeira=474>>. Acessados em: 25 nov. 2016.

válido dizer que o cantor lírico ainda precisa traduzir de forma autodidata as técnicas aprendidas de maneira a não interferir e sim cooperar com as exigências vocais e musicais, pois a atuação cênica dentro do espetáculo cantado possui suas próprias bases, em muitos detalhes distintos do teatro falado.<sup>13</sup> Algumas diferenças podem ser apontadas, tais como o fato da comunicação do texto ser estilizado pelo canto lírico, trazendo certo desafio ao lidar com a representação das cenas em uma estética naturalística; a altura, ritmo e dinâmica das falas, bem como o timing das cenas já são, de certa forma, previamente estruturados pela música, cabendo ao cantor interpretar e moldar esses elementos de forma a valorizá-los cenicamente; o texto, quando em idioma estrangeiro, apresenta um obstáculo no acesso direto ao significado das palavras; o tempo dramático é frequentemente alterado do cronológico (recitativo) para a suspensão temporal (árias); e lidar com os desafios vocais/musicais e movimentar-se com liberdade, executando as ações físicas de forma precisa ou envolvendo-se de forma orgânica e verdadeira com as circunstâncias interpretadas, é uma tarefa que exige um alto grau de coordenação, energia e concentração.<sup>14</sup>

O que ainda requer investigação profunda é como essas habilidades podem ser desenvolvidas de forma a preparar o cantor para lidar com a difícil coordenação imposta no tipo de espetáculo dinâmico exigido nos tempos atuais, de manejar tantas habilidades simultaneamente sem que uma interfira prejudicialmente na outra. Burges e Skilbeck (2000, p. xii) afirmam que “dominar as disciplinas separadas de canto e atuação individualmente não conduz automaticamente ao domínio da disciplina requerida para uni-las na performance”<sup>15</sup>. Helfgot e Beeman (1993) alertam que “cantores os quais não se prepararam para a movimentação no palco, sofrem vocalmente quando chamados para executar inesperadas ações cênicas enquanto cantam”<sup>16</sup> (p. 17-18). Trata-se do estudo e desenvolvimento de uma nova habilidade que vai além da soma de suas partes, a habilidade de integração entre o cantar e atuar.

---

<sup>13</sup> Cursos voltados para o gênero de teatro-musical também podem ser uma opção excelente para o cantor lírico desenvolver suas habilidades cênicas junto a espetáculos cantados. No entanto, ainda assim, devido à natureza desses cursos estarem voltados para os desafios vocais e estilísticos específicos dos espetáculos de teatro-musical, o cantor ainda precisará transpor por si mesmo os conhecimentos adquiridos nesse curso às exigências vocais e estilísticas do repertório lírico.

<sup>14</sup> Para um detalhamento mais profundo sobre os desafios da atuação cênica em espetáculos cantados, ver Bean (2007) e Guse (2011 e 2009).

<sup>15</sup> “*Mastering the separate disciplines of singing and acting individually does not automatically lead to mastery of the discipline required to unite them in performance.*”

<sup>16</sup> “*... singers who have not prepared themselves for stage movement suffer vocally when called upon to perform unexpected stage actions while singing.*”

Para Felsenstein (e FUCHS, 1991, p. 19-20), quando em sua formação, um cantor é treinado apenas para adquirir uma perfeição vocal técnica por si mesma, ao chegar aos ensaios cênicos de uma montagem, o canto e a atuação se tornam duas funções nitidamente separadas que escondem uma a outra. Com certa dedicação, o cantor conseguirá manejar o compromisso necessário a ambas as funções de forma tolerável, mas dificilmente se tornará uma unidade convincente. O cantor poderá até adquirir a expressão dramática de sua personagem, mas não sem dificuldades vocais, pois a voz foi preparada tecnicamente sob condições que não aquelas que seriam exigidas para a representação do papel.

Balk (1989, p. 288; 1981, p. 57) acrescenta uma contribuição ao assunto quando lança alerta para um problema constante entre cantores inexperientes: a necessidade de se mostrarem cenicamente expressivos através de tensões físicas de todos os tipos. Trata-se de uma tentativa de induzirem emoções através de tensão física para que eles se sintam “reais” ou “honestos” em sua atuação cênica, ou na intenção de dar “provas” ao espectador de seu envolvimento emocional. Ocorre que fazendo isso, ao invés de produzirem em si mesmos de fato o fluxo do estado emocional, eles o bloqueiam. Para o espectador isso significa apenas má atuação, mas para o cantor isso pode acarretar em grande prejuízo vocal se praticado por um logo período de tempo. A situação agrava-se quando essa...

...exigência autoimposta de ‘mostrar’ a atuação é tornada adicionalmente difícil pela extensão de tempo da ópera. O tempo real é alterado, frequentemente estendido na ópera, criando um sentido ainda maior da necessidade de sustentar qualquer que seja a tensão que tenha sido iniciada. Atores experimentam precisamente a mesma síndrome do mostrar-emoção-através-da-tensão, mas não precisam lidar com o problema da extensão de tempo que continuamente desafia o cantor, e podem então mais facilmente desfazer qualquer tensão que eles iniciem (Idem, 1989, p. 288).<sup>17</sup>

Junto ao desafio da suspensão temporal típico dos espetáculos cantados, outras questões distintas assolam a confusão relacionada à representação de emoções através de tensão. Frequentemente atores representam fortes emoções através de tensão vocal e em muitos casos isso não é diagnosticado como algo nocivo. Enquanto um ator pode sobreviver e lidar com este tipo de tensão, o cantor depende intensamente da liberdade vocal. Assim, um erro tão óbvio tem se tornado muito comum aos cantores quando

---

<sup>17</sup> “... self-imposed demand to ‘show’ acting is made additionally difficult by opera’s extension of time. Real time is altered, usually extended, in opera, creating an even greater sense of need to sustain whatever tension has been initiated. Actors experience precisely the same showing-emotion-through-tension syndrome, but they do not have to cope with the time-extension problem that continually challenge the singer and can thus more easily dispose of any tension they initiate.”

olocam determinada “ênfase na caracterização vocal e efeitos emocionais realísticos da voz e negligenciam as técnicas necessárias para realizar tais coisas sem dano vocal”<sup>18</sup> (Ibidem, p. 289). Sob o ponto de vista de Zeller (2013, p. 193), quando um cantor utiliza tensões contraproduativas à boa produção de sua voz para representação de emoções fortes, a plateia simpatiza com o desconforto físico do cantor e não exatamente com a emoção que se deseja representar.

A ação cooperativa entre o que se pode definir como os recursos expressivos do cantor – corpo, rosto e voz – é o que possibilita a eficiência comunicativa de sua arte, livre da tensão física como forma de intensidade emocional. Derivado do grego *synergo*, que significa *trabalhar junto*, sinergia significa quando “as necessidades assertivas e integrativas de cada parte do sistema estão sendo satisfeitas mesmo quando trabalham juntas em harmonia para o todo maior”<sup>19</sup> (BALK, 1989, p. 73). Muitos cantores profissionais desenvolvem esse perfeito relacionamento entre as partes de seu sistema expressivo (corpo, rosto e voz) através de sua experiência artística, e é sob esta perspectiva que muitos estúdios óperas surgem para lançar oportunidade de os jovens cantores se desenvolverem nesse sentido ao longo de sua formação, através da prática no repertório encenado, seja de natureza operística ou camerística. Em determinados cursos de formação, outras disciplinas relacionadas ao desenvolvimento cênico do cantor também são oferecidas anteriormente ou paralelamente à vivência da montagem de um espetáculo, de forma a suprir o desenvolvimento de determinadas habilidades necessárias.

Em pesquisa realizada no mês de outubro de 2016 às grades curriculares das principais universidades do estado de São Paulo, foram constatados os seguintes resultados.<sup>20</sup> O curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto e Arte Lírica da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP contava com quatro semestres obrigatórios da disciplina “Montagem de Ópera”, oferecidos nos dois últimos anos do curso, tendo como pré-requisito ter cursado quatro semestres da disciplina de “Canto”. Contudo, na grade curricular desse curso não eram oferecidas disciplinas voltadas para interpretação teatral ou expressão corporal que antecederiam

<sup>18</sup> “... stress on vocal characterization and realistic emotional vocal effects and neglect the techniques needed to accomplish such things without vocal damage.”

<sup>19</sup> “...the assertive and integrative needs of each part of the system are being satisfied even as they work together in harmony for the greater whole.”

<sup>20</sup> Acredita-se que alguns detalhes em relação à grade curricular e ementas das disciplinas possam ter sido atualizados ou modificados desde a realização dessa pesquisa até o presente momento, por esse motivo deixa-se claro o período de realização.

ou corresse em paralelo a essa disciplina.<sup>21</sup> Em outro curso de mesmo nome, as Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, também da USP, constavam como obrigatórias as disciplinas “Música em Cena II” e “Expressão Corporal para Cantores II” a partir do segundo semestre e em sua sequência até o quarto semestre do curso. Enquanto a primeira disciplina buscava viabilizar a montagem de um espetáculo, a segunda forneceria o desenvolvimento da consciência corporal, alinhamento postural e liberação de tensões do corpo. As mesmas disciplinas eram oferecidas como “Música em Cena I” e “Expressão Corporal para Cantores I” já no primeiro semestre do curso, mas como disciplinas optativas eletivas.<sup>22</sup>

No curso de Bacharelado em Música – Instrumento Voz da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a disciplina “Ópera Estúdio” era oferecida como obrigatória a partir do quinto semestre e ia, em sua sequência, até o oitavo e último semestre do curso. Contudo, a disciplina tinha apenas como pré-requisito especial a disciplina de Canto II, podendo o aluno cursar a disciplina “Ópera Estúdio” em momentos anteriores, conforme a autorização do professor ou coordenadoria dessa disciplina. O curso ainda dispunha de dois semestres de “Expressão corporal” oferecidos desde o início do curso como introdução à expressão corporal e laboratório de expressão livre. E a partir do terceiro semestre do curso, eram oferecidos mais dois semestres em sequência de “Expressão vocal: Interpretação”, visando à construção de procedimentos cênicos através da integração corpo/voz no primeiro semestre que a

---

<sup>21</sup> Grade curricular do Curso de Bacharelado em Música Habilitação em Canto e Arte Lírica da ECA-USP. Sítio consultado: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27420&codhab=401&tipo=N>>. Acessado em: 06 out 2016.

Ementas das disciplinas *Montagem de Ópera I, II, III e IV* do curso de Bacharelado em Música Habilitação em Canto e Artes líricas da ECA-USP. Sítio consultado: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CMU0460 &codcur=27420&codhab=401>>. Acessado em: 06 out 2016. [CMU0461, CMU0465 e CMU0466 para as disciplinas II, III e IV respectivamente].

<sup>22</sup> Grade curricular do Curso de Bacharelado em Música Habilitação em Canto e Artes Lírica da FFCL da USP em Ribeirão Preto. Sítio consultado: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=59&codcur=59250&codhab=401&tipo=N>>. Acessado em: 06 out 2016.

Ementas das disciplinas *Música em Cena I, II, III e IV* do Curso de Bacharelado em Música Habilitação em canto e Artes Líricas da FFCL da USP em Ribeirão Preto. Sítio consultado: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=5970460&codcur=59250&codhab=101>>. Acessado em: 06 out 2016. [5970461, 5970465, 5970466 para as disciplinas II, III e IV respectivamente]

Ementas das disciplinas *Expressão corporal para cantores I, II, III e IV* do Curso de Bacharelado em Música Habilitação em canto e Artes Líricas da FFCL da USP em Ribeirão Preto. Sítio consultado: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=5970463&codcur=59250&codhab=101>>. Acessado em: 06 out 2016. [5970464, 5971288, 5971289 para as disciplinas II, III e IV respectivamente]

disciplina era oferecida, e o desenvolvimento técnico e exercício prático de elementos da interpretação teatral para o cantor, no segundo.<sup>23</sup>

Na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP, não havia disciplinas obrigatórias destinadas ao desenvolvimento cênico do cantor lírico no curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto. No entanto, era oferecida a disciplina “Ópera Studio” como optativa, sem pré-requisitos para os alunos matriculados nesse curso.<sup>24</sup> A disciplina era atrelada ao projeto de extensão “Fábrica de Óperas”, que promovia semestralmente a montagem completa ou parcial de títulos do repertório operístico e seus congêneres. O projeto trazia o conceito da ópera de repertório, em que os cantores assumem o estudo e a interpretação das personagens revezando-se entre os diversos papéis. Alunos do curso de piano e regência poderiam assumir a preparação musical e a execução ao piano; e os alunos dos cursos de artes cênicas poderiam assumir funções relativas à preparação cênica e corporal, maquiagem, cenário, figurino e iluminação. As montagens poderiam contar com a colaboração de professores dos demais departamentos, alunos de pós-graduação e de outros cursos da graduação<sup>25</sup>, ex-alunos e artistas convidados que atuavam nas diversas tarefas da montagem do espetáculo sob a orientação do diretor geral do projeto (ROCHA e GODOY, 2015).

---

<sup>23</sup> Grade curricular do Curso Bacharelado em Música Instrumento Voz da UNICAMP. Sítio consultado: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/proposta/sug22.html>> Acessado em: 06 out 2016.

Ementas das disciplinas de *Ópera Estúdio I, II, III e I* do Curso Bacharelado em Música Instrumento Voz da UNICAMP. Sítio consultado: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/coordenadorias/0021/0021.html#MU462>> Acessado em : 06 out. 2016. [MU462, MU562, MUS662 para as disciplinas II, III e VI respectivamente].

Ementas das disciplinas *Expressão corporal I e II* do Curso Bacharelado em Música Instrumento Voz da UNICAMP. Sítio consultado: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/coordenadorias/0018/0018.html#AC145>> Acessado em: 06 out. 2016. [AC245 para a disciplina II].

Ementas das disciplinas *Expressão vocal: Interpretação I e II* do Curso Bacharelado em Música Instrumento Voz da UNICAMP. Sítio consultado: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/coordenadorias/0018/0018.html#AC152>> Acessado em: 06 out. 2016. [AC252 para a disciplina II].

<sup>24</sup> Grade Curricular do Curso Bacharelado em Música Habilitação em Canto da UNESP. Sítio consultado: <<http://www.ia.unesp.br/Home/Graduacao/3-canto-a-partir-2011.pdf>> Acessado em: 06 out. 2016.

Grade das disciplinas optativas disponíveis aos Cursos de Música da UNESP. Sítio consultado: <<http://www.ia.unesp.br/Home/Graduacao/00000optativas-2016---musica-12-de-janeiro.pdf>> Acessado em 06 out. 2016.

<sup>25</sup> Mais três disciplinas optativas constavam na grade curricular de outros cursos de graduação associadas ao projeto “Fábricas de Ópera” - Teatro de Ópera, Correpetição para Ópera e Prática de Repertório em teatro Musical.

Na mesma época, a pesquisa também se estendeu às oportunidades na cidade de São Paulo fora do âmbito das Universidades, constando a existência da Academia de Ópera do Theatro São Pedro, o Ópera Studio da Escola Municipal de Música, o Ópera Estúdio da Escola de Música Tom Jobim e o NUO – Ópera Laboratório.<sup>26</sup> Todos esses projetos ofereciam aos jovens cantores a oportunidade de vivenciarem o processo de atuação cênica na montagem de seus espetáculos e disciplinas diversas direcionadas para a expressão corporal e interpretação cênica, que supririam a orientação necessária para a integração entre as atividades de cantar e atuar. No entanto, em todas as oportunidades consultadas nessa pesquisa realizada em outubro de 2016, para ingressar os cantores deveriam passar por um processo seletivo, o que reflete o fato de apenas uma porção pequena dos estudantes de canto lírico ter acesso a esse tipo de trabalho, aqueles que demonstrem possuir maturidade vocal e musical suficientes para atender às exigências técnicas e expressivas inerentes aos seus espetáculos.

Apesar da experiência de atuar em montagens completas ser uma etapa fundamental da formação do cantor lírico, por ser nesse momento em que todas as suas habilidades estão a serviço dos desafios referentes à construção real de uma performance pública, acredita-se que outra etapa poderia anteceder essa experiência. Uma prática que visasse exclusivamente o reconhecimento e a flexibilização dos recursos expressivos do próprio cantor, junto com o desenvolvimento de suas capacidades criativas e de integração entre as habilidades de cantar e atuar poderia levar o cantor a estar mais preparado para as demandas dos cursos e disciplinas voltadas à montagem de espetáculos. Essa prática conseguiria dar espaço maior às atividades experimentais e lúdicas que levem à autopercepção, estímulo da criatividade e contato com as próprias emoções do cantor, por não estar vinculada à preparação de uma determinada performance ou de uma determinada obra. Acredita-se aqui que práticas dessa natureza seriam de grande utilidade no que se refere ao desenvolvimento cênico do cantor lírico e na sua coordenação em integrar suas responsabilidades cênicas e musicais.

O que ocorre é que o ambiente voltado para a montagem de um espetáculo não é necessariamente o ambiente propício para iniciar a base desse processo de

---

<sup>26</sup> Sítios consultados: <<http://www.theatrosaopedro.org.br/academia/>>, <<http://theatromunicipal.org.br/formacao/escola-municipal-de-musica/#opera-studio>>, <[http://emesp.org.br/formacao-avancada#.V\\_eTLIgrLIU](http://emesp.org.br/formacao-avancada#.V_eTLIgrLIU)>, <<http://nucleodeopera.blogspot.com.br/>>. Acessados em: 07 out 2016.

reconhecimento, desenvolvimento e integração dos recursos expressivos do cantor, pois o foco recai na preparação do repertório e não na exploração das capacidades expressivas individuais de cada cantor. Essa etapa da formação do cantor lírico exige, pela própria natureza do trabalho, que o cantor já consiga articular determinadas habilidades referentes ao uso cooperativo de seus recursos expressivos de forma minimamente satisfatória, sendo possível pensá-la como uma etapa de solidificação e aperfeiçoamento dessas habilidades e não exatamente de iniciação e reconhecimento. Mesmo em casos de determinados estúdios óperas, cuja montagem realizada tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento cênico dos cantores, sendo o processo acompanhado por professores experientes, a expectativa do próprio cantor em corresponder de forma excelente a um produto final em um tempo determinado, conduz o cantor a fechar-se para outras possibilidades interpretativas que não àquelas decididas para a encenação proposta. O tempo disponível para a realização de um espetáculo pode não ser suficiente para abarcar um processo longo de experimentação que possui o foco na auto-observação, autopesquisa, tentativas, erros e reflexões, para que assim a habilidade de integração dos processos de cantar e atuar se forme gradativamente. Como Felsenstein (e FUCHS, 1991, p. 38) argumenta, “uma porção maior de tempo disponível para a preparação de uma produção deve ser usada para instruções elementares, e apenas uma parte pequena pode ser dada a ensaios criativos”<sup>27</sup>.

Em 2011, ao refletir sobre uma possível contribuição para o desenvolvimento cênico daqueles cantores líricos que ainda não estivessem vocalmente e musicalmente maduros para corresponder à demanda exigida em um projeto de estúdio ópera, elaborei um workshop chamado *Preparação do performer da ópera*,<sup>28</sup> fundamentado em estudos teóricos e práticos sobre as características e necessidades inerentes à atuação cênica dentro do espetáculo lírico. O workshop tinha como objetivo o despertar da criatividade, o reconhecimento e organização dos imperativos técnicos da performance cênico-vocal e o desenvolvimento da habilidade de integração do cantar e atuar. Foram utilizados jogos teatrais, improvisação musical livre, práticas lúdicas e experimentais junto ao repertório que o próprio participante trazia.

---

<sup>27</sup> “... a major portion of the time available for the preparation of a production must be used for elementary instruction, and only a small part can be given to creative rehearsals.”

<sup>28</sup> O curso tinha duração de um final de semana (GUSE, 2011b), e ganhou várias outras versões (GUSE, 2011c, 2001d, 2012b, 2013f, 2013g), inclusive com novo nome *Performer Ópera* (GUSE, 2013c, 2014a) e uma continuidade com a criação do módulo II (GUSE, 2012a, 2013d, 2014b) e do módulo III (GUSE, 2013e, 2014c). Neste último módulo agregou-se uma apresentação final em que as árias de cada participante eram encenadas, sendo alinhavadas a um enredo através de uma narração.



A motivação para a criação desse workshop ganhou argumento quando participei do curso *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute* e o diretor Ben Krywosz expôs três Ps essenciais para o desenvolvimento artístico. Ilustrados dentro de uma pirâmide, a base era destinada a *to Play*, o meio a *to Practise* e o topo a *to Perform*. O artista deve dispor um considerável tempo para *brincar*, ou *jogar* com o material e habilidades requeridas na performance, explorando as possibilidades interpretativas sem um objetivo a ser alcançado, sem a condição de certo ou errado, apenas com o intento de perceber-se, flexibilizar-se, divertir-se e descobrir-se. No entanto, essa etapa é muitas vezes negligenciada, os artistas já partem do que seria a segunda etapa, a *prática* e *aperfeiçoamento* das habilidades e da interpretação almejada do material. Com isso, eles perdem um momento importantíssimo de descobertas a respeito do material, exploração e expansão dos próprios limites técnicos, interpretativos e expressivos. Para Balk (1989), se nos focarmos demais naquilo que queremos nos tornar, perderemos contato com o processo em que estamos. “Ao conhecer demais sobre o que queremos ser, julgamos duramente a nós mesmos, porque conhecemos muito pouco sobre o que verdadeiramente somos”<sup>29</sup> (Ibidem, p. 5). É preciso equilibrar a vontade de se tornar em algo (uma personagem, um cantor melhor, um bom ator, etc.) com o conhecimento de quem somos. O que ocorre é que, como aponta Felsenstein (e FUCHS, 1991, p. 35), o processo de autodescobrimento e o processo criativo não podem ser inseridos no artista nem mesmo “pelas mais elaboradas explicações e instruções do pedagogo vocal, do diretor cênico e do maestro”<sup>30</sup>. Por mais que essas instruções complementem e ampliem a sua capacidade perceptiva, não poderão nunca substituí-la.

Assim, o objetivo da presente pesquisa é propor atividades direcionadas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às necessidades cênicas do cantor-ator, que possam contribuir como procedimentos viáveis dentro de uma proposta de laboratório cênico direcionado à formação desse artista.

Essas atividades se caracterizam por exercícios e jogos cujo foco do desenvolvimento cênico contemple:

- A construção de uma inteligência relativa ao uso cooperativo e assertivo dos recursos expressivos do cantor lírico – corpo, voz e rosto, como forma de desenvolvimento da integração dos processos de cantar e atuar.

---

<sup>29</sup> “Knowing too much about what we want to be, we judge ourselves harshly because we know too little about what we truly are.”

<sup>30</sup> “...by the most elaborate explanations and instructions of the voice pedagogue, the stage director, and the conductor.”

- O estímulo da sua sensibilidade e criatividade como forma de lhe desenvolver autonomia criativa que lhe permita o senso de verdade cênica e adaptabilidade na performance.

Essas atividades se baseiam em princípios da metodologia do diretor norte-americano Wesley Balk, expostos em sua literatura (BALK, 1981, 1989 e 1991). Detalhes sobre a aplicação de determinados exercícios do autor foram criadas, bem como novos exercícios que se fundamentem dentro dos mesmos princípios. Justifica-se a escolha da abordagem de Balk pelo fato de sua metodologia contemplar ambos os focos citados acima e por ser flexível o suficiente permitindo sua aplicação em cantores de diferentes níveis técnicos. Apesar de sua metodologia ter sido elaborada de forma a abarcar uma ampla gama de *performers* (cantores de diversos gêneros musicais, atores, etc), as atividades da proposta apresentada aqui são dirigidas a cantores líricos em processo de formação, essencialmente aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de ingressar em projetos voltados para a montagem cênica de obras do repertório. Julga-se que os exercícios e jogos apresentados nesta pesquisa possam consistir em uma sugestão viável para o trabalho cênico junto a cantores em fase de desenvolvimento vocal e técnico. A vivência adquirida nesses exercícios contribuiria para esses jovens cantores adquirirem determinada flexibilidade técnica, interpretativa e expressiva frente ao seu repertório, gerando-lhes autonomia criativa e adaptabilidade suficiente que lhes permitiriam responder de forma eficiente quando futuramente estivessem frente às exigências da montagem cênica de obras diversas.

Salienta-se que não há a intenção de realizar no presente momento a aplicação e avaliação de resultados da proposta apresentada, devido à limitação de tempo e escopo de uma pesquisa de doutorado. Optou-se pela elaboração das atividades justificadas pela revisão da literatura.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. A saber:

O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura a respeito do objeto de pesquisa deste trabalho – a atuação cênica do cantor lírico e aspectos de sua preparação e desenvolvimento. Primeiramente, apresenta-se um breve panorama sobre os apontamentos a respeito desse tema que foram realizados por determinada geração de autores que estabeleceram as bases propulsoras dos trabalhos realizados nos tempos atuais. Esse panorama tem como objetivo trazer uma compreensão mais aprofundada sobre as bases que fundamentaram e consolidaram esse tipo de atuação cênica. Shea (2008) e Challis (1927) fornecem informações sobre o estilo de atuação cênica

convencionada e considerada estereotipada nos dias atuais, advindo da interpretação teatral vigente no século XIX, e que é possível de ser compreendido através do tratado de Austin (1806) e do sistema de expressão de Delsarte descrito por Stebbins (2015). No início do século XX, Constantin Stanislavski estabelece um novo modo de atuação cênica baseado na verdade cênica e justificação do papel. Devido à importância que esse teórico teve no estabelecimento de um ideal de atuação cênica que perdura até os tempos atuais, apresentam-se aqui brevemente os seus princípios e método descritos em Stanislavski (1976, 1989, 2006, 2008), e como foram transportados para o âmbito da cena lírica, presentes no relato Stanislavski e Rumyantsev (1998). Posteriormente, relatam-se as inquietações trazidas pelos diretores cênicos Walter Felsenstein (e FUCHS, 1991) e Boris Goldovsky (1968) em consolidar o senso de realismo e credibilidade à atuação cênica dos cantores nos espetáculos de ópera. Contudo, a necessidade de o cantor desenvolver a habilidade de integração entre as atividades de cantar e atuar, e de ele adquirir determinada autonomia criativa são apontados como condições essenciais para este atingir credibilidade cênica em sua atuação. Situa-se aqui Wesley Balk (1981, 1989 e 1991) como o primeiro teórico a apresentar uma literatura dirigida ao desenvolvimento da integração entre as atividades de cantar e atuar e ao estímulo de sua autonomia criativa.

Os princípios dos diretores dessa geração lançaram a base propulsora para uma porção de reflexões sobre a preparação e desenvolvimento cênico do cantor lírico que surgiram nos tempos atuais. Em um segundo momento, apresenta-se uma discussão sobre os apontamentos encontrados nos livros didáticos publicados nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XX. Determinados aspectos da preparação e desenvolvimento cênico do cantor lírico são abordados tanto do ponto de vista dos espetáculos operísticos como dos recitais camerísticos e são apresentados a partir de três eixos temáticos: 1) As vias do processo de atuação cênica (de dentro para fora e de fora para dentro), 2) Desenvolvimento e uso dos recursos expressivos e 3) Desafios inerentes à atuação cênica do cantor lírico. Os principais autores discutidos são Hicks (2011), Major (2011), Ostwald (2005), Helfgot e Beeman (1993), Lucca (2007), Burgess e Skilbeck (2000) e Clark (2002) sobre a atuação cênica no âmbito da ópera; e Emmos e Sontag (1979), Craig (1990), Moore e Bergman (2012) e Carlson (2013) no âmbito dos recitais. Em seguida, comenta-se sobre pesquisas relacionadas a esse assunto que foram realizadas no Brasil. Apesar de incipiente, a preocupação com a atuação cênica do cantor lírico não deixou de ter espaço na produção acadêmica de nosso país. Guse

(2007, 2009, 2011 e 2013a), Santolin (2013), Ferreira (2014, 2015a e 2015b), Mello et al (2013 e 2015), Velardi (2011) e Menezes (2016) apresentam trabalhos sobre atuação cênica do cantor na ópera, enquanto Araújo (2012), Guse (2015), Assis (2012) e Mariz (2015) abordam o assunto da presença cênica e expressividade no recital de câmara. Storolli (2009 e 2011), Almeida (2010 e 2013) e Barros (2012) lidam com laboratórios criativos direcionados ao cantor. Fernandino (2008 e 2013) apresenta relações entre aspectos musicais e as abordagens teatrais, bem como práticas com a finalidade de desenvolver no ator e no músico o diálogo e o entrelaçamento dessas duas áreas – Teatro e Música. Apesar dessas últimas pesquisas não tratarem especificamente da atuação cênica do cantor lírico, são comentadas aqui por serem consideradas trabalhos que se relacionam de modo tangente com a proposta de atividades direcionadas ao desenvolvimento cênico dos cantores líricos que se propõem nesta tese.

O segundo capítulo apresenta alguns princípios identificados na abordagem do diretor americano Wesley Balk (1981, 1989, 1991) e que servirão como fundamentação teórica principal para a proposta de atividades direcionada ao desenvolvimento cênico do cantor lírico desta pesquisa. Para o autor, as formas artísticas que conjugam música e teatro exigem do cantor um constante ajuste entre dualidades que se formam a partir da síntese de suas responsabilidades musicais e cênicas. Em especial, dois aspectos inerentes a esse tipo de espetáculo – estilização e realismo – requerem do cantor constante equalização. Junto a isso, Balk apresenta o princípio dos três dos modos de projeção em que os recursos expressivos do cantor são divididos em: modo de projeção auditivo/vocal, emocional/facial e cinestésico. Esses modos de projeção podem trabalhar de forma cooperativa, ou criarem enredamentos entre si gerando tensões supérfluas que interferem negativamente na expressividade e comunicabilidade da performance.

A metodologia de Balk também pretende desbloquear a via do exterior para o interior de construção da expressividade, que muitas vezes é negligenciada pelo *performer*. Trata-se de o *performer* encontrar a motivação interior partindo de determinada manifestação exterior. Percorrer essa via contrária limpa associações viciadas entre os aspectos internos e externos de sua atuação e multiplica suas opções interpretativas. O autor almeja flexibilizar a capacidade técnica e interpretativa do cantor junto ao repertório como forma de prepará-lo para responder às exigências dos maestros e diretores, bem como de aumentar o seu potencial de performance. Isso gera as condições necessárias à realização de “performances radiantes”, visto que

espontaneidade e flexibilidade estão diretamente relacionados à aceitação da performance como um processo e da consciência das múltiplas possibilidades interpretativas além daquelas que se decidiu para determinada performance.

Nesse sentido, Balk faz da improvisação a base para seus exercícios, como forma de desenvolver a autonomia criativa do cantor, a tomada de decisão no aqui-agora, a interação com o parceiro de cena, a adaptação ao imprevisível, e principalmente a retomada de suas energias pessoais. O autor também esclarece sobre a diferença existente entre o processo de exercício voltado para a exploração das habilidades e os processos de ensaio e performance dentro do desenvolvimento da integração do cantar e atuar. Quando prepararmos uma performance nos mantemos no campo das experiências já conhecidas, enquanto quando nos exercitamos podemos nos adentrar em experiências por nós desconhecidas, arriscar ir a extremos em nossas capacidades criativas, interpretativas e técnicas.

No terceiro capítulo, apresenta-se a elaboração de uma série de atividades destinadas ao desenvolvimento das habilidades relacionadas às necessidades cênicas do cantor-ator. Essas atividades se caracterizam por jogos cujo foco dos procedimentos contemple pelo menos uma das seguintes finalidades: 1) a construção de uma inteligência relativa ao uso cooperativo e assertivo dos recursos expressivos do cantor lírico – corpo, voz e rosto; 2) o estímulo da sensibilidade e criatividade do cantor-ator. As atividades apresentadas partem de exercícios da metodologia de Wesley Balk, que são aqui reelaborados e somados a novos exercícios criados para essa pesquisa. Alguns apontamentos dos autores pesquisados na revisão da literatura também contribuem para essa elaboração, bem como os de outros autores tais como Spolin (2006), Melton e Tom (2012), os artigos de Rogério Costa (2004, 2007, 2008, 2015), Ristad (1982), Mattos (2006, 2012), Sudol (2013) e Ekman (2011) entre outros.

Acredita-se que os exercícios apresentados seriam beneficiados se fossem antecedidos por um curto momento de aquecimento físico e vocal. Dessa forma, introduz-se aqui uma breve consideração a esse respeito. Em seguida, apresentam-se os exercícios agrupando-os em tipos, conforme a base ou modelo utilizada, o que fornece a possibilidade de melhor explicar os seus fundamentos originais somados aos apontamentos aqui propostos. Exercícios baseados em sequência de tarefas atribuídas, no espectro total de dualidades, no desenvolvimento da expressividade do rosto e da coordenação entre o uso do corpo e voz, baseados em blablação, na improvisação cênica e/ou improvisação musical livre, nos modelos do jogo do espelho, som e movimento,

duetos rituais, jogo do eco, jogo da soma, ataque e manipulação são apresentados aqui, bem como demais exercícios destinados à criação de cena.

O quarto capítulo se dedica à sugestão da estruturação de um laboratório cênico como parte complementar da formação do cantor-ator e que utilize as atividades propostas apresentadas no capítulo anterior. Contempla-se aqui questões sobre o público alvo, recrutamento e seleção, organização do tempo e das atividades, condições do espaço e materiais necessários, formas de avaliação e apontamentos sobre o instrutor. Ao final, exemplifica-se o planejamento dos três primeiros dias de atividades.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura a respeito da atuação cênica do cantor lírico e aspectos de sua preparação e desenvolvimento. Com o objetivo de trazer uma compreensão mais aprofundada sobre as bases que fundamentaram e consolidaram esse tipo de atuação cênica, primeiramente, apresenta-se um breve panorama sobre os apontamentos a respeito desse tema, realizados por uma geração de autores que exerceu influência direta nos trabalhos realizados nos tempos atuais. Em um segundo momento, comenta-se trabalhos surgidos a partir do final do século XX sobre o desenvolvimento e preparação cênica dos cantores líricos. Nessa parte da revisão, apresenta-se uma discussão sobre aspectos relevantes desse tema, tanto sob o foco dos espetáculos operísticos como dos recitais camerísticos, baseando-se nos livros norte-americanos publicados sobre esse assunto e em pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil.

### 1.1. Breve panorama sobre a atuação cênica do cantor lírico e sua preparação

Há de se considerar que já no final da Renascença, com a valorização da monodia vocal na intenção de priorizar o entendimento das palavras em um recitar cantando, as portas para que todo o conjunto cênico-vocal do cantor pudesse ser apreciado foram abertas, junto ao desenvolvimento de um estilo de composição que fundia a música e a representação teatral. Ao longo dos tempos, o cantor solista passa a receber foco como veículo principal da expressão emocional do texto cantado, e com isso passa a ter como responsabilidade fazer com que as suas ações vocais e sua figura cênica contribuam na comunicação da obra dentro das expectativas estéticas de cada época. Imagina-se que as qualidades cênicas dos cantores tenham sido sempre observadas com atenção desde muito tempo por aqueles que apreciam sua arte.<sup>31</sup> De modo geral, enquanto o público mais especializado aponta se a criação interpretativa e execução do cantor revitalizam e se integram coerentemente ao conteúdo e estilo da

---

<sup>31</sup> Um episódio famoso que ilustra a valorização das qualidades cênicas dos cantores é a carta escrita em 1848 por Giuseppe Verdi à direção do Teatro San Carlo discordando da escolha da cantora escalada para interpretar o sinistro papel de Lady Macbeth na montagem de sua ópera *Macbeth*. O argumento do compositor era simples, Eugenia Tadolini tinha demasiado qualidades para o papel. A sua bela figura era bondosa e angelical, e ela possuía uma voz clara, um canto límpido e perfeito que não se encaixavam com as expectativas que Verdi tinha para a feia e diabólica Lady Macbeth, que deveria ter um canto áspero, sufocado e escuro (CASOY, 2007, p. 56).

obra e da encenação do espetáculo, o público leigo avalia se o artista cumpre a tarefa de lhe incitar a imaginação e lhe estimular as emoções.

Alguns cantores e diretores cênicos registraram os seus posicionamentos sobre como o cantor deveria desenvolver suas habilidades cênicas, de forma a apontar aspectos inerentes a essas habilidades. Como forma de compreender melhor o objeto de estudo desse trabalho, apresentar-se-á um breve panorama sobre a atuação cênica do cantor lírico a partir do século XIX, discorrendo sobre reflexões e princípios defendidos por autores de gerações anteriores a nossa que forneceram a base propulsora para os trabalhos sobre o desenvolvimento e preparação cênica para cantores que surgiram em nossa atualidade.

### **1.1.1. A atuação cênica convencionalizada, tipicamente operística**

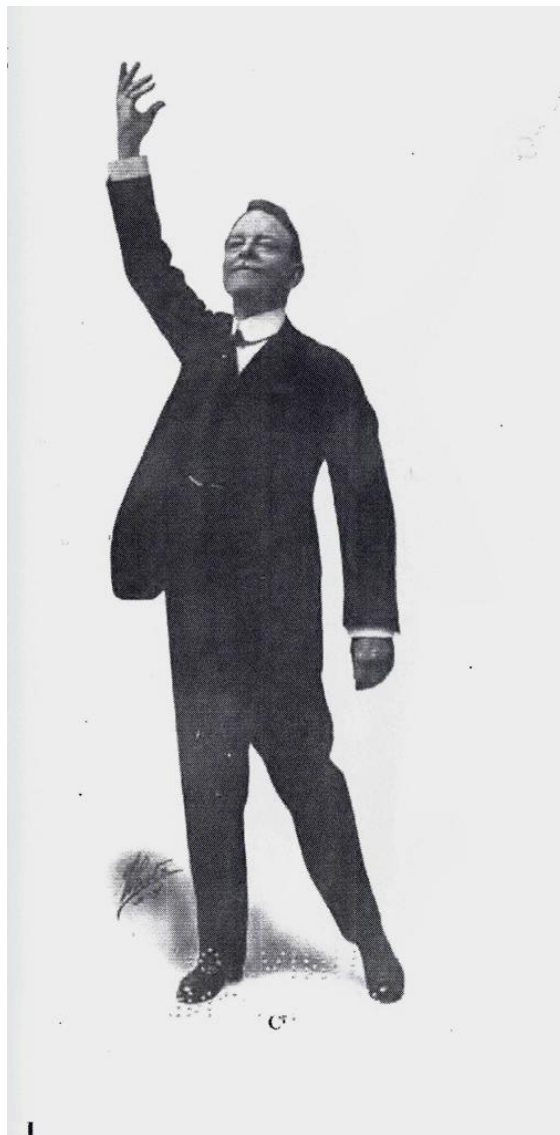
Os primeiros escritos sobre o assunto explicam a origem da atuação cênica que hoje consideramos estereotipada, mas que por muito tempo perdurou na estética dos espetáculos de ópera. Em 1915, o barítono americano George Edward Shea descreve um catálogo de gestos e atitudes com a intenção de auxiliar o jovem aspirante à carreira operística. O efeito da “presença de palco” era adquirido através da combinação entre olhar, atitude, gestos, caminhadas e paradas. O autor classifica os gestos como aqueles executados por braço inteiro rígido ou arredondado, antebraço e mãos, posição das pernas e distribuição do peso do corpo, atribuindo determinados subtextos a cada combinação. Por exemplo, o gesto e atitude referente a “*Irritado, Recusa Insistente*” é descrito colocando o peso do corpo na perna (esquerda) posicionada a frente, pulsos fechados com os polegares por cima dos dedos, braço (esquerdo) rígido oscila para baixo a partir de uma leve elevação a frente do corpo. A mesma elevação aplica-se ao outro braço, mas esse se mantém atrás do eixo lateral, e os olhos se concentram na personagem diretamente a sua frente (SHEA, 2008, p. 43), como se observa na figura 1 abaixo.





Figura 1: Gesto e atitude referente a “*Irritado, Recusa Insistente*” (SHEA, 2008, p. 22).

Em outras descrições estão gestos convencionais que aparecem vez ou outra em performances atuais, tais como o gesto relacionado à “*Bravura*”, típico de finais de árias e cadências (Ibidem, p. 27), e o gesto referente ao subtexto “*Um tesouro mais querido que a vida!*”. Enquanto este último gesto é descrito com as mãos em concha trazidas ao peito (Ibidem, p. 30-31), o gesto de “*Bravura*” é mostrado na figura 2 abaixo.



**Figura 2: Gestos e atitude referente à “Bravura” (SHEA, 2008, p. 27).**

Shea (2008, p. 6-20, p. 62-78) fala sobre uma atuação rítmica dentro da música. Os gestos deveriam ser planejados e selecionados economicamente para os momentos culminantes, desenvolvidos em qualquer velocidade de acordo com as exigências do texto e da música, sendo completados nos tempos fortes do compasso que culminassem as frases musicais. O autor aponta que os gestos descritos são aplicáveis a uma variedade de personagens em diferentes tipos de trabalhos operísticos. Contudo, o grau de intensidade desses gestos muda da ópera séria para a ópera cômica. Na ópera séria, amplos gestos são utilizados, uma vez que o fluxo das palavras é alargado pela música. Assim, os gestos e atitudes são “inflados”, o que equivaleriam à exageração se comparados ao teatro falado (Ibidem, p vii). Já em obras cômicas ou de enredo moderno, gestos mais próximos da vida real são mais apropriados – os braços raramente

levantam ao nível dos ombros, permanecendo próximos ao corpo e deixando a gesticulação a cargo dos antebraços e mãos (Ibidem, p. 19-20). Lições sobre como caminhar, virar-se, sentar, cair, arrastar-se e levantar-se do chão e de como usar os olhos são descritas ao longo da obra do autor. A elegância, clareza nas ações e a boa visibilidade do artista no palco são os evidentes objetivos dessas lições.

Um relato do cantor Bennet Challis (1927, p. 639) também aponta para a existência de um Maestro M., que era uma celebridade em Milão e que trabalhava com um sistema que consistia em uma lista de gestos e posições que supostamente deveriam exaurir todas as possibilidades das emoções humanas. Seus alunos deveriam adornar suas partituras com os números desses gestos sob os compassos, antes mesmo de iniciarem qualquer atuação. O autor afirma que, apesar de se esperar qualquer mecanicidade, o talento de alguns cantores perseverava e até mesmo se mostrava mais efetivo nessa situação de controle. Embora Challis (1927, p. 630) tenha citado esse tipo de atuação cênica, ele defende uma técnica de atuação que seja orgânica e vital, nascida do próprio drama musical, e não abordada como uma vestimenta externa.

Para o autor, o palco operístico é baseado na convenção e qualquer tentativa de transformá-lo em realismo seria pura falsidade. Seus princípios estão explicitamente voltados para a sublimidade do drama wagneriano e se contrapõem tanto à passividade cênica, que constitui “buracos” na performance do cantor, como aos “contorcionismos e caretas” que distraem o público do centro da ação. O inteligente uso da “pose parada” é a solução que o autor recomenda para os momentos de contracena em que o cantor não canta. Apesar de o termo ser associado a uma postura rígida e antinatural, qualquer postura pode se tornar efetiva e natural independente de sua forma, desde que se adapte a situação como parte de um todo orgânico. A pose deve ser sustentada e somente abandonada através de uma transição natural e quase imperceptível em direção à outra pose igualmente efetiva. O mínimo movimento descuidado dissolveria o fino efeito dramático, por isso manter a impressão estática ao longo da duração da pose é de tamanha importância para o autor (Ibidem, p. 630-632).

Intensidade e continuidade da linha dramática são elementos vitais segundo Challis (1927, p. 633-634). A intensidade acontece pelo fato de que em todo momento deve existir ação ativa, externa ou interna. A ausência de ação externa não significa passividade, muito pelo contrário, significa intensa ação interna por parte da personagem. A presença da música no gênero operístico “muda o foco do interesse dramático do externo para o interno, dos fatos e acontecimentos casuais externos para os

conflitos internos e emoções”<sup>32</sup> (Ibidem, p. 633). Por continuidade da linha dramática entende-se o legato trazido para a ação quase como determinado reflexo da frase musical (Ibidem, p. 636), uma vez que a transição entre uma pose a outra é realizada de forma gradativa e fluente. Aqui se vê o posicionamento sobre atuação cênica desse autor direcionado essencialmente a atender as características fundamentais do drama wagneriano, pois esse tipo de atuação se adapta à ação dramática tecida pela contínua exposição e transformação dos *leitmotive*.

Sobre o momento em que os gestos e poses deveriam ocorrer durante as cenas, o autor comenta que:

Mesmo no caso de *forte* declamação, onde a palavra requer o acompanhamento imediato do gesto enfático, um acorde estrondoso irá quase sempre ser ouvido da orquestra em um compasso de abertura precedendo ou seguindo imediatamente o clímax declamatório, e a ênfase dramática será ao menos duplicada se o gesto for dado junto com o acorde, ao invés de com a palavra em si (Ibidem, p. 637).<sup>33</sup>

A sincronicidade e conformidade dos gestos estariam voltadas muito mais para o conteúdo musical do que para o verbal, uma vez que em Wagner a condução dramática é diretamente estabelecida pela progressão dos eventos musicais.

Finalizando a exposição de sua técnica de atuação, Challis (1927, p. 641) aconselha evitar os gestos angulares e passos rígidos, exceto para efeitos cômicos; e recomenda o uso dos movimentos amplos e em curva, que se iniciem a partir dos ombros e não do cotovelo, o estudo de um olhar longo e natural em direção à galeria superior, “fazer tão poucos gestos quanto possível, e aprender o valor de permanecer perfeitamente parado”<sup>34</sup>.

As técnicas de atuação cênica descritas por Shea e Challis refletem o estilo de interpretação teatral vigente no século XIX. Segundo Hicks (p. 8-14), tratados de oratória como *Chironomia* (1806)<sup>35</sup> de Gilbert Austin e o sistema de expressão de François Delsarte eram amplamente aceitos e populares entre os atores e cantores dessa época. Austin (1806, p. 1) expõe que, para um orador público, tão importante quanto às outras divisões da retórica tais como invenção, disposição, escolha das palavras e

<sup>32</sup> “... shifts the focus of dramatic interest from the outside to the inside, from facts and casual outer happenings to inner conflicts and emotions.”

<sup>33</sup> “Even in the case of *forte* declamation where the word requires the immediate accompaniment of emphatic gesture, a crashing chord will nearly always be heard from the orchestra in an open measure just preceding or just following the declamatory climax, and the dramatic emphasis will be at least doubled if the gesture be given together with this chord, rather than with the word itself.”

<sup>34</sup> “...to make as few gestures as possible, and to learn the value of standing perfectly still.”

<sup>35</sup> Quironomia significa a “arte de regular e acomodar os gestos ao discurso, à declamação, à dança, ou à interpretação dramática” (FERREIRA, 1988, p. 545).

memória, é a parte externa da oratória composta pela administração da voz, da expressão do semblante, dos gestos da cabeça, do corpo e dos membros.<sup>36</sup> Negligenciar a consistente organização dessa parte, principalmente no que se refere aos gestos, deixando-a ao improviso do momento, levaria ao prejuízo de ações inapropriadas, imprecisas e deselegantes (Ibidem, p. 5-6). O tratado de Austin (1806) inicia com uma profunda reflexão sobre a utilização dessas três divisões da parte externa da oratória (voz, rosto e gestos) e, em seguida, uma explanação sobre as características dos diversos modos de exposição pública – leitura, recitação, declamação, oratória, atuação e pantomima.<sup>37</sup> Adiante, é apresentado um sistema de classificação dos gestos no qual divide o corpo em cabeça, ombros, tronco, braços, mãos e dedos, membros inferiores e joelhos, e pés. Junto a isso, o autor elabora uma complexa forma de notação para esses gestos e movimentos, na intenção de munir o orador ou ator para a sua organização e composição gestual em uma verdadeira partitura de sua performance.<sup>38</sup>

François Delsarte dedicou-se à observação de como o corpo humano consegue traduzir estados interiores, quais as leis que regem seu uso como meio de expressão e comunicação e as relações existentes entre corpo e alma. Elaborou suas teorias estéticas por volta da metade do século XIX, mas as divulgou apenas oralmente (AZEVEDO, 2002, p. 53-54).

Dentre seus alunos estavam grandes cantoras tais como Caroline Carvalho, Pauline Gueymard, Marie Malibran, e Henriette Sontag, entre outros atores e artistas. Cinco de seus alunos franceses continuaram o legado de Delsarte – Abbé Delaumosne, Angéline Arnaud, Gustave Delsarte (seu filho), Marie Géraldy (sua filha) e Alfred Giraudet; os três últimos também eram cantores (RUYTER, 1999, p. 9-15). Nos Estados Unidos, as teorias de Delsarte se estabeleceram através de seu único aluno norte-

<sup>36</sup> Os componentes do sistema retórico antigo se dividem em cinco, são eles: *Inventio*, relativo ao próprio conteúdo, às provas e aos argumentos; *Dispositio*, o plano e a organização interna do discurso; *Elocutio*, as escolhas relativas à expressão, ao estilo e à adequação; *Actio*, relativo ao ritmo, à entonação, às pausas e também à gestualidade; e *Memória*, a retenção do conteúdo a ser transmitido (MOSCA, 2004, p. 28-29).

<sup>37</sup> A recitação, a declamação, a oratória e a atuação diferem-se da leitura por serem memorizadas. Enquanto a primeira é relativa a composições de cunho poético, a segunda acontece em composições de conteúdo argumentativo, porém em ocasiões imaginárias no propósito de exercitar os talentos retóricos do orador. Se a composição é de autoria do próprio falante e proferida em uma situação real de fala pública, então é chamada de oratória (AUSTIN, 1806, p. 209). A atuação é a representação de uma personagem criada por um escritor dramático. Dessa forma, diferentemente da oratória, em que o orador sempre representa a si mesmo, na atuação a conduta do ator deve aproximar-se ao máximo daquela da personagem representada (Ibidem, p. 239). A pantomima consiste no modo de comunicação de pensamentos e de expressão dramática sem a presença das palavras (Ibidem, p. 251).

<sup>38</sup> Para detalhes sobre essa complexa notação, ver Austin (1806) e Dillon (2007). Inspirados em *Chironomia*, outros manuais sobre o gestual da oratória surgiram, tais como *Practical Treatise on Gesture* (1831) de J. Barber e *Manual of Gesture* (1875) de A. M. Bacon (DILLON, 2007).

americano Steele Mackaye, e através dele outros estudiosos desenvolveram seus ensinamentos em duas vertentes – aqueles que se concentraram na oratória e no teatro e os que se especializaram em performances não-verbais tais como a dança (Ibidem, p. 17-29). Genevieve Stebbins, atriz norte-americana e aluna de Mackaye, foi uma das principais divulgadoras do sistema de Delsarte nesse país devido ao seu grande número de publicações. Seu primeiro livro *Delsarte: System of Expression* lhe rendeu seis edições (entre 1885 a 1902) e, entre vários outros escritos, ainda publicou mais três livros sobre cultura física e expressão - *Society Gymnastics and Voice Culture* (1888), *Dynamic Breathing and Harmonic Gymnastics* (1893), e *The Genevieve Stebbins System of Physical Training* (1898, 1913) (Ibidem, p. 45-55).

O sistema de expressão de Delsarte descrito por Stebbins (2015) parte da trindade *vida, mente e alma* que se traduz respectivamente nos estados *sensitivo ou vital* (vida), *intelectual* (mente) e *moral* (alma). Esses três estados estão relacionados respectivamente a três tipos de movimentos: *excêntrico*, *concêntrico* e *normal* - do centro para fora, do centro para dentro e o equilíbrio entre os dois. A combinação entre si desses movimentos gera uma planilha de nove quadros, que aplicados a cada um dos elementos das diversas partes do corpo, do rosto e também dos recursos vocais, ilustram uma ampla gama de capacidades expressivas (Ibidem, p. 31-53), observáveis nas figuras 3 e 4 abaixo.

**CHART III.**  
**CONDITIONAL ATTITUDES OF THE HAND.**



Figura 3: Quadro III - Atitudes condicionais da mão (STEBBINS, 2015, p. 97).

CHART X.  
SIMPLE COMBINATIONS OF UPPER LID AND BROW.

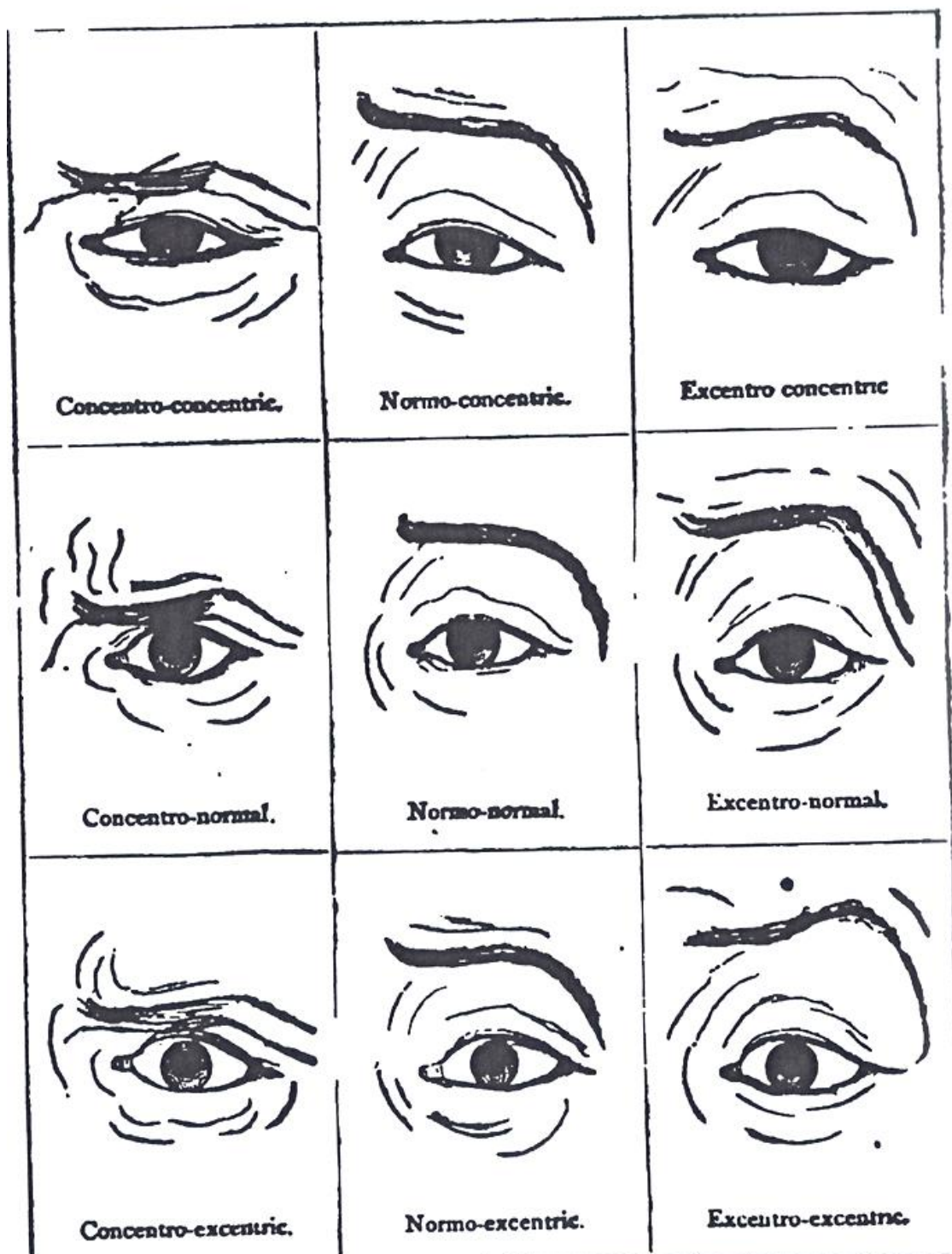


Figura 4: Quadros X – Combinações simples da pálpebra superior e sobrancelha (Ibidem, p. 152).



Ao contrário do tratado de Austin (1806), Stebbins (2015, p. 227) argumenta que as lições do sistema de Delsarte as quais descreve são apenas para ser praticadas, daí o termo *ginástica estética*. Nunca devem ser usadas diretamente na criação de um papel como escolhas subordinadas ao seu significado simbólico.

Todas essas abordagens tinham um objetivo em comum que era organizar a expressividade do artista, prevenindo-o de ações desconexas, não apropriadas e desajeitadas que invadissem a sua performance se este a deixasse ao improviso de sua inspiração. Pouco se aborda nelas a respeito da criação de aspectos interiores da personagem ou envolvimento emocional do cantor ou ator, em um nítido foco de estudo na representação exterior das atitudes humanas, que obviamente, estariam relacionadas às motivações emocionais explícitas na obra apresentada. Apesar da formalização aparente dessas abordagens, o efeito almejado não era algo engessado em limitadas possibilidades. Shea (2008) aponta que os gestos, “em seus matizes de variação, são quase tão numerosos quanto os pensamentos que os fazem acontecer”<sup>39</sup> (Ibidem, p. 26) e, quanto mais matizes o cantor adquirir em seus gestos, mais interessante será a sua atuação, evitando monotonia e uniformidade em seus vários papéis (Ibidem, p. 36).

Ainda no início do século XX, surgiria um teórico que mudaria completamente o rumo da atuação cênica teatral e dos espetáculos de ópera – Constantin Stanislavski.

### **1.1.2. A atuação cênica baseada na justificação do papel e na verdade cênica**

Insatisfeito com a prática teatral vigente no final do século XIX e em como era realizado o trabalho com os atores, que se baseava primariamente na imitação de seus professores<sup>40</sup> (BONFITTO, 2002, p. 21-22), Stanislavski dedicou-se intensamente a

<sup>39</sup> “... *in their shadings of variation, are almost as numerous as the thoughts that call them into being.*”

<sup>40</sup> É importante lembrar que foi também a situação pedagógica da época que motivou François Delsarte a elaborar seu sistema de expressão no século XIX, muito antes das reflexões de Stanislavski serem desenvolvidas, e propondo soluções bem distintas. Nas palavras do mestre francês: “Eu agora adiciono, para completar meu pensamento e torná-lo mais saliente, que não existe nada definido em nossas escolas; não existe nenhuma instrução regular, nenhum código, nenhuma lei; e, conseqüentemente, nenhuma sanção, nenhuma garantia possível contra as divagações e fantasias de cada professor individual, nada absoluto, nada que constitua a personagem em uma instrução organizada. A instrução, como é no presente, é nada além do que uma massa confusa de receitas, de precedentes e exemplos contraditórios, um inextricável caos de prescrições impostas sem explicações plausíveis, um labirinto sem propósito, onde professores e pupilos vagueiam apenas para permanecer para sempre enterrados” (DELSARTE, apud STEBBINS, 2015, p. xxvii-xxviii). “*I now add, to complete my thought and render it more salient, that nothing defined exists in our school; there is no regular instruction, no code, no Law; and, consequently, no sanction, no possible guarantee against the wanderings and fantasies of each*

uma nova proposta de atuação teatral que partisse da própria natureza criativa do ser humano e combatesse os clichês e artificialidades. Nas palavras de Hobgood (1973, p. 150):

Quando um ator experimenta um papel, Stanislavski acreditava que a personalidade plenamente percebida da personagem domina tanto a ocasião que a própria personalidade do ator virtualmente desaparece. Uma fusão (*sblizhennia*) mescla o ator com a personagem e, no momento, faz-se irrelevante ao espectador que o ator tenha outra identidade que não a da personagem. O meio mais seguro para este fim vem quando o ator aprende a alinhar sua psique com a psique imaginada da personagem dramática, para que então um processo autenticamente orgânico de criação aconteça.<sup>41</sup>

Em suma, seu método pretendia ativar a criatividade subconsciente do ator para com sua personagem, através de uma técnica consciente baseada no profundo estudo do papel.<sup>42</sup>

Devido à importância que os princípios de Stanislavski tiveram nos demais trabalhos voltados para a atuação cênica do cantor lírico, faz-se necessário primeiramente apresentar uma revisão desses princípios antes de se mostrar como os mesmos foram transportados para a atuação cênica dos cantores líricos.

#### 1.1.2.1 . Método e princípios

Segundo Bonfitto (2002, p. 23-24), o método de Stanislavski pode ser dividido em duas fases: a Linha das Forças Motivadas, que vai da fundação do Teatro de Arte de Moscou (1898) até sua experiência com o Estúdio Ópera (1918)<sup>43</sup>, tendo o caminho do processo interior para o exterior como base para a interpretação teatral; e

---

*individual master, nothing absolute, nothing which constitutes the character of an organized instruction. The instruction, as it is at present, is nothing but a confused mass of recipes, of contradictory precedents and examples, an inextricable chaos of imposed prescriptions without plausible explanations, a labyrinth without issue, where masters and pupils wander only to stay forever buried”.*

<sup>41</sup> “When an actor experiences a role, Stanislavski believed, the fully realized personality of the character so dominates the occasion that the actor's own personality virtually disappears. A fusion (*sblizhennia*) merges actor with character and, for the moment, makes it irrelevant to the spectator that the actor has an identity other than that of the character. The surest means to this end comes when the actor learns how to align his psyche with the imagined psyche of the dramatic character, for then an authentically organic process of creation can happen.”

<sup>42</sup> Em suas próprias palavras, Stanislavski (2006, p. 364) expõe a sua intenção: “*Por Intermédio da Técnica Consciente chegar à Criação Subconsciente da Verdade Artística*. Um dos objetivos principais da nossa atitude para com a atuação é essa estimulação natural da criatividade da natureza orgânica e sua subconsciência [...] entretanto, não estudamos o subconsciente, mas apenas os caminhos que conduzem a ele”.

<sup>43</sup> Em 1918, o Estúdio de Ópera do Teatro Bolshoi foi fundado com o objetivo de elevar o nível teatral dos cantores. Ao assumir a direção, Stanislavski trabalhou diretamente com cantores experientes do Bolshoi, seguido de jovens cantores ingressantes em outubro de 1919. Após a performance de alguns títulos o grupo se separou do Bolshoi, formando o Estúdio Ópera Stanislavski, que posteriormente, em 1928, se converteu no Teatro de Ópera Stanislavski (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1998, p.x).

posteriormente, o Método das Ações Físicas, que surge dessa experiência na Ópera e culmina em sua aplicação nas montagens de *Otelo* de Shakespeare (1930) e de *Tartufo* de Molière (1938), fazendo o caminho contrário, partindo do exterior (ações físicas) para o despertar do processo interior.<sup>44</sup>

Em sua primeira fase, Stanislavski (1976, p. 259-266) tem como base o triunvirato das *Forças Motivadas* - Mente, Vontade e Sentimento – que se combinam mobilizando os elementos interiores da interpretação do ator. Essas forças devem trabalhar de forma harmoniosa, porém, quando não emergirem de forma espontânea, o ator deve se voltar para a Mente, pois é a que reage mais facilmente. Através dos pensamentos implícitos nas falas das personagens, o ator chegaria a uma concepção daquilo que significam, e isso incitaria seus *sentimentos*<sup>45</sup> e vontade.

A *imaginação* do ator é o que o capacita a criar uma nova realidade, às vezes distante da sua própria, e a trazer seus próprios *sentimentos* e sensações para o ato de viver e reviver a personagem que interpreta. Através da elaboração das *circunstâncias dadas* para o papel, obtidas a partir do texto dramático e da concepção de encenação, o ator se perguntaria: O que eu faria *se* estivesse sob essas circunstâncias? Dessa forma, o *se* estimularia a reação do ator de forma lógica e coerente à reação de sua personagem

---

<sup>44</sup> Sobre relatos a respeito das montagens de *Otelo* e *Tartufo*, ver Stanislavski (2008) e Toporkov (1991) respectivamente.

<sup>45</sup> Nesse momento, faz-se necessário esclarecer a diferenciação entre os termos *emoção*, *estado emocional* e *sentimento* no campo da neurociência. Segundo Damásio (2011) “Enquanto as emoções constituem ações acompanhadas por ideias e certos modos de pensar, os sentimentos emocionais são principalmente percepções daquilo que nosso corpo faz durante a emoção, com percepções do nosso estado de espírito durante esse mesmo lapso de tempo” (Ibidem, p. 142). Em outras palavras, quando determinadas regiões do cérebro são ativadas por algum estímulo externo ou a partir do processo cognitivo (pensamento), uma emoção é desencadeada: [...] “moléculas químicas são secretadas por glândulas endócrinas e por núcleos subcorticais e liberadas no cérebro e no corpo [...], certas ações são executadas (por exemplo, fugir ou imobilizar-se, contrair o intestino, [...] no caso do medo), e certas expressões são assumidas (por exemplo, uma expressão facial ou postura de terror). [...] Certos estilos de processamento mental são imediatamente implementados assim que ocorre uma emoção. A tristeza desacelera o raciocínio e pode nos levar a ficar ruminando a situação que a desencadeou; a alegria pode acelerar o raciocínio e reduzir a atenção para eventos não relacionados. O agregado de todas essas respostas constitui um ‘estado emocional’ que se desenrola no tempo com razoável rapidez e então arrefece até que novos estímulos capazes de causar emoções sejam introduzidos na mente e iniciem outra cadeia de reações emocionais.” Em um passo imediatamente seguinte se encontra o sentimento emocional que constitui na “percepção composta de tudo o que ocorreu durante a emoção, as ações, as ideias, o modo como as ideias fluem, devagar ou depressa, ligadas a uma imagem ou rapidamente trocando uma por outra” (Ibidem, p. 143). Shouse (2005) ainda aponta para o caráter pessoal e autobiográfico de um sentimento uma vez que a percepção dessas ações e sensações está sempre sendo comparada a experiências anteriores que servem como parâmetro para se interpretar e rotular essas ações e sensações.

Entende-se que Stanislavski engloba no termo *sentimento* todo esse composto de ações e percepções vindo como o desdobramento emocional provocado por um estímulo externo (acontecimento, notícia, etc) ou interno (pensamentos, lembranças, etc), e não apenas a última fase desse processo. Por esse motivo, grifar-se-á o termo *sentimento* toda vez que este estiver aparentemente se referindo a esse entendimento mais amplo utilizado por Stanislavski.

nas situações propostas dentro das cenas. “O *se* atua como uma alavanca que nos ajuda a sair do mundo dos fatos, erguendo-nos ao reino da imaginação” (Ibidem, p. 73), ou seja, permite a entrada do ator na ficção, na realidade da personagem (BONFITTO, 2002, p. 27-28).

Quanto mais o ator acreditar na sua nova realidade em cena, mais crível se torna sua atuação. É o que definiu como *fé e sentimento de verdade*:

- Não se preocupe demais com o fato desse punhal ser de papelão em vez de aço [...] o que importa no teatro não é o material de que é feito o punhal de Otelo [...], mas sim, o sentimento íntimo do ator capaz de justificar seu suicídio. O importante é como o ator, um ser humano, *teria agido*, se as circunstâncias e condições que envolviam Otelo fossem reais e se o punhal com que ele se feriu fosse de metal. [...] O que chamamos *verdade* no teatro é a verdade cênica, da qual o ator tem de servir-se em seus momentos de criatividade. Procurem sempre começar o trabalho de dentro, tanto nos aspectos fatuais da peça e do cenário, como nos seus aspectos imaginários. Instilem vida em todas as circunstâncias e ações imaginadas, até conseguirem satisfazer plenamente o seu *senso de verdade* e até terem despertado um *sentimento de crença* na realidade das suas sensações. Este processo é o que chamamos de justificação do papel (STANISLAVSKI, 1976, p. 153).

A determinação da justificativa para cada ação da personagem, unida ao poder que a própria imaginação do ator tem em criar a empatia necessária que o permite se inserir nas circunstâncias que esta personagem vive é o que possibilita gerar o senso de verdade no ator dentro das situações fictícias da própria representação.

O ator usa a si mesmo quando vive sua personagem, mesmo quando sua personalidade é distante daquela interpretada. Temos em nós as sementes de todas as características humanas e, sendo assim, o ator descobre e seleciona os elementos necessários a cada papel, desenvolvendo-os através da técnica. Igualmente, o mesmo empresta seus próprios *sentimentos* à personagem, suas *memórias emotivas e sensoriais* vindas da própria experiência pessoal e aquelas adquiridas por empatia. Essas memórias servem como iscas para despertar *sentimentos* análogos a da personagem (STANISLAVSKI, 1976, p. 183-210). Como Bonfitto (2002, p. 29) complementa, “quanto mais vasta é a experiência emocional do ator, mais rico é o material que ele tem à disposição para a sua atividade criativa interior”. Contudo, Norvelle (1962, p. 35-36) adverte que para o mestre russo, “o ator deve reconhecer a dualidade do ‘artista e do instrumento’ e, como artista, ele deve controlar as emoções do instrumento ao invés de

deixar as emoções controlarem-no”<sup>46</sup>. Como define o próprio diretor russo, “o tempo todo, [o ator] consegue, facilmente continuar interpretando seu papel, mesmo enquanto se observa a si mesmo”, pois enquanto chora e ri em cena, vigia suas próprias lágrimas e sorrisos (STANISLAVSKI, 1976, p. 281). Trata-se de o ator manter constantemente determinada atenção sobre o que ocorre em si mesmo enquanto se envolve com as situações cênicas, na intenção de evitar uma catarse emocional tão profunda que lhe desorienta da tarefa de representar a personagem dentro dos limites da obra dramática.

Stanislavski (1976, p. 121-135) dá especial importância ao fato de a tensão física ser um impedimento real na criação interior, pois a rigidez muscular interfere com a experiência emocional e em suas delicadas nuances. Em um processo de auto-observação, o ator se mantém alerta para remover a menor quantidade de tensão desnecessária, e isso “deve ser desenvolvido ao ponto de se transformar num hábito subconsciente, automático, [...] não só nos trechos mais tranquilos do papel, mas, principalmente, nas horas de mais alto voo nervoso e físico.” (Ibidem, p. 124-125).

Outro elemento de extrema relevância é a *comunhão* que o ator deve estabelecer com tudo que se relaciona no palco, em especial com os colegas e espectadores. “A dificuldade é que estamos simultaneamente em relação com o nosso companheiro e com o espectador. Com o primeiro, nosso contato é direto e consciente; com o segundo, é indireto e inconsciente [mas] [...] em ambos, a nossa relação é recíproca” (Ibidem, p. 220). Também afirma que é preciso o ator estar em constante *adaptação* para o contínuo contato com o que acontece em cena, adaptando-se a como o colega diz suas falas, ao espaço físico da plateia, e também às imprevisibilidades ocorridas em cena <sup>47</sup> (Ibidem, p. 239-257).

Para desenvolver a *concentração* do ator no palco, e assim evitar que a presença da plateia o disperse, Stanislavski (1976, p. 99-120) elabora exercícios utilizando círculos de luz no palco de diferentes diâmetros que limitam a atenção do ator. Utiliza desde o menor diâmetro, em que demonstra o que chamou de *Solidão em Público*, até a sala toda iluminada, em que os limites da área de atenção precisam ser criados pelo próprio ator. Também aborda a observação de objetos, através de uma *atenção exterior*

<sup>46</sup> “... the actor must recognize the duality of the ‘artist and the instrument’ and, as artist, he must control the emotions of the instrument rather than letting the emotions control him.”

<sup>47</sup> Esses imprevistos podem significar uma verdadeira oportunidade para reavivar o senso de verdade. Nas palavras do autor: “Mesmo um lenço que cai ou uma cadeira derrubada. Um incidente vivo no clima condicionado do palco é como um sopro de ar puro numa sala abafada.” (STANISLAVSKI, 1976, p. 299).

em que o ator busca sensibilizar seus sentidos ao observar os mesmos, e através de uma *atenção interior*, colocando os objetos em situações imaginárias que acentuem a reação emocional provocada no ator.

A respeito da preparação de um papel, com a intenção de traçar um percurso para a personagem, Stanislavski (1976, p. 142-150) determina que se divida o texto dramático em *Unidades*, que serão nomeadas por substantivos que caracterizem a essência interior de cada uma delas. Para cada *Unidade*, a personagem terá um objetivo como parte orgânica da mesma, chamado de *Objetivo Criador*, e que será definido por um verbo, pois este impele à ação. O autor aponta para três tipos de objetivos: o exterior ou físico, o interior ou psicológico e o tipo psicológico rudimentar.

Suponhamos que você entra na sala [...] e me cumprimente, acenando com a cabeça e me apertando a mão. Esse é um objetivo *mecânico* comum. Não há nada a ver com psicologia. [...] Outra coisa [...] é estender sua mão e tentar exprimir sentimentos de amor, respeito, gratidão, com o olhar e o aperto de mão. Assim é que executamos um *objetivo comum*, mas existe nele um elemento psicológico e, portanto, em nosso jargão nós o definimos como do tipo rudimentar.

Eis agora um terceiro modo. Ontem você e eu tivemos uma briga. Insultei-o em público. Hoje, quando nos encontramos, eu quero me aproximar, oferecer-lhe a minha mão, indicando assim que desejo pedir desculpas reconhecer que errei e implorar-lhe que esqueça o incidente. Estender a minha mão ao meu inimigo de ontem não é um problema simples. Terei de refletir com cuidado, sentir e vencer muitas emoções antes de poder fazê-lo. É isto o que chamamos de um objetivo *psicológico* (Ibidem, p. 144-145).

A corrente de todos estes objetivos define o *Superobjetivo*, o objetivo principal para onde todos os objetivos menores, pensamentos, sentimentos e ações de uma personagem convergem. Um vetor em direção ao *Superobjetivo* cria a *Linha direta de ações*, que são as ações que a personagem realiza para alcançar seus objetivos (Ibidem, p. 285-293).

A todo objetivo e ação está implícito a presença de obstáculos que se interpõem a eles, ou seja, ações diretas opostas vindas de acontecimentos conflitantes, objetivos de outras personagens ou empecilhos diversos. “O entrechoque e o conflito dessas duas ações diretas opostas é que constitui a situação dramática” (Idem, 2008, p. 102). Esses são os elementos utilizados para compor a *partitura do papel*, ou seja, quando o ator, baseado nos fatos contidos no texto dramático, elabora “esse longo catálogo de objetivos maiores e menores, unidades, cenas, atos” (Ibidem, p. 82).

Um dos princípios básicos de Stanislavski é o conceito de que toda ação nunca é apenas física, mas psicofísica. “Em todo ato físico há um elemento psicológico e um

elemento físico em todo ato psicológico” (Idem, 1976, p. 163). A ação cênica não é apenas o ato externo de gesticular mimicamente, é uma ação movida por *impulsos interiores*<sup>48</sup> que visam alcançar determinados objetivos (Idem, 2008, p. 66-71). Esse princípio possibilitou que em determinado momento seu trabalho com os atores girasse de direção. Enquanto antes Stanislavski partia dos elementos interiores da criação para resultar nas ações físicas, agora passava a iniciar primeiramente pela execução das ações físicas para chegar às motivações e espírito da personagem. Nas palavras do autor:

Vocês sabem que, se um papel não consegue formar-se espontaneamente dentro do ator, este não tem outro recurso senão abordá-lo de maneira inversa, partindo dos aspectos exteriores para dentro. [...] Esta é uma coisa material, tangível, atende às ordens, aos hábitos, à disciplina, ao exercício, é mais fácil de manejar do que o esquivo, efêmero e caprichoso sentimento, que nos foge [...]. O fator favorável, no teatro, é que ambas (linhas de ação interna e externa) são tiradas da mesma fonte, a peça, o que lhes dá afinidade [...]. Basta que o ator em cena perceba uma quantidade mínima de verdade física orgânica, em suas ações ou em seu estado geral, para que instantaneamente suas emoções correspondam à crença interior na autenticidade daquilo que seu corpo está fazendo (Ibidem, p. 181-182).

A ação física então se tornaria um *catalisador* dos outros elementos. Dessa forma, a mudança de abordagem, da Linha das Forças Motivadas para o Método das Ações Físicas, não eliminaria os elementos trabalhados anteriormente, apenas os utiliza de forma diferente (BONFITTO, 2002, p. 25). Por exemplo, a memorização do texto não se dava mais na etapa inicial do trabalho. O ator apresentava um “esquema de ações físicas sobre a qual se baseava uma cena do texto, utilizando a menor quantidade de palavras possível, podendo usar suas próprias palavras” (Ibidem, p. 32). O texto dramático seria inserido, depois que as situações fossem compreendidas em sua complexidade, o que evitaria que as falas fossem memorizadas de forma mecânica. Stanislavski (2008, p. 246-247) explica que ao decorar o texto mecanicamente, treinando os músculos vocais para reproduzir apenas os sons do discurso, o pensamento contido nesse discurso se evaporaria e o texto se distanciaria dos objetivos e ações. Isso impediria que os subtextos fossem expressos pela voz ao longo das falas. Como *subtexto*, Stanislavski (2006, p. 163-166) entendia o conteúdo psicológico por detrás do texto dramático, que se manifesta através da voz e do corpo na interpretação do ator.

---

<sup>48</sup> Em complemento ao conceito de *impulso interior*, o autor coloca que: “O impulso é um ímpeto interior, um desejo ainda não satisfeito, enquanto a ação propriamente dita é uma satisfação, interior ou exterior, do desejo. O impulso pede a ação interior, e a ação interior exige, eventualmente, a ação exterior” (STANISLAVSKI, 2008, p. 66).

Para que esse diálogo entre os processos interiores e exteriores ocorra de forma orgânica, o aparelhamento físico e vocal do ator deveria estar bem treinado, sensível e perfeitamente disponível ao que for solicitado no processo de construção da personagem. Dessa forma, através de um programa de treinamento vocal e corporal, o ator deveria neutralizar seus vícios cotidianos,<sup>49</sup> uma vez que a vida retratada no palco é percebida pelo público através de uma lente de aumento (Ibidem, p. 71). Assim, o trabalho de Stanislavski (1989, p. 539) com os atores era dividido em duas partes:

1) o trabalho interno e externo do artista sobre si mesmo, 2) o trabalho interno e externo no papel. O trabalho interno consigo mesmo consiste na elaboração de uma técnica psíquica que permite ao artista desencadear em si mesmo o estado criador, no qual a inspiração lhe vem de modo cada vez mais fácil. O trabalho externo consigo mesmo consiste em preparar a máquina do corpo para personificar o papel e transmitir com precisão a vida interna deste. O trabalho com o papel consiste em estudar a essência espiritual da obra dramática, daquele grão de que ela foi criada e lhe determina o sentido, assim como o sentido de cada um dos papéis que a compõem.

Vê-se aqui uma profunda preocupação em preparar o ator como instrumento de sua arte, no desenvolvimento de habilidades gerais que o capacitarão na resposta interna (imaginação, emoção, pensamentos, impulsos, sensações, espontaneidade criativa, etc.) e externa (alinhamento corporal, precisão rítmica, agilidade, versatilidade e definição gestual, vocalidade, dicção, etc.) à interpretação de qualquer personagem. Agregado a esse trabalho voltado ao desenvolvimento do instrumento do ator, então, está um trabalho detalhado de estudo, análise e criação do papel a ser representado que conduzirá ao elo de identificação do próprio ator com a personagem interpretada e na justificação das ações realizadas em cena.

---

<sup>49</sup> Antes de iniciar qualquer trabalho sobre as falas da personagem, era preciso livrar-se das deficiências no falar para evitar o “hábito muito difundido entre atores – de apresentarem sua própria e incorreta linguagem de todo dia para desculpar os modos desleixados de falar em cena” (STANISLAVSKI, 2006, p. 160). Assim, aulas de dicção e canto faziam parte de seu treinamento com os atores, tanto no objetivo de corrigir seus hábitos como de expandir suas possibilidades vocais na caracterização vocal das personagens. Através do canto, o ator desenvolveria a extensão e expressividade do seu timbre e adquiriria uma linha ininterrupta de som na linguagem falada (Ibidem, p. 127-156). Quanto à preparação física do ator, a ginástica era utilizada para fortificar e flexibilizar os músculos, corrigindo a postura e outros defeitos menores. O andar no palco deveria estar livre de maneirismos do cotidiano, calcando-se nas leis naturais do corpo, utilizando as articulações como molas propulsoras dos movimentos das pernas e pés e deixando o resto do tronco livre. A dança serviria para abrir os movimentos e dar definição, acabamento e fluência aos gestos. Contudo, o mestre adverte sobre o refinamento formal exagerado do *ballet* que leva a uma graça exagerada e uma afetação. A acrobacia treinaria no ator a capacidade de decisão, uma vez que é preciso entregar-se sem devaneios à própria habilidade para executar um salto mortal. Para o ator, também é necessário largar-se inteiramente à sua atuação nos momentos culminantes do papel, sem espaço para nervosismos e pressões antecipadas. Igualmente, a acrobacia desenvolve a agilidade física do ator para agir em *tempos-ritmos* rápidos na cena, o que seria impossível a um corpo destreinado (Ibidem, p. 70-79).



### 1.1.2.2. Método e princípios transportados para a cena lírica

Ao transportar seus princípios e método à realidade dos cantores no seu Estúdio Ópera, Stanislavski (1989, p. 512) elaborou um programa de ensino que consistia em trabalhar o que considerou como as três modalidades da arte do cantor - a vocal, a musical e a cênica – que deveriam estar disponíveis para serem fundidas e dirigidas para servir a um único fim, sem que uma predominasse em detrimento de outra. Para ele, muitos cantores desconheciam essa necessidade, pois davam importância apenas para o som de seu canto, negligenciando o que estava sendo cantado, o significado das palavras.<sup>50</sup> Considerava que o texto era o tema para a criação do compositor e a música, sua própria criação, o seu vivenciar desse tema: “A palavra é *o que*, a música *o como*” (Ibidem, p. 513).

O trabalho preparatório inicial com os cantores do Estúdio Ópera foi baseado em exercícios diários e o diretor contava com uma equipe de professores, tais como N. M. Safonov, que era responsável pelo treinamento vocal e pelas aulas de dicção, e seus assistentes, ambos seus irmãos, Vladimir Alexeyev e Zindaïda Sokolova. O primeiro, por ser um excelente músico, tinha um refinado senso rítmico sobre as cenas, enquanto sua irmã ajudava os estudantes a encontrarem e desenvolverem as sutilezas dos aspectos interiores. Concomitantemente ao trabalho prático, o mestre russo ministrava palestras sobre os fundamentos de seu “Sistema” de atuação. As aulas e ensaios duravam o dia inteiro sem interrupção, sendo que uma metade de cada dia era direcionada às atividades de classe e outra à preparação das performances (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1998, p.1-3).

Nos relatos que o barítono Pavel I. Rumyantsev deixou sobre esse trabalho, encontramos exercícios corporais com o propósito de liberar as tensões supérfluas, ensinar os alunos a caminharem com leveza, obterem uma plasticidade no movimento e

---

<sup>50</sup> Stanislavski (1989, p. 518-519) comenta sobre o perfil arrogante dos cantores, da resistência e preconceito com que alguns receberam o trabalho cênico que propunha e da sua motivação em mudar essa situação: “Pelo visto o ‘sozinho’ dos cantores é um mal tão invencível quanto o diletantismo dos atores dramáticos. A psicologia do cantor, em cuja garganta a natureza depositou uma mina de ouro, é especialíssima. Ele se sente um eleito, o único, o indispensável, e isto lhe infunde uma noção exagerada do seu valor artístico. Ele procura tomar da arte e não dar à arte. É por isso que ao primeiro sucesso, preparado pelo trabalho persistente dos diretores de cena e professores, qualquer empresário pode atrair um cantor de boa voz. Ora, os empresários, uma espécie de tubarões que devoram os jovens brotos artísticos que ainda não conseguiram dar frutos, espreitam sagazes o cantor para abandoná-lo como coisa desgastada alguns anos depois, após sugar-lhe tudo o que é possível” (Ibidem, p. 518). Contudo, como aponta o autor, não seria possível combater esse mal diretamente, mas sim elevar o nível de cultura geral e artística deles, desenvolvendo-lhes um novo tipo de ideologia.

terem uma relação íntima com o ritmo musical. Aulas de dança e esgrima eram utilizadas para desenvolver os cantores corporalmente e prepará-los para as cenas de baile e duelos. A esgrima era muito importante por combinar o trabalho de tensões nas pernas com a flexibilidade e leveza dos braços e mãos, e ainda por trabalhar a profunda atenção na condição do aparato físico durante sua prática. Stanislavski exigia que a execução de todos os exercícios fosse carregada de justificação interior. “Isso se aplicava tanto à vocalização quanto à dicção, tanto à lógica da fala como aos exercícios físicos – movimentos fluentes, dança, esgrima”<sup>51</sup> (Ibidem, p. 7). Sempre exigia que os atores preparassem através da imaginação determinadas *circunstâncias* que englobassem o mais elementar exercício. Igualmente, improvisações a partir de várias circunstâncias dadas eram utilizadas para despertar a criatividade com o uso do *se mágico*, tomando uma simples ação e vivenciando-a sob diferentes circunstâncias. Improvisações corporais seguindo temas musicais improvisados por um pianista desenvolviam o cantor à sensibilidade das nuances musicais, aos *sentimentos* que lhe eram despertados, seu senso rítmico no movimento e sincronicidade (Ibidem, p. 4-12).

Antes de iniciar a produção de óperas inteiras, o diretor russo trabalhou os cantores na interpretação de algumas baladas românticas russas. Stanislavski argumentava que:

Em todas as baladas, não importa quão curtas possam ser, existe um germe de uma peça de trabalho maior. Em cada uma delas existe um enredo, conflito, solução e um superobjetivo. É a meta de cada ator-cantor obter o correto entendimento das circunstâncias em torno e saber como escolher a correta cor em que as reproduz (Ibidem, p. 22).<sup>52</sup>

O mestre russo não aceitava de modo algum uma interpretação geral dessas baladas, exigia especificidade e justificação naquilo que era cantado e uma vasta gama de possibilidades na expressividade vocal. Para ele, muitos cantores se contentavam em reproduzir apenas a forma musical escrita na partitura, pois acreditavam que isso era o que devia ser feito. Contudo, isso apenas sugere um vago sentido das intenções do compositor, pois para revelar completamente ao ouvinte o que quer que a peça esteja sublinhando, é preciso que a declaração musical seja transformada em uma verdadeira confissão feita pelo próprio cantor (Ibidem, p.14-16). Para isso, chamava o cantor a

---

<sup>51</sup> “This applied as well to vocalizing as to diction, to the logic of speech as to physical exercises – fluid movements, dancing, fencing.”

<sup>52</sup> “In all ballads, no matter how brief they may be, there is the seed of a larger piece of work. In each there is a plot, conflict, solution, and a through-line of action and given circumstances all leading to a super-objective. It is the aim of each actor-singer to gain the right understanding of the surrounding circumstances and to know how to choose the right colours in which to reproduce them.”

observar com profundidade o significado das palavras do texto, visualizar imagens, determinar o objeto fictício de sua atenção, identificar e criar destinatário para seu discurso. Justificado por tudo isso, então, o cantor deveria sombrear as palavras sem enfatizá-las mecanicamente, utilizando nuances que não conseguem ser colocadas na partitura, mas que são essenciais na transmissão da “alma” da composição. Junto a isso, Stanislavski explicava aos cantores que atuar ao lado de um piano é uma das coisas mais sutis e difíceis, pois tudo depende da fantasia do intérprete e do espectador (Ibidem, p. 30-34).

Rumyantsev também descreve o trabalho de Stanislavski em cada montagem que ele participou e como o mestre russo trabalhou determinados desafios referentes aos aspectos de cada obra. Observa-se nesses relatos a constância na utilização da divisão em unidades, objetivos e linha direta de ação na construção das cenas, bem como a construção das partituras cênicas em sincronicidade aos elementos musicais.

No trabalho com o coro, todos os figurantes tinham personagens definidos. Por exemplo, no baile de Madame Larin do Ato II de *Eugene Onegin*, Sokolova preparou pequenas biografias para cada integrante do baile que abrangiam seu passado, hábitos, posição social, relacionamento entre eles, objetivos de vida, aparência externa e idade. Assim como Stanislavski restringia qualquer bufoneirismo por parte dos figurantes que distorcesse a ação do baile, também expunha que a reação dos mesmos reforçaria o impacto dramático da ação principal, como trabalhou a reação dos convidados da festa à briga entre Lensky e Onegin no final do baile de Madame Larin (Ibidem, p. 111-112, p. 114, p. 122, p. 125). Também ensaiando o jogo de *Millet* com o coro duplo do início do Ato I de *Uma Noite de Maio*, Stanislavski exigiu que, embora a cena significasse uma aparente confusão, as ações dramáticas fossem meticulosamente organizadas de forma rítmica. Para isso, insistia a cada coralista que tivesse uma linha de ação e nada fosse realizado de forma geral ou deixado ao improvisado (Ibidem, p. 274). Apesar de controlar a atuação cênica dos coralistas, o mestre russo contestava a tendência da época de agrupá-los por naipes, e misturava-os em pequenos grupos, como fez no coro da cena inicial no Ato I de *A Rainha de Espadas* (Ibidem, p. 342-343).

Junto aos solistas, ao mesmo tempo em que o mestre russo trabalhava a economia de gestos e movimentações em determinadas cenas, em outras exigia uma movimentação vigorosa. Na famosa cena da carta, em *Eugene Onegin*, Stanislavski manteve Tatiana por quase toda a cena na cama, sem dar oportunidade para gestos operísticos. A intenção foi alterar a atenção do público das ações externas para as

motivações internas da personagem. Os movimentos corporais foram substituídos pela expressão facial e por pequenos gestos coerentes às sutilezas da música e texto, evitando qualquer movimento estranho de braços e pernas. Tudo dependia de como Tatiana olhava e fazia determinadas ações, tais como pegar o papel, buscar a caneta, mergulhá-la no tinteiro, etc. Inclusive a camisola de Tatiana foi pensada de forma a não impedir a cantora de se movimentar enquanto sentada na cama (Ibidem, p. 79, p. 82, p. 86). Na cena da loucura de Marfa, em *A Noiva do Czar*, Stanislavski colocou a cantora sentada no chão e limitou seus movimentos corporais a se ajoelhar e espichar seus braços ao céu, sem exageros, uma vez que a personagem estaria mortalmente doente (Ibidem, p. 208). Rumyantsev conta que “Stanislavski requeria de seus cantores cantarem em todas as posições e dava treinamento especial para fazerem isso”<sup>53</sup> (Ibidem, p. 234).

No Ato II de *Boris Godunov*, Stanislavski pediu ao cantor que estava interpretando o Czar uma gradativa evolução emocional de um estágio para outro, do “governante hipócrita a um covarde rastejante”, precisando o cantor ajustar cada passo de seu estado emocional. Para o mestre russo, “os atores tem uma tendência a atuar ‘resultados finais’ e não o complexo desenvolvimento dos *sentimentos* psicológicos e vivos que conduzem àqueles resultados” (grifo nosso)<sup>54</sup>. No entanto, são os tantos tons entre a imagem de um Czar e um covarde que interessam à plateia, pois o público deseja seguir esse caminho junto com o ator (Ibidem, p. 324). No primeiro momento do solilóquio de Boris, Stanislavski pede ao cantor que não se mova, deixando a cena concentrada em seu rosto e pensamentos por detrás dele. A evolução da cena traz Boris à alucinação do assassinato que cometeu. Neste momento culminante, Stanislavski pede ao cantor uma grande desenvoltura cênica, sem comedimento. Boris joga-se na cama, derruba a mesa de xadrez, esconde-se atrás das cortinas, tudo executado em um tempo crescente (Ibidem, p. 324-326). Como aponta Rumyantsev, “quando era necessário ele [Stanislavski] não se encolhia das mais ousadas *mise-en-scènes*”<sup>55</sup> (Ibidem, p. 325-326).<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> “... Stanislavski required his singers to perform in all positions and gave them special training to do this.”

<sup>54</sup> “... actors have a tendency to play ‘ends results’ and not the complex development of psychological, living feeling which lead to those results.”

<sup>55</sup> “When it was necessary he did not shrink from the most daring *mise-en-scenes*.”

<sup>56</sup> Na cena em que Onegin chega à casa de Tatiana, após a cena da carta, Stanislavski pediu à cantora que corresse de um lado para outro tentando se esconder em uma árvore ou apoiando-se em uma coluna. Obviamente, houve certa resistência por parte da cantora: - “Mas tenho que cantar, então como vou correr? Fico sem fôlego”. E o diretor responde: - “Quando você tiver feito isso cinquenta vezes você irá estar em bom treinamento [...] alguns treinamentos sérios em corrida ensinarão seu organismo completo a se adaptar com rapidez a tal situação.” (Ibidem, p. 100). “*But I have to sing, so how can I*

O mestre russo alertava aos cantores para que não violentassem seus *sentimentos* criando uma histeria muscular. “Quanto mais poderosa for uma cena dramaticamente, maior a calma nas suas forças interiores, mais livre o seu corpo deve estar”<sup>57</sup> (Ibidem, p. 36). O cantor deve manter concomitante a sua performance um estado de auto-observação, e lembrar-se que boa parte de sua execução já vem de atividade muscular, por isso o relaxamento é de enorme importância. Tão logo o cantor sentir que está começando a superaturar, deve relaxar instantaneamente (Ibidem, p. 66-67).

Na famosa ária de Lensky, no Ato III de *Eugene Onegin*, Stanislavski alerta para o cantor evitar qualquer sentimentalismo falso e de autopiedade, pois nada seria mais repulsivo no palco do que um tenor doce em demasia. O diretor pede ao cantor que inicie por pensamentos sérios, que inclusive poderá chamar a sua memória para situação semelhante retirada de sua própria experiência. Igualmente, indica ao tenor que se mantenha concentrado nos objetos<sup>58</sup> da atenção de Lensky nesta ária – seu passado e Olga, sua amada (Ibidem, p. 128-131). Aqui, vemos os elementos de seu “Sistema” transportados ao trabalho com os cantores através de seu Método das Forças Motivadas.

Já ao trabalhar a primeira ária de Gryaznoy, no Ato I de *A noiva do Czar*, conseguimos ver esses elementos a partir do Método das Ações Físicas. Stanislavski pede ao cantor que inicie realizando sua cena executando suas ações físicas, sem cantar, apenas pronunciando as palavras do texto. Contudo, essa simplicidade encontrada nesse trabalho precisa ser praticada com bastante frequência para que não seja rapidamente perdida e para que se produza uma “técnica” consciente capaz de criar o “correto” estado criativo interior (Ibidem, p. 160). Pode-se observar outro exemplo na cena do quarto da condessa, no Ato II de *A Rainha de Espadas*, em que Stanislavski (e RUMYANTSEV, 1998, p. 356-357) conduz os atores a uma linha lógica dos eventos e às ações físicas, sem fazer qualquer menção às emoções, pois acreditava que estas “viriam à tona por sua própria vontade se a vida física preliminar do papel fosse propriamente organizada”<sup>59</sup> (Ibidem, p. 356). A única coisa que precisavam fazer era executar seus objetivos físicos no ritmo da música que os acompanhava.

---

*run? I'll get all out of breath.” [...] “When you have done it fifty times you'll be in good training [...] some serious training in running will teach your whole organism to adapt itself with speed to such a situation.”*

<sup>57</sup> “The more dramatically powerful a scene is, the greater the calm on your inner forces, the freer your body must be.”

<sup>58</sup> Para Stanislavski, o cantor não pode simplesmente cantar para a plateia, ele dirige seu discurso para os objetos de sua atenção (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1998, p. 58).

<sup>59</sup> “... would come to the fore of their own volition if the preliminary physical life of the role was properly organized.”

A relação entre as ações (exteriores ou interiores) e o ritmo tem especial importância para este diretor. Mesmo em seu trabalho junto às peças de teatro falado, Stanislavski (2006, p. 268) aponta que “onde quer que haja vida haverá ação; onde quer que haja ação, movimento; onde houver movimento, *tempo*; e onde houver *tempo*, ritmo”. Nossas ações são movimentos que variam em extensão e medida. A fala se realiza através de letras, sílabas e palavras curtas e longas que são enfatizadas ou não. Tudo isso se condiciona ao ritmo e andamento das cenas e da peça inteira, “de acordo com a contagem mental [...] dos [...] metrônimos interiores individuais” dos atores (Ibidem, p. 269).

Stanislavski afirmava que os cantores tinham sorte, pois o compositor lhes havia fornecido o elemento mais essencial - o ritmo de seus *sentimentos*. Tudo que tinham a fazer era escutá-lo e se apropriar dele (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1998, p. 81-82).<sup>60</sup> Assim, as ações físicas deviam ser executadas em consonância com o ritmo e moldura das frases musicais. A partitura cênica era construída sob a partitura musical e as ações deveriam se fundir à expressão vocal, uma vez que o movimento também tem os “seus *legato, staccato, fermata, andante, allegro, piano, forte, etc*” (STANISLAVSKI, 1989, p. 514). Inclusive, por meio do cuidadoso estudo dos padrões musicais da partitura e do treinamento do aspecto rítmico de seus movimentos e suas ações, o cantor conseguiria se tornar mais independente da batuta do maestro (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1989, p. 63), uma vez que Stanislavski clamava para que os cantores não olhassem diretamente ao maestro. Ele exigia o conhecimento profundo da partitura a ponto de se conseguir guiar através da audição e só quando absolutamente necessário, olhar então ao maestro pela visão periférica (Ibidem, p. 203).

Ao acoplar as pequenas ações ao ritmo da música, Stanislavski alertava aos cantores para se manterem levemente à frente, para que conseguissem criar a ilusão de que a música é que está seguindo as ações e não o inverso (Ibidem, p. 89). Ainda sobre o aspecto rítmico das ações, Stanislavski (2006, p. 299-323) apresenta o conceito de

---

<sup>60</sup> Em sua conhecida passagem: “Quão sortudos vocês são, vocês cantores de óperas. O compositor lhes deu tudo: o ritmo para seus *sentimentos*, as entonações corretas para cada palavra e a melodia que é o padrão de suas emoções. Tudo que têm a fazer é encontrar a base verdadeira para as notas dadas a vocês e fazê-las suas próprias. Quão mais fácil isso é para vocês que para nós atores dramáticos, que temos que criar nossos próprios ritmos, compormos a música de nossas palavras faladas e fornecermos os *sentimentos* verdadeiros no vácuo do palco” (grifo nosso) (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1998, p. 81-82). “*How lucky you are, you opera singers. The composer gives you everything: the rhythm for your feelings, the right intonations for each word, and a melody which is the pattern of your emotions. All you have to do is find a true basis for the notes given to you and make them your own. How much easier this is for you than for us dramatic actors, who have to create our own rhythms, compose the music of our spoken words, and provide true feelings out in the vacuum of the stage.*”

*tempo-ritmo*. O autor afirma que nas contradições da complexidade humana representada no palco o ator experimenta um *tempo-ritmo-interior* e, ao mesmo tempo, um *tempo-ritmo-exterior*. Quando essas duas perspectivas do tempo-ritmo são diferentes, isso evidencia os conflitos interiores das personagens e é transparecido através de pequenas insinuações nos seus atos. Na ópera, observamos esse contraste quando o andamento ou ritmo da música não condiz de forma óbvia com a situação emocional da cena, por exemplo, quando um trecho musical em andamento lento está dentro de um contexto emocional agitado. Para Stanislavski (e RUMYANTSEV, 1998, p. 312), nesses casos, a música dificilmente sugeriria o ritmo dos estados emocionais da personagem de imediato ao cantor e, sendo assim, o cantor precisaria buscá-lo através de suas ações físicas. Entende-se essa passagem como o cantor procurar o tempo-ritmo-exterior referente à manifestação externa do estado emocional da personagem, através da execução de suas ações físicas e, com isso, acionar o correspondente tempo-ritmo-interior desse mesmo estado emocional desencadeado. Tão logo o cantor consiga encontrar internamente o ritmo desse estado, ele retorna seu tempo-ritmo-exterior ao que pudesse ser a contenção da expressão desta emoção. Assim, a combinação do rápido ritmo interno do estado emocional com o lento ritmo externo da música e ações transformará uma cena aparentemente tranquila em uma cena tempestuosa.<sup>61</sup>

Sobre os aspectos vocais, Stanislavski também dá atenção à dicção dos cantores<sup>62</sup>, afirmando que cinquenta por cento do sucesso depende da dicção e das palavras alcançarem o público (Ibidem, p. 4, p. 234). A dicção já tomava especial importância também em seu trabalho no teatro falado, pois para ele, “uma dicção má vai gerando uma incompreensão depois da outra. Atravanca, obscurece e até mesmo esconde o pensamento, a essência e até o próprio enredo da peça” (STANISLAVSKI, 2006, p. 132-133). Igualmente, a distorção do falar coloquial, tolerada na vida cotidiana, torna-se grosseira e ofensiva se utilizada “para enunciar versos melodiosos sobre temas elevados” (Ibidem, p. 133).

O mestre russo costumava trabalhar junto com os cantores a entonação das frases e as palavras que eram realçadas pela música. No entanto, advertia aos cantores

---

<sup>61</sup> Utilizou-se aqui o termo *estado emocional* ao invés de *sentimento*, por acreditar ser este mais apropriado ao contexto. Entende-se que Stanislavski se refere ao ritmo das ações externas (manifestação corporal/facial/vocal consciente ou inconsciente da emoção) e ações internas (processo cognitivo ou sensações corpóreas internas, tais como batimentos cardíacos, tremor muscular, etc) e não da percepção da personagem às ações e sensações desencadeadas no seu estado emocional.

<sup>62</sup> Vale ressaltar que todas as óperas descritas no relato de Rumyantsev são óperas russas, com exceção de *La Bohème*, mas que foi cantada em sua tradução para o russo (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1998, p. 212).

que se pensassem diretamente na entonação da frase, esta correria o risco de se tornar artificial.<sup>63</sup> Era preciso concentrar-se em para quem e por que razão as palavras serão ditas (STANISLAVSKI e RUMYANTSEV, 1998, p. 88). Assim, as palavras de frases repetidas seriam ditas cada uma delas de forma distinta por estarem impregnadas de significado e subtexto (Ibidem, p. 89, p. 146). Em especial crítica aos cantores, Stanislavski diz:

Vocês, pessoas da ópera [...] cantam em sílabas, e quando melhor cantam palavras, mas vocês precisam aprender a cantar pensamentos. Quanto mais claro o pensamento por detrás das palavras é revelado no seu canto, melhor sua voz irá soar, porque evocará seus *sentimentos*, e apoiado por *sentimentos* reais sua voz se tornará dez vezes mais efetiva. [...] Se vocês meramente as produzirem mecanicamente, as palavras são deformadas em direta proporção ao dizê-las de modo analfabético no palco (grifo nosso) (Ibidem, p. 60-61).<sup>64</sup>

As palavras são moldadas expressivamente através do pensamento e do subtexto e o resultado sonoro disso é descrito na citação abaixo:

A especial maestria sobre a palavra cantada deriva da permanência do cantor junto à exata estrutura do ritmo musical, enquanto ao mesmo tempo ele joga com suas palavras ao segurá-las, acelerá-las ou expandi-las de maneiras quase imperceptíveis. Quando ele faz isso cada frase parece viver, respirar e ser uma entidade plena. Se essas palavras pudessem ser medidas por um super-metrônomo capaz de microscópicas discriminações, a semínima seria mostrada como sendo desigual: algumas seriam mais longas e outras mais curtas. Pausas infinitesimais seriam reveladas já que o canto coincidiria com o pulso da orquestra (Ibidem, p. 73).<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> De fato, o ator dá vida ao subtexto utilizando uma escala complexa de acentuações com sua voz. “Como na pintura, em que há tantos tons fortes e fracos, meios tons, quartos de tons, em cores ou em claro-escuro, assim também na linguagem falada há uma gama correspondente, de diversos graus de força e acentuação” (STANISLAVSKI, 2006, p. 222). No entanto, sobre a habilidade de trabalhar esses acentos, Stanislavski recomendava aos atores que colocassem acentos apenas nas palavras básicas, pois assim a frase ganharia clareza. “Diminuir as acentuações é uma arte tão difícil quanto a de colocá-las” (Ibidem, p. 213). Ao manejar frases longas e pesadas, é preciso dar ênfase em poucas palavras, deixando que as outras palavras menos importantes aconteçam de forma discreta (Ibidem, p. 214-215). Por isso, recomendava trabalhar diretamente o subtexto, ao invés da entonação da frase em si.

<sup>64</sup> “*You opera people [...] sing syllables, and at best sing words, but you must learn to sing thoughts. The more clearly the thought behind the words is revealed in your singing, the better your voice will sound, because it will evoke your emotions, and backed by real feeling your voice becomes ten times as effective. [...] If you merely produce them mechanically, the words are deformed in direct ratio to speaking them illiterately on the stage.*”

<sup>65</sup> “*Special mastery over the sung word derives from the singer’s keeping within the exact framework of the musical rhythm while at the same time he plays with his words by almost imperceptibly holding, speeding up, or expanding them. When he does that each phrase seems to come to life, to breathe and be a whole entity. If these words could be measured by a super-metronome of microscopic discrimination, the quarter notes would show up as being uneven: some would be longer and others shorter. Infinitesimal pauses would be revealed yet the singing would coincide with the orchestral beat.*”



Isto é, ao fundir o ritmo da prosódia do discurso verbal ao ritmo das notas musicais escritas na melodia, alterações quase imperceptíveis ocorrem neste último, o que faz com que expressem a vida do subtexto em questão.

Também sobre as dinâmicas, Stanislavski (2006, p. 197-203) explica que não existe uma medida absoluta, pois “forte não é forte só por si mesmo, forte apenas não é piano” (Ibidem, p. 201). Igualmente, piano não é piano, apenas não é forte. O autor adverte sobre cantores e atores que exageram em contrastes abruptos de dinâmica que resultam em “berreiro e bombásticas seguidos por sussurros abafados em cenas trágicas”, significando um profundo desprezo pelo sentido essencial do que se diz (Ibidem, p. 201-202). Seria preciso encontrar expansão gradual entre as dinâmicas e suas mútuas relações, evitando o volume buscado no aspecto tenso da voz. Não se deve esquecer que são as motivações da personagem e imagens suscitadas pelas palavras que desenham a entonação e as dinâmicas.

De fato, Stanislavski contrapõe-se às abordagens descritas anteriormente que têm como base o estilo de interpretação teatral vigente no século XIX, e com isso gera um novo estilo de atuação cênica ao cantor lírico. Contudo, em seus apontamentos se observa implicitamente o mesmo reconhecimento dos recursos expressivos do cantor – corpo, voz e rosto - reconhecidos nas abordagens anteriores. Enquanto, anteriormente esses recursos eram apresentados de forma sistemática na intenção de organizar a atuação cênica do cantor, em Stanislavski eles são mediados e conectados à imaginação e às emoções do cantor ou ator. As abordagens anteriores preocupavam-se em fornecer ao artista uma vasta diversidade de formas para a representação dos estados interiores através da combinação desses recursos, em que o cantor, primeiramente as exercitaria, e posteriormente as escolheria, coerentemente a suas necessidades cênicas, de forma planejada (como desenvolvida por Austin) ou espontânea (como desenvolvida por Stebbins/Delsarte). Essas formas por sua vez seriam automaticamente preenchidas pelo conteúdo emocional existente no próprio repertório sem necessariamente o envolvimento emocional do cantor. Já a nova abordagem desenvolvida por Stanislavski exigia que o artista utilizasse sua imaginação e criatividade para conectar-se empaticamente ao conteúdo emocional da obra e assim encontrar as formas que organicamente o seus recursos expressivos lhe fossem sensíveis. Com isso, uma nova estética de espetáculo e atuação cênica foi possível se desenvolver na cena lírica, aquela que procuraria aproximar as ações realizadas no palco à representação da realidade, na busca por afastar-se das convenções assumidas e por criar a ilusão de verossimilhança.

Os ideais procurados por Stanislavski sobre a atuação cênica, baseada na união refinada entre o texto, a ação cênica e a música; na construção da justificação do papel e na busca pela verdade cênica permanecem até o presente momento como referência para o trabalho cênico direcionado aos cantores. No entanto, em nossos tempos não é raro negligenciar-se o longo trabalho que o diretor russo realizava com foco no desenvolvimento do instrumento cênico do cantor e que antecedia o trabalho de construção de personagem junto à montagem de uma obra.<sup>66</sup>

### **1.1.3. Credibilidade cênica:<sup>67</sup> integração entre as habilidades de cantar e atuar e a autonomia criativa do cantor**

Antes mesmo de ser publicado o relato de Rumyantsev sobre o trabalho de Stanislavski junto aos cantores de ópera, os ideais stanislavskianos já se desenvolviam nos espetáculos líricos por meio de outros diretores.<sup>68</sup> Dentre as décadas de 40 e 80, os diretores Boris Goldovsky e Walter Felsenstein trabalharam diretamente no sentido de afastar os espetáculos de ópera da estética pomposa que predominava e em aproximá-los de determinado realismo que permitisse despertar no espectador um senso de credibilidade e envolvimento com a história representada no palco. Observa-se em seus escritos - Goldovski (1968) e Felsenstein (e FUCHS, 1991) - a consolidação do ideal de atuação cênica do cantor lírico buscado anteriormente por Stanislavski, bem como uma preocupação relacionada aos desafios referentes à integração entre as atividades de cantar e atuar. No entanto, será com Wesley Balk, entre o final da década de 1970 até o

---

<sup>66</sup> É a essa fase de desenvolvimento do instrumento cênico do cantor que as atividades apresentadas como objetivos dessa tese são destinadas.

<sup>67</sup> Apesar dos termos *credibilidade cênica* e *verdade cênica* estarem intimamente relacionados, o termo credibilidade cênica se refere aqui à capacidade do cantor ou ator desprender o público da sua realidade de espectador sentado na poltrona de um teatro, despertando-lhe a imaginação suficientemente para se envolver no mundo fictício daquilo que ocorre no palco. Enquanto se considera aqui a credibilidade cênica como uma qualidade da atuação cênica a partir da percepção do público, no qual este aceita a representação do cantor ou ator como crível pelo fato de considerá-la coerente e apropriada; a verdade cênica também se refere à qualidade da atuação cênica, mas a partir da percepção do cantor ou ator, quando este consegue despertar sua própria imaginação a ponto de lhe trazer uma sensação de completo envolvimento com as circunstâncias do mundo ficcional representado no palco. Em suma, verdade cênica e coordenação técnica são componentes necessários à credibilidade cênica, segundo as abordagens influenciadas pelos princípios de Stanislavski.

<sup>68</sup> O relato de Rumyantsev foi publicado em 1975 em russo e em inglês. Contudo, antes disso já haviam sido publicadas as primeiras traduções para o inglês dos escritos de Stanislavski nos Estados Unidos – *My Life in Art* (1924), *An Actor Prepares* (1936), *Building a Character* (1949) e *Creating a Role* (1961) (MAUCH e CAMARGO, 2008). Junto a isso, em 1905 o Teatro de Arte de Moscou fazia sua primeira excursão por Paris e Berlim apresentando essa nova maneira de interpretação teatral ao Ocidente. Em 1923, a companhia estreava em Nova York realizando uma longa turnê de pouco mais de um ano pelos Estados Unidos. E, por volta de 1930, alguns membros já haviam se estabelecido neste país para lecionar o “Sistema Stanislavski” (COSTA, 2002, p. 106-108).

início do século XXI, que uma metodologia direcionada ao treinamento dessa integração será desenvolvida de forma estruturada e apresentada aos cantores.

Goldovsky (1968, p. 1-8)<sup>69</sup> relata que antes mesmo de trabalhar como diretor cênico já percebia que os aspectos cênicos costumavam ser passados oralmente por cantores mais experientes ou imitados de tradições estabelecidas, o que gerava as mais diversas incoerências dramáticas nas montagens.<sup>70</sup> Com uma instintiva hostilidade a essas tradições e à grandeza artificial com a qual muitas montagens eram encenadas, esse diretor buscava um modo de atuação natural, fluente e coordenado com a música, o que traria mais significado e expressividade à própria interpretação musical. Goldovsky (1968, p. 13-15) situa seu trabalho de encenação dentro de três princípios básicos: *credibilidade*, *clareza* e *variedade*. Sobre *credibilidade*, o autor afirma que além da beleza das vozes, dos cenários e figurinos de uma produção, o público precisa conseguir se identificar com as personagens, aceitando suas aparências, suas falas e a sonoridade da orquestra como compatíveis e apropriadas. Junto a isso, o diretor de uma montagem operística precisa criar uma *variedade* de movimentação cênica para que o espetáculo não se torne rígido, estático e sem vida. Contudo, alerta que uma movimentação demasiada é tão perturbador quanto a falta dela. Portanto, é a sensibilidade do diretor de cena que encontra a medida exata para que o espetáculo ganhe dinâmica sem tornar-se desorientado. Tudo que ocorre no palco, visível e auditivamente, deve ser realçado de forma a conduzir com *clareza* a atenção do espectador para a linha dramática principal. O autor divide as ações que ocorrem no palco em ações *principais*, ações *corroborantes*

---

<sup>69</sup> Boris Goldovsky, maestro e diretor cênico russo, assumiu em 1936 o programa de ópera do Instituto de Música de Cleveland nos Estados Unidos, sendo responsável pela sua direção cênica e musical. Em 1946 fundou o *New England Opera Theatre*, o qual se transformou posteriormente no *Goldovsky Opera Theater*, realizando diversas turnês pelos Estados Unidos até sua dissolução em 1985. A companhia oferecia oportunidade aos jovens cantores no treinamento e desenvolvimento de suas habilidades cênico-musicais no gênero operístico (ROTHSTEIN, 1984; TOMMASINI, 2001). Segundo Duffie (2015), a bibliografia escrita por Goldovsky inclui *Accents on Opera* (1953), *Bringing Opera to Life* (1968), *Bringing Soprano Arias to Life* (1973), *Manual of Operatic Touring* (1975), *My Road to Opera* (1979), *Good Afternoon, Ladies and Gentlemen!: Intermission Scripts from Met Broadcasts* (1984), *Adult Mozart: A Personal Perspective* (4 volumes, 1991-1993).

<sup>70</sup> Entre alguns relatos sobre tradições absurdas que se formavam, Goldovsky (1968, p. 3-4) relata a história de um tenor que sempre caminhava até uma janela no fundo do palco para olhar para fora no meio da interpretação de uma determinada ária. Muitos de seus colegas mais novos, admirando o seu ato de se render ao papel, passaram a copiar sua interpretação em seus mínimos detalhes, até que a ação de ir até a janela se tornou uma tradição. Anos depois, um jovem que estudava o suposto papel questionou o antigo tenor originador dessa ação sobre o que lhe motivara ir até a janela. A resposta foi que frequentemente ele era tomado por um catarro no meio da ária e a janela era o lugar mais conveniente para que pudesse jogá-lo para fora. Infelizmente, Goldovsky não cita nem a ária nem a ópera referente a seu relato.

às ações principais, e discretas ações de *fundo*. Todos os cantores precisam comportar-se de acordo com o grau de importância de suas ações.

Também o diretor austríaco Walter Felsenstein,<sup>71</sup> desde o início de seu trabalho no *Komische Oper* da Berlim Oriental, buscava um senso de realismo em suas produções, não exatamente nos cenários ou na indumentária, mas na psicologia das personagens e na representação dos cantores (DAVIS, 2008). Felsenstein defendia que o espectador deveria ser arrastado mentalmente para dentro da ação no palco e obter a sensação de fazer parte dela, ao invés de assistir passivamente ao espetáculo. A isso chamou de *parceria com o público*, algo que só poderia acontecer quando os cantores no palco pudessem fazer a plateia esquecer que eles estão representando papéis fixos, se tornando aos olhos do espectador seres humanos que o convençam de seus pensamentos, paixões e experiências. Assim, a comunicação entre os cantores no palco nunca deveria parecer “estudada” ou “memorizada”, mas deveria produzir a ilusão de estar sendo criada espontaneamente, no impulso do momento, mesmo a partitura de suas ações sendo minuciosamente estabelecida em sincronicidade com a música (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. xiv-xv).

A aspiração de Felsenstein era de que o canto e a atuação *não* fossem considerados funções separadas, pois “o canto no palco não é outra coisa que atuação”<sup>72</sup> (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. 140). Se alguma ação física impedisse o canto de ser realizado, essa ação então não era apropriada nas suas intenções primárias e em sua expressão. Para ele, acima de tudo, o canto não era primariamente a produção técnica dos sons, mas sim uma declaração humana impulsionada por um processo interior tão intenso que não conseguiria ser exprimida apenas com as palavras. Obviamente, Felsenstein não desconsiderava a necessidade de que o canto precisasse acontecer com domínio técnico, mas afirmava que a técnica vocal é apenas um requerimento básico e a atenção despendida a ela não poderia ser excessiva apenas porque alguns cantores não a possuíam (Ibidem, p. 140). Esse diretor aponta sobre a necessidade de o cantor desenvolver uma habilidade que está além do *cantar* e *atuar* separadamente, aquela que seria a exata integração de ambas, o que para ele significava a integração da *técnica* com a *expressão*. Um cantor preocupado demais com sua técnica vocal terá dificuldades

---

<sup>71</sup> Felsenstein foi diretor cênico de importantes teatros de ópera na Alemanha durante as décadas de 20 a 40. Em 1947, fundou o Komische Oper na Berlim Oriental onde permaneceu até o seu falecimento em 1975, trabalhando de forma intensa a qualidade da atuação cênica dos cantores dessa companhia. Ver a coletânea em DVD de sete produções dirigidas por Felsenstein, bem como documentário a respeito do trabalho do diretor alemão em WALTER FELSENSTEIN EDITION (2008).

<sup>72</sup> “... *singing on stage is nothing other than acting.*”

na tentativa de cantar expressivamente, mas essa barreira poderia ser evitada se ele aprendesse desde o início de seus estudos musicais e vocais a como executar o processo técnico envolvido na expressão de qualquer emoção exigida no repertório (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. 19-21). O cantor precisaria transcender o “uso puramente físico da voz”, transformando seus exercícios vocais regulares em exercícios diferenciados que somassem determinada elevação poética. Esses exercícios expressivos deveriam abranger uma ampla variedade de estados emocionais, na intenção de fazer a produção vocal ajustar-se à expressão de qualquer emoção (Ibidem, p. 34-35).

Sobre essa união entre a técnica e expressão, Goldovsky (1968, p. 17-21) complementa que os pensamentos do cantor deveriam estar focados obviamente no subtexto da personagem interpretada, mas invariavelmente outros tipos de pensamentos também invadiriam a mente do cantor durante a performance. São eles os pensamentos *técnicos* e os *irrelevantes*. O primeiro lida com mecanismos relacionados à execução da performance – estratégias da técnica vocal, precisão musical e de movimentação no palco. O segundo está relacionado a pensamentos intrusos sobre o ambiente cotidiano do cantor - inibições, medos e expectativas que não tem relação alguma com a performance. Ao passo que esse último tipo de pensamento pode ser desviado através da concentração nos pensamentos da personagem, a eliminação dos pensamentos técnicos vem com a automatização das atividades através da repetição das tarefas técnicas exercitadas separadamente. O autor afirma que o automatismo técnico não garante a excelência da performance, mas é pré-requisito necessário para a realização artística. Contudo, mesmo o cantor adquirindo certo grau de automatismo, ainda haverá determinados momentos que devido a sua complexidade, sempre requererão a concentração em sua técnica.

Goldovsky (1968) se dirige mais especificamente aos diretores cênicos, traçando uma série de estratégias técnicas de como o diretor pode conduzir seus cantores para realizarem a complexa tarefa de unir as exigências vocais/musicais com as exigências cênicas. Dentre os assuntos abarcados pelo autor está o desenvolvimento da disponibilidade corporal, facial e vocal, para que todas as informações preciosas vindas da análise das personagens consigam ser transmitidas ao público e não permaneçam trancadas nas mentes dos cantores (Ibidem, p. 34-43, p. 171-228). Além disso, são abordadas soluções referentes ao tráfico das personagens no palco - cruzadas, entradas, saídas e cenas de multidão - para que a visibilidade dos cantores seja sempre garantida

(Ibidem, p. 43-63). Também, o autor demonstra como observar e utilizar os elementos musicais em conjunto com os elementos dramáticos, de forma que um justifique a presença do outro (Ibidem, p. 65-129). E por fim, o autor apresenta estratégias para o cantor memorizar suas entradas, relacionando suas deixas auditivas junto com o subtexto das personagens, na intenção de manter a atenção do cantor em ambos os elementos – musicais e dramáticos – simultaneamente. Essas estratégias lhe permitiriam manter a precisão rítmica e melódica dos desafios musicais sem que isso lhe desvie a atenção da situação emocional de sua personagem (Ibidem, p. 229-267).

Sobre a criação das questões dramático-interpretativas referentes à construção de personagem, Goldovsky (1968, p. 25) crê ser isso tarefa do diretor de cena. Este deveria responder e controlar todas as questões referentes ao significado e ritmo das ações, transmitindo aos cantores todas as informações relacionadas a o que, o porquê, quando, onde e como as ações acontecem. Através do estudo da partitura (texto e música) e da consulta de outras fontes relacionadas à obra, o diretor determinaria inclusive os pensamentos e emoções das personagens estando atento ao timing<sup>73</sup> de seu desenvolvimento. O principal dever do cantor seria aprender, digerir, memorizar e fazer automático os mecanismos criados pelo diretor. Obviamente, após essa construção técnica, o cantor adicionaria sua própria arte - vocal, musical, intelectual, emocional e muscular.

Apesar de Felsenstein ter sido um diretor tão minucioso quanto Goldovsky em suas encenações, o diretor austríaco aponta alguns detalhes divergentes sobre a necessidade e dificuldade do cantor possuir sua própria autonomia criativa. Para ele, o *ator cantante* é o elemento central de toda a atividade na ópera, que deve ser guiado pelo maestro e diretor de cena, mas nunca dominado por eles. O cantor não deve ser considerado simplesmente como um instrumento bem treinado de um organismo artístico, mas deve funcionar na base do próprio entendimento do seu trabalho e com habilidade de fazer esse entendimento perceptível ao público (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. xiv).

O que ocorre, segundo Felsenstein, é que o cantor não consegue adquirir independência em suas opiniões artísticas e na utilização de seus recursos físicos e vocais devido à natureza de seu treinamento e experiência profissional. Dessa forma,

---

<sup>73</sup> Por timing, Goldovsky (1968, p. 25) entende como o exato momento que um determinado conjunto pensamento-emoção-ação inicia e a velocidade que esse se desenvolve, ou seja, o instante em que uma nova ideia atinge a personagem e o tempo que as ações despertadas por ela se desdobram.

com frequência o cantor se sente sobrecarregado nas demandas de sua performance e nas exigências de seus diretores - musical e cênico. Para esse diretor, é fundamental ao cantor que sua autoconfiança e seu senso de responsabilidade sejam reforçados suficientemente para que ele não se torne um artista dependente de outros para exercer sua criatividade. O cantor deve ser desenvolvido para adquirir, além de todas as suas habilidades técnico-interpretativas, o claro comprometimento com sua tarefa criativa, sendo capaz de ter sua própria opinião nas questões estéticas e no relacionamento entre as questões teóricas e práticas. Felsenstein adverte que, com a ajuda de boa instrução de diretores pedagogicamente disponíveis, um cantor sem autonomia criativa pode até ser bem sucedido em uma produção ou outra. Contudo, em cada novo papel os mesmos problemas surgirão, pois o cantor será dependente da concepção de seus diretores. Em situação pior, se o mesmo cantor estiver em uma produção em que o diretor cênico está concentrado apenas em impor suas próprias ideias dramáticas e supervisionar as deficiências individuais deste cantor, ou em que o maestro se torne inflexível na realização de sua própria concepção sonora, o cantor terá sua memória sobrecarregada demais para que consiga atingir uma atuação crível e pessoal, pois se encontrará em um estado infecundo de dependência (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. 32-35).

Apesar do generoso número de ensaios que mantinha para a realização de cada uma de suas produções,<sup>74</sup> Felsenstein (e FUCHS, 1991, p. 38) foi um dos primeiros a argumentar que a integração entre as habilidades de cantar e atuar precisa acontecer junto à formação dos cantores com instrutores qualificados, pois o tempo reservado para a montagem de uma ópera não comporta grandes espaços para o processo criativo. Essa posição e a problemática da autonomia criativa do cantor acabaram inspirando o trabalho e as pesquisas do diretor norte-americano H. Wesley Balk. Ao final da década de 1970, esse diretor começa a refletir profundamente sobre como seria possível elaborar uma verdadeira metodologia de ensino para o desenvolvimento da habilidade

---

<sup>74</sup> O legendário tempo de ensaios cênicos (sem contar com os estritamente musicais) que Felsenstein mantinha seguia a equação de 100 a 120 vezes o tempo total da peça que estivesse montando. Assim, uma ópera de duas horas de duração requeria entre 200 a 240 horas de ensaio cênico (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. xvii). Junto a isso, o diretor não permitia qualquer mudança no elenco sem um período de ensaios necessário. Fuchs (e FELSENSTEIN, 1991, p. 2) relata que em uma montagem de *La Traviata* do *Komischer Oper*, a cantora que interpretava Anina ficou doente e não pôde cantar em uma das récitas. Ao invés de substituir a cantora, Felsenstein preferiu cancelar a récita. Igualmente, Felsenstein (e FUCHS, 1991, p. 40) não apreciava quando maestros convidados substituíam o maestro que havia preparado a obra, uma vez que o maestro é o único diretor presente durante a performance e que garante a realização do que foi preparado na rotina de ensaios. No momento da performance, o maestro é quem fornece suporte ao cantor no palco e, na convicção de Felsenstein, um tempo mais rápido ou mais lento, uma fermata mais longa ou mais curta, poderia mudar completamente o fluxo de uma cena e até mesmo arruinar uma performance.

que integra as atividades de cantar e atuar, e para libertar o cantor da dependência criativa de seus professores e instrutores na elaboração de suas próprias interpretações. Suas reflexões foram registradas em três livros de sua autoria – *The Complete Singer-Actor* (1977)<sup>75</sup>, *Performing Power* (1985)<sup>76</sup> e *The Radiant Performer* (1991).

Tal como Felsenstein (1991), Balk (1981) engloba no termo *music-theatre* todas aquelas modalidades artísticas que envolvam música e teatro, no sentido de que as energias teatrais e impulsos musicais estejam em orgânico relacionamento (Ibidem, p. 8).<sup>77</sup> O autor dirige-se ao *performer* dessas formas artísticas como *singer-actor*, no intuito de lembrar-lhe da dupla natureza de sua arte (Ibidem, p. 229) e ao longo de sua bibliografia utiliza o termo *singing-acting* para referir-se ao processo de integração de ambas as ações - cantar e atuar - de forma orgânica e coordenada. Entende-se aqui por cantar-atuar quando o cantor consegue transpassar as dificuldades inerentes dessa integração e fundir a voz que executa a música à voz que comunica as palavras, os impulsos vindos da razão aos da emoção, proporcionando a união dos significados carregados pelas palavras e ações àqueles sugeridos pela música.

Baseada em fundamentos da neurolinguística e na aplicação de jogos de improvisação cênica e musical, a metodologia de Balk tem o foco no desenvolvimento cênico-criativo dos cantores e no treinamento da complexa coordenação do cantar-atuar. Balk (1989 e 1991) argumenta que o cantor lida com três modos de projeção de sua arte – vocal/auditivo, facial/emocional e cinestésico – que trabalham de forma a cooperarem ou a causar interferências entre si. O autor advoga a necessidade de haver um laboratório experimental separado do ambiente de ensaios direcionados à construção de uma performance, no qual o cantor possa desenvolver esses modos de projeção separadamente e em cooperação mútua. Reservar-se-á a exposição detalhada dos princípios dessa metodologia para o segundo capítulo, uma vez que estes compõem a principal fundamentação teórica das atividades propostas nesta tese. Por ora, pretendeu-se situar o trabalho desse autor dentro do panorama histórico geral sobre a atuação cênica do cantor lírico e as abordagens que lançaram base para as reflexões atuais sobre o seu desenvolvimento.

<sup>75</sup> 1ª edição (1977). 2ª edição (1978), 3ª edição (1979) e 4ª edição (1981).

<sup>76</sup> 1ª edição (1985), 2ª edição (1989).

<sup>77</sup> Walter Felsenstein, autor muito citado por Wesley Balk, também utilizava o termo *Musiktheatre* para se referir a “um trabalho teatral (ou performance) na qual elementos musicais e dramáticos são usados de modo que um se mistura no outro, e cria a impressão total de uma ‘unidade sem costura’” (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. xii). “...a theatrical work (or performance) in which dramatic and musical elements are used so as to melt into one another, and to create the total impression of a ‘seamless unity’”.



Boris Goldovsky e Walter Felsenstein foram diretores relevantes no âmbito operístico e que consolidaram o ideal de atuação cênica advogado por Stanislavski. Ambos defenderam a credibilidade cênica como componente essencial que permitiria o espetáculo de ópera ganhar um senso de realismo e se distanciar da estética de convenções assumidas. Contudo, para que o cantor conseguisse atingir em sua atuação certo grau de credibilidade, ele deveria lidar com as atividades de cantar e atuar cenicamente de modo a não administrá-las como funções separadas, desenvolvendo a capacidade de integrá-las como uma habilidade única. Seria a partir dessa coordenação que o cantor conseguiria gerar a ilusão de espontaneidade e naturalidade, criando as condições necessárias para o público esquecer, enquanto assistisse ao espetáculo, que tudo foi previamente ensaiado.

Junto a isso, a credibilidade cênica também estaria relacionada à capacidade do cantor em tomar para si a responsabilidade criativa de sua interpretação. Isso significa que, mesmo que a interpretação cênico-musical do cantor seja conduzida pelos seus diretores, não poderia depender destes, com o risco de o cantor não conseguir estabelecer o élan necessário entre a personagem que interpreta e ele mesmo. Ressalta-se aqui que, segundo a abordagem stanislavskiana, a empatia que o ator estabelece junto à personagem que representa é o que lhe permite gerar em si mesmo o senso de verdade cênica, componente importante para que sua atuação ganhe credibilidade. Junto a isso, acrescenta-se que a capacidade criativa e sensibilidade do cantor é o que lhe permite estabelecer todas as conexões interpretativas entre os aspectos da obra, da montagem e ele mesmo como veículo de comunicação desses aspectos.

Apesar de Felsenstein e Goldovsky terem, de certa forma, apontado em seus escritos questões relativas à integração dos processos de cantar e atuar e à autonomia criativa do cantor como demandas inerentes à credibilidade cênica, é na literatura de Wesley Balk que, de fato, uma metodologia será estruturada e apresentada ao cantor com o objetivo de lhe desenvolver essas questões no seu processo de formação, em situações outras que não a preparação de uma performance a ser apresentada. Será também na literatura deste autor que a noção de credibilidade cênica, até então fortemente atrelada aos ideais stanislavskianos, será impulsionada para além da busca por uma estética realística na atuação cênica do cantor lírico, buscando preparar esse artista a aceitar e responder com verdade cênica dentro de encenações calcadas no formalismo e que assumam explicitamente a realidade estilizada da performance cantada.

O breve panorama sobre os apontamentos relacionados à atuação cênica do cantor lírico apresentado aqui partiu do tipo de atuação operística convencional, vinda dos modelos de atuação cênica vigentes no século XIX, até o ideal de credibilidade cênica consolidado a partir da abordagem de Stanislavski. Nesse estudo, foi possível concluir que o tipo de atuação cênica ideal a ser buscada pelo cantor lírico é aquela que une a organização de seus recursos expressivos (aspecto vigente desde as convenções cênicas estabelecidas no século XIX) e a credibilidade cênica (aspecto consolidado a partir de Stanislavski).

## 1.2. Aspectos do desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico

As reflexões e princípios desenvolvidos por essa geração de autores que foram apresentados nesse breve panorama estabeleceram a base propulsora para que uma série de trabalhos surgisse a partir do século XX sobre o desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico. Por preparação cênica entende-se aqui o trabalho voltado à preparação de determinado papel ou obra, ou seja, a construção de uma personagem na ópera ou da presença cênica/musical na interpretação de determinadas canções. Já por desenvolvimento cênico, entende-se o trabalho do cantor-ator consigo mesmo, voltado para o desenvolvimento geral de habilidades e competências que seriam pré-requisitos à preparação cênica de determinadas performances.<sup>78</sup>

Considerações sobre aspectos relacionados às vias do processo de atuação cênica, recursos expressivos (corpo, rosto e voz), e desafios inerentes a esse tipo de atuação são discutidos em um primeiro momento, tendo como base livros norte-americanos que abordam diretamente os assuntos. Esses aspectos da preparação e desenvolvimento cênico do cantor lírico são vistos tanto a partir da atuação operística, quanto em recitais de canções. Em seguida, apresenta-se algumas reflexões sobre a

---

<sup>78</sup> Obviamente, há uma íntima relação entre os termos *preparação* e *desenvolvimento* cênico e/ou musical, pois ao longo do trabalho de preparação de determinada obra, está desenvolvendo-se habilidades e competências que servirão futuramente na preparação de outras obras. No entanto, entende-se aqui que o desenvolvimento decorrente da preparação cênica ocorre delineado pelas características e desafios propostos pela obra ou performance preparada. Ao passo que, um trabalho voltado especificamente para o desenvolvimento geral de determinadas habilidades e competências, e que não é diretamente conduzido para uma performance, é delineado pelas características e dificuldades do próprio cantor-ator. A diferença que está se estabelecendo entre os dois tipos de trabalhos é o fato de o objetivo que circunda o trabalho de preparação cênica ser a construção de um produto a ser apresentado, e o objetivo que circunda o trabalho de desenvolvimento cênico ser o próprio processo de aprendizado de determinadas habilidades e competências pelo cantor-ator. Vale lembrar, como descrito anteriormente, que Stanislavski (1989, p. 539) já dividia seu trabalho com os atores dentro destas duas naturezas: 1) o trabalho interno e externo do artista sobre si mesmo (desenvolvimento cênico), 2) o trabalho interno e externo no papel (preparação cênica).

preparação e o desenvolvimento cênico do cantor lírico presentes em pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil.

### 1.2.1. Os manuais didáticos norte-americanos.

Com formato de manual didático, a principal intenção dos livros sobre a atuação cênica do cantor lírico que foram publicados na segunda metade do século XX e início do XXI, nos Estados Unidos, vem a chamar a atenção do cantor para sua responsabilidade cênica e demonstrar como adquirir maior credibilidade em suas performances<sup>79</sup>. Enquanto livros como o da soprano e professora de canto Shirlee Emmos junto com o pianista Stanley Sonntag (1979), do professor de atuação e instrutor de canto David Craig (1990), da cantora Tracey Moore junto com a diretora cênica Allison Bergman (2012), e da cantora e professora de atuação Rhonda Carlson (2013) concentram-se na presença cênica do cantor na performance de canções<sup>80</sup>; alguns livros escritos por diretores de ópera tais como o de Allan Hicks (2011), de LizBeth Lucca (2007), de David Ostwald (2005), de Leon Major junto com o escritor Michael Laing (2011), de Daniel Helfgot junto com o cantor e professor de antropologia William O. Beeman (1993), de Thomas M. Burgess junto com o diretor musical Nicholas Skilbeck (2000), e o do professor de canto e ópera Mark Ross Clark (2002) se concentram em fornecer aos cantores métodos de estudo e interpretação de personagem na ópera.<sup>81</sup>

Por exemplo, Helfgot e Beeman (1993) trazem a concepção da *Terceira Linha*. O libreto consiste na primeira linha, a música, na segunda, e a interpretação do cantor,

<sup>79</sup> Entende-se o termo *performance* musical e/ou cênica aqui a partir de Ray (2005, p. 41) como o momento em que o artista (instrumentista, cantor, ator, regente, etc) executa uma obra musical e/ou cênica, em atuação solista ou coletiva, sendo “exposto à crítica de outro ou outros”. Esse momento se refere não somente às apresentações públicas ou gravações, como também à situação de aula em que frequentemente pretende-se simular a situação de apresentação.

<sup>80</sup> Apesar de Craig, (1990), Moore e Thomas (2012) e Carlson (2013) não se direcionarem ao cantor lírico e sim ao cantor de teatro-musical, esses autores são incluídos aqui para complementar a literatura referente à atuação ou presença cênica do cantor na situação de recital, uma vez que a literatura referente a esse assunto é ainda pequena. Sobre este assunto, encontrou-se apenas o capítulo *The Singing Actor*, de Emmos e Sonntag (1979, p. 109-130). Igualmente, acredita-se que, além dos cantores líricos não excluam essas canções norte-americanas de teatro-musical de seu repertório, nos tempos atuais, a arte do cantor lírico está ganhando um dinamismo tal que possibilita a importação de elementos da atuação ou presença cênica usados na interpretação de canções e árias de teatro-musical, desde que o cantor saiba fazer a transição vocal que o repertório lírico lhe exija.

<sup>81</sup> Junto à discussão desses autores mais modernos, serão inseridos alguns apontamentos de Goldovsky (1968) e Balk (1981, 1989 e 1991) para complementar aspectos que não tenham sido contemplados pelos demais autores.

que se baseia em ambas, consiste na terceira. Professores e correpetidores podem ajudar o cantor a dominar as duas primeiras linhas, mas a terceira é unicamente do cantor, pois é o resultado de seu estudo, imaginação e experiência. Essa consiste nas respostas visuais, físicas, mentais e vocais que os cantores executam para as tarefas estabelecidas pelo compositor e libretista (Ibidem, p. 6). Ao trabalhar junto com os diretores cênicos e maestros, o cantor ainda considerará outras linhas escritas por eles e pelos outros colegas cantores que estiver contracenando, isso inclui em sua preparação flexibilidade e senso de parceria (Ibidem, p. 140-141).

Com exceção de Major e Laing (2011),<sup>82</sup> todos os autores consultados, além de lidar com aspectos de preparação cênica, também expõem uma parte dedicada ao desenvolvimento cênico do cantor – em suas habilidades interiores e exteriores - que antecederia a construção de personagem, abordando de forma particular o desdobramento de cada aspecto. De forma a organizar a discussão entre os autores, o discurso será exposto por meio de três eixos temáticos: 1) As vias do processo de atuação cênica (de dentro para fora e de fora para dentro); 2) Desenvolvimento e uso dos recursos expressivos; e 3) Desafios inerentes à atuação do cantor lírico.

#### **1.2.1.1. As vias do processo de atuação cênica (de dentro para fora e de fora para dentro).**

Há uma posição unânime nesses autores norte-americanos de que, na preparação de suas performances, o cantor precisa tecer relações entre as palavras, a música e o jogo cênico e ser capaz de expressar essas relações em sua atuação. Para alguns autores, esse relacionamento pode ser realizado e explicitado na performance por meio de duas vias: de dentro para fora, deixando seus recursos expressivos – corpo, voz e rosto - serem guiados intuitivamente pelo que a mente e emoções criam; ou de fora para dentro, através do planejamento das atitudes e interpretação musical que justifiquem os pensamentos e emoções os quais a peça suscita.

---

<sup>82</sup> Major (2011) intitula seu livro como *The Empty Voice* em referência a obra de Peter Brook - *The Empty Space* (1968) - de modo a chamar a atenção sobre o fato de os cantores almejarem preencher suas vozes com a vida interior de suas personagens e com autenticidade, mas não saberem como fazer. No entanto, o autor não fornece nenhum programa de exercícios para isso. Sua solução baseia-se apenas no cantor responder cinco perguntas para cada cena da personagem que prepara, na intenção de que suas ações no palco sejam justificadas. São elas: – De onde estou vindo? Para onde estou indo? O que eu quero? E o que me impede? Como eu supero esse impedimento? (Ibidem, p. 11). Logo fornece algumas análises de cenas operísticas, exemplificando como as respostas dessas perguntas preencheriam sua interpretação.

No âmbito da interpretação de canções do repertório norte-americano de teatro-musical, Craig (1990), Carlson (2013) e Moore e Bergman (2012) salientam a necessidade de o cantor responder para cada canção perguntas tais como: Para quem estou falando (relacionamento)? Por que digo isso (objetivos específicos)? Quando e onde estou (circunstâncias)? O que quero (super-objetivo)? O que me impede de obter o que quero (obstáculos)? Quais as consequências se não obtiver o que quero? E essas respostas subsidiarão a elaboração das imagens interiores e subtextos, momento a momento<sup>83</sup> na sua performance, que por sua vez, guiarão a sua linguagem corporal e cor vocal ao longo da interpretação de cada canção. No âmbito da canção de câmara artística, Emmos e Sontag (1979, p. 109-130) também mantém a convicção de que “o corpo irá revelar o que está na mente [...] [ou seja], a mente deve primeiramente entender e o corpo deve primeiramente ser livre para revelar”<sup>84</sup> (Ibidem, p. 112).

Emmos e Sontag (1979, p. 112) e Emmos e Thomas (1998, p. 225) mantêm a posição de que em um recital de canções artísticas o cantor interpreta tantas pessoas quanto há canções. Por outro lado, a posição de Craig (1990, p. 44-65) é de que o cantor sempre interpreta a si mesmo, pois em uma canção não há personagens nas quais o cantor possa se esconder. “Quando alguém canta ‘eu’, essa pessoa quer dizer ‘eu’”<sup>85</sup> (Ibidem, p. 56). Por isso, o autor defende que, em situações de audição, o cantor deve escolher canções em que o conteúdo textual e musical lhe revele em seu melhor, e não escondam ou borrem a sua verdadeira imagem.<sup>86</sup> O cantor precisa aprender a ficar no palco sem a construção de uma personagem e sem diminuir-se por isso. Nesse sentido, Moore e Bergman (2012, p. 37-38, p. 63-65) propõem como exercício o cantor personalizar suas árias e canções, ou seja, relacionar o conteúdo textual a determinada experiência pessoal. A intenção do exercício é destrancar os impulsos e instintos

---

<sup>83</sup> O termo *momento a momento* refere-se a uma qualidade de atuação cênica ativa ao que acontece no palco no momento presente. Isto é, um estado de percepção elevado que possibilita o ator a repetir uma cena sabendo o que está por vir, porém mantendo-se inocente, na intenção de reagir espontaneamente a tudo que acontece em cena e evitando qualquer antecipação (LUCCA, 2007, p. 65; MOORE e BERGMAN, 2012, p. 30; HICKS, 2011, p. 59).

<sup>84</sup> “... *the body will reveal what is on the mind [...] the mind must first understand and the body must first be freed in order to reveal.*”

<sup>85</sup> “*When one sings ‘I’, one means ‘I’.*”

<sup>86</sup> Para Craig (1990, p. 110), a escolha da peça para uma audição é de extrema importância, pois a peça “correta” é aquela que mostra o cantor como ele deve parecer, sem deixar dúvidas de suas características dominantes. Contudo, o autor estabelece um programa de desenvolvimento técnico das habilidades expressivas do cantor e que deve ser aplicado nas peças “erradas”, ou seja, aquelas que mostram o lado recessivo do intérprete e não o seu dominante. Com a prática desses mecanismos técnicos, o cantor pode adquirir tamanha desenvoltura nesse repertório que a peça parecerá ter sido escrita para ele. No entanto, o autor afirma que mesmo assim, em situações de audição, essas peças nunca substituirão o efeito da peça “correta”.

emocionais do cantor perante o conteúdo da peça, conduzindo-o a uma interpretação mais honesta e eliminando a “máscara da performance” que conduz à necessidade de entreter o público.

Emmos e Sontag (1979), Carlson (2013), Moore e Bergman (2012) e Craig (1990) corroboram o processo de dentro para fora na construção da presença cênica das canções, pois é este que garantirá a expressividade facial e vocal e a espontaneidade do gestual na situação de recital. No entanto, Craig (1990) enfatiza que cantar é uma arte de *fazer* coisas e não de *sentir* coisas, pois as respostas físicas dos estados emocionais poderiam estragar a técnica vocal do cantor e a administração de seu ar. Assim, aconselha aos cantores que se quiserem atingir o coração do público, “devem aprender a usar suas cabeças”<sup>87</sup> (Ibidem, p. 60), pois para ele, a técnica é “o meio de aprisionamento para fins libertadores”<sup>88</sup> (Ibidem, p. 64). Em outras palavras, sob o ponto de vista deste autor, o conjunto de aspectos expressivos da performance de uma canção é também uma questão técnica, e por isso pode e deve ser desenvolvido por meio de procedimentos.

Já na ópera, Ostwald (2005, p. 13-14) define dois tipos de atuação - intuitiva e técnica. No primeiro tipo, o cantor analisa a situação da personagem e se permite entrar nessa realidade através de sua imaginação e empatia, reagindo intuitivamente. No outro, ele estuda minuciosamente o comportamento e linguagem corporal que uma pessoa faria na situação da personagem e recria essas ações sem o envolvimento de suas emoções. Nesse caso, para que o cantor não corra o risco de cair em estereótipos generalizados, é preciso ser um ardiloso observador do comportamento humano e desenvolver um refinado controle de sua expressão. Esse tipo de atuação é muito útil para momentos em que o cantor precisa manter o foco em sua técnica vocal. Segundo o autor, bons cantores se utilizam de ambas as maneiras, intercalando breves momentos técnicos a longos períodos intuitivos.

Burgess e Skilbeck (2000, p. 150-151) e Lucca (2007, p. 12) associam estes dois processos também à interpretação musical como caracterização da personagem. Os autores consideram o processo de fora para dentro quando o cantor realiza uma análise prévia de como os elementos musicais escritos na partitura podem ser justificados pelas situações dramáticas. Enquanto no processo de dentro para fora, o cantor molda a sua

---

<sup>87</sup> “...must learn to use your head.”

<sup>88</sup> “...the imprisoning means to liberating ends.”

execução musical através do estímulo dramático enquanto canta a peça. Em geral, os cantores utilizam ambos os processos.

Vale ressaltar que os processos que vão do interior para o exterior funcionam melhor quando o cantor é livre para fazer decisões interpretativas, tanto nas decisões de movimentação cênica quanto nos ínfimos elementos musicais que não estão mensurados na partitura. Já os processos de fora para dentro são absolutamente úteis tanto para o cantor manter determinada fidelidade à partitura e à interpretação do maestro, quanto para justificar qualquer marcação de movimentação decidida tecnicamente pelo diretor cênico. Em comum acordo, todos os autores citados até agora mantêm a posição de que texto, música e ações cênicas – internas e externas – devem ser justificados entre si na interpretação do cantor. Isto é, todos os elementos que compõem a música – contorno melódico, progressões harmônicas, métrica, andamento, ritmo, fermatas, acelerandos e desacelerandos, dinâmicas, textura, densidade, instrumentação, forma, estilo, etc. – devem ser observados em profunda relação com o conteúdo verbal, com as situações dramáticas e com a construção cênica, e, a atuação cênica do cantor deve evidenciar essa relação, seja qual for a via que ele utilize neste processo.

#### **1.2.1.2. Desenvolvimento e uso dos recursos expressivos**

O processo de atuação cênica do cantor requer o uso de seu corpo, rosto e voz como recursos direcionados a comunicar e/ou expressar o conteúdo das obras e de sua interpretação à plateia. Desenvolver a capacidade expressiva desses canais para tê-los como recursos a serviço da performance, bem como ter consciência da utilização dos mesmos de forma coerente aos diferentes tipos de performances na sua preparação, é considerado um aspecto altamente relevante do trabalho cênico junto ao cantor lírico. A seguir, apresentar-se-á os apontamentos desses autores sobre o corpo, o rosto e a voz do cantor-ator como os recursos expressivos de sua atuação cênica.

##### *1.2.1.2.a. Corpo*

No que se refere ao desenvolvimento e preparação corporal do cantor lírico, a maioria dos autores são coerentes sobre a necessidade de o cantor manter um estado de prontidão física e livre de tensões supérfluas. Corroborando a ideia de que a tensão física é a principal inibidora da expressividade no palco, Clark (2002, p. 3-16, p. 118-

129) dá uma importância relevante aos aspectos corporais do cantor. Sobre alongamento, flexibilidade e relaxamento, aconselha os cantores à prática da Yoga, T'ai chi e treinamento Suzuki, e, para um melhor alinhamento postural, Técnica Alexander e Método Feldenkrais. Emmos e Sontag (1979, p. 123-125), Helfgot e Beeman (1993, p. 20-22), Burgess e Skilbeck (2000, p. 28-40), Hicks (2011, p. 47-48), Moore e Bergman (2012, p. 21-24) também fornecem exercícios voltados para a consciência corporal, alinhamento e relaxamento.

Craig (1990, p.61-64) afirma que o cantor precisa saber a exata proporção de altura, largura e profundidade que seu corpo ocupa no espaço e construir a vida física da interpretação de suas canções partindo de um *ponto zero*, ou seja, de sua mais simples condição física. Moore e Bergman (2012, p. 16-25) também acordam com a necessidade de o cantor encontrar um estado corporal neutro que antecederia qualquer trabalho de preparação cênica e apontam para alguns desalinhamentos posturais vindos da necessidade de autoproteção e que são muito comuns nos cantores. Balk (1981, p. 129) complementa que um estado de isenção de gestos significa um estado de prontidão para se responder ao fluir do impulso que gera o gesto, sem tensão nos dedos, pulsos, cotovelos ou ombros. “A capacidade de *não* gesticular com vitalidade depende da capacidade de gesticular com liberdade. Convertidamente, pode-se apenas gesticular bem sendo-se livre para *não* gesticular”<sup>89</sup>.

Em relação à expressividade corporal, Emmos e Sontag (1979, p.116-121) e Carlson (2013, p. 81-85) consideram que na canção o foco da expressividade está no rosto, olhos e voz. Com isso, desaconselham gestos planejados, pois esses correm o risco de parecerem falsos, ensaiados e desconectados emocionalmente, bem como de desviarem a atenção do público dos outros canais expressivos mais importantes.<sup>90</sup> Moore e Bergman (2012, p. 26) não desaconselham o uso de gestos, mas igualmente a

---

<sup>89</sup> “... *the capacity to not-gesture with vitality depends upon the capacity to gesture with freedom. Conversely, one can only gesture well if one is free to not-gesture.*”

<sup>90</sup> Uma posição divergente ao não planejamento e não exercício dos gestos na construção da performance em situação tradicional de recitais é encontrada em Balk (1991, p. 291-296). Esse autor relata que, é claro que o cantor deve ser livre para usar diversas escolhas gestuais que melhor lhe convir com sua interpretação ao longo da performance. Contudo, gestos podem e devem ser exercitados e planejados, pois existem inúmeros fatores que os fazem parecer falsos que não exatamente estão relacionados com o fato de terem sido ou não planejados. Nas palavras do autor: “[...] aceitar implicitamente que tudo deve ser planejado – isto é, que a música, a interpretação, a linguagem, a dicção, etc., devam ser praticadas, ensaiadas e memorizadas – com a simples exceção dos gestos é um isolamento notavelmente irracional de algo tão básico” (Ibidem, p. 293). “... *to accept implicitly that everything should planned – that is, the music, the interpretation, the language, the diction, etc., should be practiced, rehearsed, and memorized – with the single exception of the gestures is a remarkable and irrational isolation of something so basic.*”



Carlson (2013, p. 82-83), aconselham o afastamento dos gestos *indicativos* que ilustram o texto e se tornam clichês vazios. Emmos e Sontag (1979, p. 120-122) demonstram que a posição do corpo, sutis mudanças do peso corporal sobre os pés, um passo a frente ou atrás podem trazer melhores efeitos do que grandes gestos. Craig (1990, p.67-99) também explora a movimentação consciente do cantor em introduções, interlúdios e poslúdios instrumentais das canções a fim de criar uma presença cênica mais efetiva, principalmente nas entradas e saídas do palco.

Balk (1981, p. 126-129) propõe três perguntas a serem realizadas na elaboração dos gestos em uma performance: - *O que o gesto faz? Como ele faz o que faz? Quanto tempo deve durar?* A primeira pergunta refere-se a três tipos de funções que os gestos exercem: *indicativa, reativa* ou *descritiva*. O gesto indicativo está relacionado a um objeto de foco, mesmo se o objeto é a si mesmo, ou uma imagem, a plateia ou outro personagem. Por exemplo, “palmas abertas para fora, braços sustentados nas laterais dizem ‘Aqui estou’. Palmas para cima e alcançando o foco de uma imagem dizem ‘Ali está’. Palmas para cima ou para baixo, buscando a plateia ou outra pessoa dizem, ‘Ali está você’.”<sup>91</sup> (Ibidem, p. 126). O gesto reativo mostra reações positivas ou negativas a um objeto de foco, como por exemplo, “que horrível!”, “que maravilha!”, “fique longe”, “venha aqui”, etc. O gesto descritivo diz algo sobre o caráter ou situação da pessoa que realiza o gesto, como por exemplo, mãos no quadril ou acariciando as coxas, coçar a cabeça, braços cruzados no peito, pélvis inclinada para um lado, etc. Muitas vezes, tais gestos envolvem todo o corpo em sua realização. Esses três tipos de funções combinam-se e complementam-se respondendo a pergunta sobre *o que* um gesto faz.

A segunda pergunta está relacionada a *como* um gesto é realizado: angular, arredondado, rápido, devagar, desajeitado, fluente, amplo, fechado, dentre tantas outras qualidades de movimento que poderiam ser atribuídas. A terceira pergunta, sobre *quanto tempo* dura um gesto, pode ser respondida pelo próprio discurso verbal, mas principalmente pela observância da estrutura musical, uma vez que um gesto não deve ser abandonado abruptamente no meio de uma frase musical. A duração dos gestos dentro da estrutura musical traz um problema comum ao cantor inexperiente, que instintivamente, sente a necessidade de sustentar o gesto em resposta ao tempo estendido da música. Contudo, por não ter ainda a liberdade corporal para se

---

<sup>91</sup> “Palms open and out, arms held out from the sides say, ‘Here I am’. Palms up and reaching toward one’s focus-image say, ‘There it is’. Palms up or down, reaching toward the audience or another persona say, ‘There you are’.”

comprometer completamente com o gesto, acaba por sustentar gestos pela metade que frustram tanto em sua intenção de significado como em sua consonância com a estrutura musical (Ibidem, 128-129).

Balk (1989, p. 201-205; 1991, p. 285) sugere a realização dos gestos em três fases, para que esses consigam se acomodar tanto ao tempo estendido proporcionado pela estrutura musical, quanto às necessidades realísticas da cena. A fase inicial do gesto deve ser realizada em tempo real, conectada ao impulso do pensamento como uma reação imediata, evitando qualquer lentidão (efeito de *slow-motion*). Na segunda fase, sustenta-se o gesto e a motivação que o fez ao longo do tempo dilatado da frase musical, para além do que seria sustentado logicamente na vida real. Pode-se manter o gesto vivo por mínimos ajustes de movimento. Ao final da frase musical ou ideia dramática, o gesto é desfeito retornando-se ao estado de prontidão corporal, ou reinicia-se um novo gesto conectado a uma nova ideia, caracterizando assim a terceira fase final. O autor aponta que é a lentidão nas fases iniciais e finais que causa a artificialidade gestual, bem como tensões corporais que os impedem de fluírem naturalmente.

Na ópera, entende-se que a movimentação das personagens – suas ações físicas, o modo como gesticulam, como se locomovem e interagem com os objetos de cena e cenário - é um importante fator revelador de suas vontades, relacionamentos e circunstâncias dadas. Helfgot e Beeman (1993, p. 65) são taxativos quando afirmam que nesse gênero “o movimento é um elemento integral e considerado cuidadosamente na execução da performance.”<sup>92</sup> Para esse autores, “toda ação do corpo deve ser o resultado da decisão em comunicar algo a uma plateia. Mesmo a falta de movimento tem que ser uma decisão”<sup>93</sup>. Moore e Bergman (2012, p. 265-266) consideram os gestos como uma parte relacionada à visão de mundo da personagem, ou seja, o modo como esta se comporta perante suas expectativas e entendimento do mundo. Para as autoras, um único gesto fala mais que mil palavras. “A beleza do gesto é que é não-verbal, não-literal. É deixado aberto para interpretações por parte da plateia, e isso adiciona profundidade à performance do ator”<sup>94</sup> (Ibidem, 266). Contudo, as autoras aconselham os cantores a agregarem os gestos que caracterizem uma personagem somente dentro de um profundo trabalho junto à essência da mesma, devendo os gestos serem algo

---

<sup>92</sup> “... movement is an integral, carefully considered element in performing.”

<sup>93</sup> “Every action of the body should be a result of a decision to communicate something to an audience. Even the lack of movement has to be a decision.”

<sup>94</sup> “The beauty of gesture is that it is nonverbal, nonliteral. It is left open to interpretation by the audience, and this adds depths to an actor’s performance.”

adicionado e não substitutivo ao processo interior. De um modo geral, Clark (2002, p. 70-76, p. 42-47) reserva uma considerável importância para a construção dos aspectos físicos e linguagem corporal das personagens, da noção de locomoção espacial do cantor no espaço cênico e da interação com o cenário e objetos de cena. Lucca (2007, p. 60-63, p. 116-119, p. 148) também apresenta formas de construir a fisicalidade e gestos das personagens interpretadas junto à música.

Burgess e Skilbeck (2000, p. 163) também corroboram a ideia dos gestos serem uma importante parte da expressão das personagens e acrescentam que esses devem se adaptar às demandas do espaço da encenação e do repertório. Helfgot e Beeman (1993, p. 67-71) criticam os gestos grandes e melodramáticos usados antigamente, comentando que não se encenaria uma ópera com o mesmo tipo de atuação antiga de quando o repertório foi composto. Contudo, apesar de se almejar uma atuação mais “realista” nos tempos atuais, os autores ressaltam que na ópera nem sempre as personagens são pessoas reais e se movem exatamente como as pessoas do dia-a-dia. Frequentemente, as óperas retratam deuses, pessoas da realeza e/ou que vivem em épocas e contextos distintos do atual.

Por outro lado, Ostwald (2005, p. 146-155) não nega a possibilidade do estilo gestual das personagens estar atrelado ao estilo da peça composta, como por exemplo, obras barrocas encenadas e ambientadas em seu próprio contexto. Esses casos requererão pesquisa, instrução especializada e treinamento por parte do cantor. O autor ainda traz exemplos de como lidar com as características dos gêneros melodramático e farsesco na intenção de o cantor manter uma atuação crível dentro desses gêneros. Junto a isso, Ostwald (2005, p. 146) ressalta que as “peças de qualquer período e gênero são a respeito dos conflitos e *sentimentos* das personagens, não sobre o estilo em que elas se expressam”<sup>95</sup> (grifo nosso). Assim, a tarefa do cantor é fazer o estilo musical e de atuação servir à expressão da personagem.

A construção do comportamento físico das personagens de época traz a atenção para a conjugação de dois tipos de comportamentos. Um tipo geral ditado pelo conjunto de costumes sociais da época em que a personagem vive, e outro ditado pelas próprias individualidades da personagem. Obviamente, existem pessoas que se comportam contra os costumes de determinada sociedade, porém para representar esse tipo de personalidade o cantor-ator precisa estar ciente dessas formas de condutas gerais. Por

---

<sup>95</sup> “... pieces of every period and genre are about the characters’ conflicts and feelings, not about the style in which they express themselves.”

exemplo, não existe apenas um comportamento pessoal da personagem Fígaro, da ópera *Le Nozze di Figaro* de W. A. Mozart, mas junto a isso, todo um estilo geral comum às pessoas que viviam no século XVIII e à classe serviçal. Individualidades e generalidades comportamentais devem ser combinadas de forma a não chamar a atenção do público para essa mistura (BALK, 1981, p. 91-92).

Preocupado com os aspectos do gestual em épocas distantes à do cantor, Clark (2002, p. 48-55) traz informações sobre a etiqueta histórica de vários períodos – medieval, renascentista, elisabetano, iluminista e romântico – bem como classifica algumas óperas que são ambientadas nesses períodos históricos. Com essas informações, o autor propõe exercícios voltados para trabalhar os gestos e comportamentos vigentes nesses períodos. Junto a isso, o autor fornece algumas técnicas de como realizar cenicamente e de forma segura ações relativas a lutas e combates (Ibidem, p. 145-148).<sup>96</sup>

#### 1.2.1.2. b. Rosto

A expressão do rosto e dos olhos é explorada separadamente por alguns autores. Clark (2002, p. 17-23) aponta sobre a importância da expressão facial e foco dos olhos na comunicação clara das emoções e pensamentos e fornece exercícios que despertem a mobilidade e disponibilidade desses recursos. Helfgot e Beeman (1993, p. 65-67) acrescentam que muitas vezes é a viva expressão facial dos cantores que diferencia uma performance sem brilho de uma performance verdadeiramente empolgante, complementando que toda falta de expressão facial deve vir por escolha e não por inabilidade do cantor. Balk (1989, p. 311-312) acrescenta que o rosto neutro ou passivo, muito comum entre os cantores, dispersa o envolvimento do público, pois o faz perder o interesse no seu significado. Qualquer expressão facial específica positiva ou negativa é melhor do que uma neutralidade em demasia.

Moore e Bergman (2012, p. 18) apontam para a necessidade de desconstrução de tensões faciais, tais como testas franzidas, mandíbulas tensas, lábios e bochechas seguradas em sorriso. Obviamente, a intenção não é de se manter um rosto plácido e inexpressivo, mas sim manter a face livre de tensões para se mover flexivelmente a

---

<sup>96</sup> Sobre esse último aspecto o livro *Combat Mime* (2001) de J. D. Martinez traz técnicas com ilustrações explicativas de como executar truques cênicos para a execução de lutas e quedas de forma segura no palco.

qualquer demanda expressiva. Se tensões existem, as autoras recomendam uma gentil massagem facial nos locais em que estas se mantêm. Balk (1981 p. 129-131) assinala que muitas vezes a tensão facial está relacionada a estratégias de produção vocal, conectadas de modo automático ao processo do canto, impedindo o rosto de expressar de forma responsiva à situação emocional representada, e, sendo assim essa relação precisa ser desconstruída.

Para Helfgot e Beeman (1993, p. 75-88) e Burgess e Skilbeck (2000, p. 169-170) não há ação no palco sem o uso dos olhos, o que ocorre é que eles podem contribuir ou não para a efetividade da atuação. O foco dos olhos e seu direcionamento estariam intimamente ligados ao processo de pensamento das personagens. Assim, os olhos são usados de forma não efetiva quando junto às ações das personagens ou à pronúncia de suas palavras não há pensamentos conectados, ou seja, quando a atuação do cantor se torna mecânica. A conexão do uso do olhar como forma de revelação do processo íntimo de pensamento da personagem pode ser aprendido e exercitado. Ambos os autores ressaltam que às vezes o pensamento precede o texto em alguns compassos, às vezes em alguns segundos e assim o redirecionamento do foco dos olhos pode evidenciar cada surgimento de uma nova ideia. Junto a isso, os autores apontam que o foco dos olhos pode perder efetividade e ir se desgastando em expressividade quando mantido por muito tempo em uma única direção. Para reativar o foco dos olhos, o cantor pode buscar um momento na música em que o foco rapidamente consiga ser direcionado a outra direção e em seguida retornar à direção principal que se mantinha. Outra forma de estimular a efetividade do olhar seria adicionar sutis movimentações expressivas de outros elementos da face – sobrancelhas, lábios, etc – que complementaríamos a qualidade emocional.

Balk (1981, p. 68-75; 1989 p. 163-167; 1991, p. 226-229) corrobora com a ideia de que o cantor divide com a plateia o processo de pensamento da personagem representada, através da direção do foco do olhar associada aos elementos musicais e conteúdo verbal. O foco dos olhos (FOCUS) é uma ferramenta que delinea a estrutura de pensamento da personagem, enquanto o restante da musculatura facial (FAMUS) clarifica como ela se sente sobre esses pensamentos. Se os olhos vagueiam, sentimos como espectadores a mente da personagem vaguear; se eles procuram, sentimos sua mente buscar; se eles focam intensamente, sentimos a mente concentrar-se no pensamento a ponto de eliminar qualquer estímulo visual. O uso do foco dos olhos é uma forma de projetar um paralelo entre os elementos intangíveis internos e os tangíveis

externos da atuação cênica. O autor acrescenta que como e quão frequente o foco deve se mover dependerá do caráter da ária ou canção. Em geral, mudanças mais lentas e uma sustentação profunda do olhar são mais apropriadas a um caráter sério, enquanto mudanças rápidas e precisas a um caráter mais agitado. Insights podem ser comunicados por mudanças súbitas de foco. O panorama ou ambiente criado pelo olhar do cantor pode utilizar toda a área da plateia, especificando a direção de onde se localizam as árvores, montanhas, céu, etc.<sup>97</sup> Fechar os olhos indica que o pensamento é muito privado, comovente ou doloroso de se dividir abertamente, mas é um recurso que se utilizado sem critério pode virar maneirismo e afetação. Junto a isso, quando o cantor opta por esse recurso, ou por um olhar muito baixo, corre o risco de não dividir efetivamente a experiência com a plateia.

Uma canção pode ser abordada como um diálogo entre a personagem ou eu lírico e diversos pontos de foco (BALK, 1981, p. 75). Nesse sentido, Craig (1990, p. 101-111) contribui fornecendo estratégias para desenvolver tecnicamente o uso do foco dos olhos junto à estrutura musical na interpretação de canções. O autor utiliza três direções – esquerda, direita e centro – e aponta que o foco no centro sempre dará mais importância às palavras que estão sendo ditas e, portanto, seria utilizado junto a seções da canção cujo conteúdo verbal e/ou musical merecem ser ressaltados.

Por considerar o foco não apenas o direcionamento dos olhos do cantor, mas para quem as palavras da canção estão sendo destinadas, o autor ainda contribui afirmando que as canções podem ser classificadas em *Unifocus*, *House numbers* e *Internalized focus*. As primeiras são aquelas que são destinadas a uma única pessoa e o cantor deve criar em sua imaginação este alguém e posicioná-lo especificamente na quarta parede. As segundas são aquelas em que o texto é direcionado a todos da plateia, geralmente colocando o cantor em uma função de entreter e comunicar-se diretamente com os espectadores. E as terceiras são aquelas em que o destinatário do discurso é a si mesmo, como em uma situação de solilóquio. Apesar de na performance dessas canções o cantor endereçar as palavras a si mesmo, e divagar sobre assuntos que não requereriam qualquer ouvinte, o cantor deve estar consciente que há uma plateia presente e isso é um imperativo para que ele consiga segurar a sua atenção (Idem, 1993, p. 9-11). Ou seja, nesse tipo de canções, o cantor deve dividir com a plateia seus

---

<sup>97</sup> A atriz Uta Hagen (2007, p. 146) sustenta que é útil associar imaginariamente um sinal de saída, um pilar ou uma porta na área da plateia a uma casa, uma colina, uma árvore, etc no cenário. Essa ancoragem facilita estabelecer uma localização exata para que se possa olhar, apontar e discutir sobre esses elementos em cena.

pensamentos e reações emocionais mesmo que indiretamente. Nesses casos, a expressão facial e direcionalidade dos olhos são recursos que se adequam à necessidade de sutileza e discrição das canções com caráter mais intimista.

Balk (1991, p. 231-232) acrescenta que o cantor pode explorar dois tipos de focos de acordo com a natureza do seu repertório: o foco *narrativo* e o foco *experiential*. No foco narrativo, o cantor conversa diretamente com a plateia, relatando uma experiência que se passou, ou seja, comunicando informações. Já no foco experiential, o cantor revive essa experiência e, portanto, seu olhar se conecta com seu processo de pensamento, não sendo direcionado de forma direta à plateia.

Emmons e Sontag (p. 118-119) listam algumas maneiras em que o cantor pode usar os olhos e o rosto de forma a criar combinações expressivas: os olhos e rosto podem se mover separadamente e de forma independente;<sup>98</sup> os olhos não precisam exatamente se manter fixados na altura da cabeça do público ou em qualquer plano específico, inclusive, deve-se considerar momentos em que a necessidade interpretativa seja a de não olhar para a plateia; mudanças abruptas e mudanças vagarosas do direcionamento dos olhos transmitem mensagens distintas; o foco dos olhos podem evidenciar diferentes perspectivas, desde uma imagem muito perto até uma imagem muito distante.

Sobre a visão periférica, Goldovski (1968) lembra aos cantores que a batuta do maestro pode ser acompanhada por esse tipo de visão, pois assim é possível agregar discrição às necessidades técnicas musicais. No entanto, esse tipo de olhar não deveria ser usado cenicamente para outras funções. Nas palavras do autor:

[...] quando a visão periférica é usada, nós frequentemente não conseguimos dizer se o cantor está ou não está vendo a batuta do maestro, mas certamente podemos dizer que ele *não* está olhando a garota a qual ele adora, ou o oponente o qual ele está lutando, ou a pintura que ele supostamente admira, ou a carta que presumivelmente lê<sup>99</sup> (Ibidem, p. 40).

---

<sup>98</sup> Ser capaz de utilizar o movimento ocular independente do direcionamento da cabeça e corpo cria uma gama maior de sutilezas expressivas. Quando a cabeça ou o corpo acompanham o foco dos olhos isso cria uma conexão explícita e direta entre o pensamento da personagem e o objeto de seu foco. Quando apenas os olhos se movem, essa conexão se mantém implícita e indireta, como se a personagem não quisesse que seus pensamentos fossem notados.

<sup>99</sup> “...when peripheral vision is used we often cannot tell whether the singer is or is not watching the baton, but we most certainly can tell that he is not watching the girl whom he worships, or the opponent whom he is fighting, or the picture he supposedly admires, or the letter he presumably reads.”

A visão periférica deve ser usada em prol da cena dramática, para que o cantor consiga conjugar suas responsabilidades musicais junto à orquestra, mas nunca dentro da cena dramática com o risco de perder a definição do seu olhar.

Junto a isso, esse diretor comenta que frequentemente requeria a seus cantores sem hesitação: “Olhe dentro dos olhos de seus parceiros; não em volta, ou sobre, ou através dos seus parceiros, mas diretamente e sem vergonha direto dentro dos seus olhos!”<sup>100</sup> (Ibidem, p. 40). Ocorre que muitos cantores, principalmente os mais jovens, se sentem embaraçados ou intimidados ao olhar dentro dos olhos de seu parceiro de cena como aponta o autor.

#### 1.2.1.2.c. Voz

Certamente, em qualquer espetáculo cantado a voz é um dos veículos de grande importância na atuação cênica do cantor. Sobre os aspectos vocais, apesar de a combinação entre canto e texto ter sido realizada de diversas maneiras pelos compositores, Burgess e Skilbeck (2000, p. 138-140) descrevem três principais maneiras de como a declaração do texto é disposta no repertório vocal tradicional: texto falado, recitativo e texto elevado (cantado). Junto a isso, os autores acrescentam que o cantor deverá ter a habilidade de transitar entre as exigências destes três modelos vocais sem a perda da energia emocional e comunicativa. Goldovsky (1968, p. 171-181) já considerava a necessidade de o cantor cultivar ambos os aspectos *cantabile* e *parlando*, pois “há muitas sequências operísticas onde é absolutamente essencial as palavras serem entendidas, assim como existem outros momentos onde o sensual apelo único da voz humana nos faz esquecer a exata existência das palavras”<sup>101</sup> (Ibidem, p. 171). Dentre esses dois extremos vocais, há um imenso raio de gradações. O autor distingue em pelo menos quatro: *parlando* crispado, *parlando* cantado, enunciado *cantabile* e *cantabile* total. No primeiro, a comunicação verbal é o ponto de concentração; no segundo, apesar do conteúdo verbal se manter claramente entendível, já possui claramente uma linha contínua; no terceiro, o foco já está no “efeito sensual de legato” sem se preocupar se ocasionalmente uma ou outra palavra perde em articulação; e no quarto, a atenção é

<sup>100</sup> “Look into the eyes of your partners; not around, or over, or through your partners, but directly and unashamedly straight into their eyes!”

<sup>101</sup> “There are many operatic sequences where it is absolutely essential that words be understood, just as there are other moments where the unique sensual appeal of the human voice makes us forget the very existence of words.”



totalmente voltada para o “esplendor vocal” em detrimento da clareza do texto (Ibidem, p. 172).

A habilidade de colorir a voz também é um aspecto de extrema importância para o canto. “Pense quão drasticamente nosso tom de voz muda dependendo se estamos dando ordens aos serviçais, ditando cartas, pedindo favores, brigando com membros de nossa família, planejando vingança ou murmurando segredos”<sup>102</sup> (Ibidem, p. 174). A voz humana é capaz de produzir uma infinidade de sombreados tonais, habilidade tão cara ao recitativo e situações em que as personagens se revestem de disfarces vocais.<sup>103</sup> Helfgot e Beeman (1993, p. 148-152) afirmam que o cantor também deve ser capaz de atuar apenas com a voz, ou seja, saber utilizar ataques forçados, consoantes intensificadas, sons sussurrados e raspados quando apropriados dramaticamente. O cantor precisa saber cantar não somente na emissão perfeita, mas também adicionando muitos matizes vocais.<sup>104</sup>

Helfgot e Beeman (1993, p. 26-27) reclamam o fato de muitos cantores com excelentes vozes cantadas não saberem usar sua voz de fala no palco quando requerido. Para solucionar essa carência, Clark (2002, p. 64-69) sugere trabalhar a interpretação de monólogos falados junto aos cantores. Para ele, isso seria uma forma de exercitar a expressividade vocal que vem do ritmo, inflexão e colorir das palavras, pois na interpretação dos monólogos “existe um sentimento de liberdade artística que vem da realização de que o falante literalmente cria ‘o padrão musical na frase’”<sup>105</sup> (Ibidem, p. 64). Obviamente, recitar o texto da ária, conjunto, recitativo ou canção separado da música é um excelente exercício para o cantor entender a expressividade da própria linguagem, explorar nuances relacionadas à prosódia e sonoridade dos fonemas do próprio idioma. Essas nuances são tão importantes para a comunicação dos subtextos quanto para livrar a declaração verbal do enrijecimento rítmico da música que a

---

<sup>102</sup> “Think how drastically our tone of voice changes depending on whether we give orders to servants, dictate letters, ask for favors, quarrel with members of our family, plot vengeance, or whisper secrets.”

<sup>103</sup> Sobre disfarces vocais, Goldovsky (1968, p. 178-179) cita a cena em que Despina se disfarça de Doutor em *Così fan Tutte* de W. A. Mozart, os disfarces do Conde de Almaviva como soldado bêbado e professor de música em *Il Barbieri di Siviglia* de G. Rossini, entre outros.

<sup>104</sup> Complementando a declaração dos autores, ressalta-se que a interpretação do repertório contemporâneo ou de vanguarda exige do cantor o desenvolvimento de técnicas estendidas da voz muito distintas da emissão belcantista, tais como *sprechstimme*, fonação ingressiva, sons multifônicos, microtons, sem contar com o uso de sinais vocais não-verbais tais como sussurros, risadas, gritos, etc. Para um aprofundamento melhor sobre técnicas vocais estendidas ver Mabry (2002) e Edgerton (2004).

<sup>105</sup> “There is a sense of artistic freedom that comes from the realization that the speaker literally creates the ‘musical pattern in the phrase’.”

transforma em uma declaração silábica e planamente regular. Em Burgess e Skilbeck (2000, p. 125-127) encontram-se alguns de seus exercícios nesse sentido.

Segundo Balk (1981, p. 42), os cantores devem se sensibilizar com os significados emocionais dos sons e formas musicais que eles cantam. Conscientizar-se de como moldamos musicalmente a linguagem falada para melhor comunicarmos os significados emocionais auxilia nesse processo de sensibilização. Primeiro por desenvolver a voz na gama expressiva da pronúncia do texto verbal, e depois por buscar os significados emocionais implícitos ou sugeridos pela própria melodia da composição musical.

O autor também acrescenta que utilizamos constantemente ao longo de nossa comunicação cotidiana *palavras operativas* que são destacadas e sublinhadas ao longo de nosso discurso de acordo com nossa intenção. Ao utilizar essas palavras operativas na construção do seu discurso, os cantores e atores precisam tomar cuidado para não usá-las em demasia, o que traria artificialidade. As palavras operativas são uma técnica para fazer o significado do discurso se tornar claro. O *performer* consegue encontrá-las experimentando as diversas possibilidades, através do entendimento do texto ao falá-lo e nunca por análise intelectual isolada (Ibidem, p. 136).

As palavras operativas são ferramentas úteis para moldar a condução melódica da linha vocal do cantor. Todavia, Craig (1990, p. 33-46) apresenta duas maneiras de o cantor planejar seu fraseado melódico, levando em consideração: 1) primariamente o texto (e obviamente considerando as palavras operativas), ou 2) primariamente a música (considerando as tensões e resoluções melódicas, harmônicas e rítmicas). Por fraseado, o autor considera o planejamento das ligaduras, respirações e cesuras que fazem o discurso verbal ou musical mais inteligível e expressivo. Questões sobre fraseado, planejamento das respirações, *rubato*, efeitos vocais e dicção são abordados em Emms e Sontag (1979, p. 133-143), mas como responsabilidade do pianista acompanhador em desenvolver essas questões nos cantores. No entanto, considera-se aqui toda ferramenta referente à musicalidade como parte fundamental dos recursos expressivos vocais disponíveis à atuação cênica do cantor, devendo ser considerada de forma a se relacionar com as opções interpretativas referentes aos demais recursos expressivos e vice-versa.

Logicamente, todo artista performático possui o corpo, o rosto e a voz como recursos para a comunicação e/ou expressividade de sua arte, e os utiliza de forma a cumprir as exigências dos gêneros artísticos nos quais atua. Cada gênero artístico

apresenta a esse artista aspectos que requerem certo grau de coordenação que podem se caracterizar como verdadeiros desafios.

### 1.2.1.3. Desafios inerentes à atuação cênica do cantor lírico

No caso dos gêneros artísticos que unem teatro e música, um dos aspectos que apresenta grande desafio é o fato de ambas serem artes que se realizam no tempo e no espaço, e conseqüentemente, ser na atuação do próprio cantor que os elementos de ambas as áreas se unem. Toda vida interior da personagem operística ou do eu lírico de uma canção, resultará em comportamentos exteriores que deverão estar em consonância com os elementos da composição musical. Portanto, cai sobre o cantor a responsabilidade de perceber e acompanhar as exatas mudanças musicais que levam às progressões dramáticas, e também a sua habilidade física e vocal de reagir no momento exato em que as ações e elementos musicais coexistam por decisões interpretativas.

Goldovsky (1968, p. 89) já afirmava que existe “uma inegável afinidade entre as energias musicais e os movimentos do corpo do cantor e o artista operístico sensitivo aprende a ouvir a música com seus músculos bem como com seus ouvidos”<sup>106</sup>. Esse autor aponta para duas maneiras do cantor unir as ações cênicas junto aos elementos musicais: sincronizando ou contornando. No primeiro modo, um gesto, ação ou movimento do cantor coincide exatamente a determinado elemento musical, e no segundo, uma sequência de ações é realizada de forma a sublinhar os elementos musicais de forma mais livre, sem especificamente existir momentos de coincidência óbvia (Ibidem, p. 87).

Burgess e Skilbeck (2000, p. 81-109) comentam que ritmo é movimento no tempo - do som, da luz, do corpo, dos pensamentos, etc – e apresentam uma série de exercícios dedicados ao desenvolvimento do senso rítmico do cantor e da noção tempo-espaço, com o propósito de lhe capacitar a realização das ações dramáticas junto aos elementos musicais. Obviamente, o entendimento matemático do ritmo deve ser usado pelo cantor no momento de aprendizagem da peça, para a decodificação dos padrões presentes na partitura. Contudo, depois dessa fase de preparação, o ritmo deve se tornar um elemento sentido fisicamente ao invés de ser contado racionalmente.

---

<sup>106</sup> “... an undeniable affinity between musical energies and the movements of the singer’s body, and the sensitive operatic artist learns to listen to music with his muscles as well as his ears.”

Um dos obstáculos relacionados à coordenação rítmica das ações dramáticas juntos aos elementos musicais encontra-se na dificuldade de se executar as atividades de cantar e atuar simultaneamente. Sobre este desafio, Helfgot e Beeman (1993, p. 17-18) observam que, nas aulas de canto, os cantores são acostumados a cantar em uma única posição, dificilmente já vocalizaram deitados, sentados ou correndo pela sala e raramente utilizam expressão facial para refletir as emoções do repertório. Para esses autores, os cantores deveriam praticar seus vocalizes e árias em uma variedade de situações físicas, criando contextos imaginários que exigissem diferentes tipos de movimentos, posturas, expressões faciais e foco dos olhos. O sucesso em concursos e audições não garante o sucesso de uma carreira operística, pois não há nada o que substitua uma completa preparação artística para atuar nesse gênero. Os autores ainda trazem a reflexão que talvez possa ser a falta de um treinamento total, em oposição à mera capacidade de cantar, uma das razões pelas quais muitos cantores são acometidos por determinada “fragilidade emocional, temperamento errático e saúde pobre”<sup>107</sup> (Ibidem, p. 29), uma vez que esses males são respostas comuns a situações de estresse. Situações essas que podem ser geradas se, ao participar da produção de uma obra, o cantor se sentir inseguro para executar aquilo que lhe é exigido pelos seus diretores como *performer* completo.

Quando o cantor está tão concentrado em somente encontrar o “correto” som vocal, frequentemente executa contorções físicas e movimentos desconexos na interpretação da peça. O resultado disso nem é agradável visualmente, nem vocalmente. O grande problema é que algumas abordagens de canto se baseiam na premissa de que quando o cantor estiver vocalmente bem treinado em termos técnicos, no momento da performance completa, a técnica ocorrerá em um modo automático permitindo o *restante* da expressão acontecer. O que de fato isso não ocorre, pois é preciso praticar o canto junto com os demais elementos – movimento, expressão facial e foco dos olhos (Ibidem, p. 64).

Apesar de Helfgot e Beeman (1993) defenderem esse processo de integração entre as habilidades de cantar e atuar, os autores não propõem um programa de exercícios específicos para esse desenvolvimento. Por outro lado, Burgess e Skilbeck (2000) apresentam um compêndio de exercícios e jogos diretamente destinados a trabalhar as diversas habilidades necessárias a essa integração do cantar e atuar, tais

---

<sup>107</sup>

“...emotional fragility, erratic temper, and poor health.”

como concentração, atenção, coordenação, relaxamento, imaginação e espontaneidade. Clark (2002) também apresenta uma série de exercícios e jogos para estimular a imaginação do cantor e trabalhar sua coordenação junto ao canto. Ostwald (2005) também apresenta exercícios e jogos para a prática de seus conceitos sobre a atuação cênica do cantor lírico e que objetivam unir as duas atividades. Jogos de improvisação cênica junto com improvisação musical/vocal são utilizados por estes autores como principal ferramenta para desbloquear a criatividade do cantor e desenvolver a coordenação na execução dos elementos musicais/vocais junto aos elementos cênicos de forma simultânea.

Outro desafio significativo presente na atuação cênica dos cantores líricos é o fato de este precisar lidar com vários idiomas estrangeiros. Como aponta Lucca (2008, p. 23), um idioma estrangeiro não está presente em nossa psique como está a nossa língua materna. Ben (2007, p. 169-170) ressalta que quando não se entende o que se canta, a tendência é da atuação do cantor cair em generalizações que não abarcam as nuances específicas. O autor classifica três níveis de comunicação na performance em língua estrangeira – quando o cantor tem uma vaga ideia geral do significado dos versos (baixo nível); quando o cantor sabe a tradução mas ainda em um plano cerebral, como se cantasse com uma legenda em sua mente (nível médio); e quando o cantor é fluente e nitidamente consegue pensar no idioma estrangeiro, trazendo à performance um profundo compromisso com o significado das palavras (nível alto).

A questão sobre os desafios da língua estrangeira na atuação cênica dos cantores já era observada pelos diretores da geração passada, no que se refere à construção de seus espetáculos. Felsenstein despendia boa parte de seu tempo nas traduções das óperas, pois acreditava que a vívida e espontânea recriação do amálgama entre drama e música não deixava espaço para o público acompanhar legendas. O sentido das palavras deveria sair da boca do intérprete direto para a mente e coração do espectador (FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. v). Ao comentar sobre essa posição deste diretor, Poutney (apud FELSENSTEIN e FUCHS, 1991, p. vi-vii) aponta que se perde uma gama expressiva quando o cantor não canta em seu próprio idioma e para seu próprio povo. Com exceção de poucos cantores de talento, é difícil produzir o mesmo senso de imediatismo e força em uma língua estrangeira, pois o engajamento da percepção do cantor ocorre bem mais rapidamente na sua própria língua. Junto a isso, o público também reage mais de imediato, contribuindo para a relação entre artista e público se estabelecer de forma mais rápida e intensa. Goldovsky (1968, p. 395) corroborava a

ideia de encenar óperas traduzidas para o idioma do cantor e do público. O diretor afirma que apresentar uma ópera em um idioma que nem o cantor, nem o público compreendem conduz inevitavelmente para que os aspectos cênicos sejam negligenciados. Contudo, a tradução não garante a efetividade da produção. Quando uma montagem é apresentada de forma teatralmente pobre, isso implica em um espetáculo lamentável, pois os defeitos inerentes se tornam claramente notáveis. Dessa forma, Goldovsky aconselha aos produtores que se não conseguirem garantir uma montagem refinada, será melhor manter a ópera no idioma estrangeiro, porque assim muitos detalhes da produção que não atingirem um nível satisfatório, “permanecerão ocultos atrás do véu piedoso de incompreensão”<sup>108</sup>.

Apesar das considerações de Felsenstein e Goldovsky a essa questão, somente nas publicações mais atuais que se observa a preocupação do fato de o cantor lírico profissional necessitar hoje adquirir a versatilidade de cantar em diversos idiomas, e ao mesmo tempo manter a credibilidade em sua comunicação. Burges e Skilbeck (2000, p. 132), Clark (2001, p. 91), Hicks (2011, p. 96), Helfgot e Beeman (1993, p. 152-158), Ostwald (2005, p. 129-130) e Lucca (2008, p. 23-28) não deixam de comentar sobre o desafio de o cantor conectar-se ao significado do texto quando lida com idiomas estrangeiros. Contudo, nenhum dos autores apresenta estratégias que vão além de o cantor estudar de fato vários idiomas; saber a exata pronúncia do idioma em questão e transportá-la para a emissão cantada; fazer a tradução literal palavra por palavra do texto a ser cantado e escutado pela personagem, investigando palavras que possam ter um significado mais profundo devido a aspectos culturais, históricos ou particulares da obra<sup>109</sup>; e transformar a tradução literal em uma paráfrase para melhor absorção do conteúdo essencial e elaboração do subtexto. Balk (1981, p. 19-20) não deixa de notar que um dos desafios da atuação cênica do cantor está no fato de ele cantar em línguas estrangeiras, pois isso incentiva o hábito da atuação generalizada, sem nuances específicas e sem detalhes psicológicos. Além de saber minuciosamente a tradução do texto cantado, a mente precisa conectar-se à situação em que a personagem ou eu lírico está inserido.

---

<sup>108</sup> “... will remain hidden behind the merciful veil of incomprehensibility.”

<sup>109</sup> Por exemplo, a palavra *maledizione* possui um significado muito mais aterrorizante na Itália do século XIX, do que o seu significado nos dias atuais (HELFGOT e BEEMAN, 1993, p. 152). Algumas palavras ganham significados mais profundos e mais específicos dentro dos enredos das óperas, tais como o fogo que matou o filho de Azucena em *Il Trovatore* de Verdi, ou a flor dada a Don José por Carmen, na ópera de Bizet (LUCCA, 2008, p. 28).

Trata-se de um desafio de conjugar o senso de verdade cênica ao pronunciamento do texto em idioma estrangeiro, de sentir-se um falante dessa língua, mesmo que o idioma não seja ainda de domínio do cantor.

Nesta discussão, buscou-se apresentar os diversos apontamentos sobre os aspectos da preparação e desenvolvimento cênico do cantor lírico encontrados em livros didáticos publicados nos Estados Unidos. Percebe-se que os autores dessa geração mais recente ainda são fortemente influenciados pela abordagem stanislavskiana, principalmente no que concerne a preparação cênica das obras. Os conceitos de Stanislavski e daqueles que continuaram seu legado<sup>110</sup> formam a base daquilo que muitos autores propõem ao cantor. A identificação das circunstâncias dadas, o uso do se mágico, a percepção e memória sensorial, a memória emotiva, concentração, adaptação, elaboração da partitura cênica com a divisão do texto em Unidades, estabelecimento de objetivos e obstáculos, linha direta de ações e subtextos são aplicados ao campo da ópera por Hicks (2011), Ostwald (2005) e Lucca (2007). Emmos e Sonntag (1979) e Carlson (2013) também demonstram uma forte influência da abordagem stanislavskiana no âmbito da interpretação de canções.

No entanto, alguns autores não deixam de considerar as contribuições vindas da abordagem desenvolvida por Wesley Balk, principalmente nas questões relacionadas à integração entre as habilidades de cantar e atuar e do despertar da criatividade do cantor. Em Burgess e Skilbeck (2000), nota-se certa influência de Balk no que se refere à escolha do conteúdo abordado e do uso constante da ferramenta do jogo e da improvisação. Apesar dos autores não fazerem qualquer referência direta às reflexões desse autor, a sua literatura consta na bibliografia final. Por outro lado, Clark (2002, p. xi) faz referência direta a Balk, citando-o quando propõem como objetivo de sua abordagem transformar os cantores em *Singer-getics*, em uma menção ao conceito de sinergismo entre a voz, a emoção e o movimento, conceito esse muito explorado por Balk. Helfgot e Beeman (p. 18, p. 83-88) também se referem às reflexões de Balk sobre os “enredamentos” que podem existir junto aos mecanismos da produção vocal e que trazem resistência por parte da maioria dos cantores a se movimentarem ou usarem a expressão facial e direcionamento do foco do olhar enquanto cantam em cena. Ostwald (2005, p. 237) e Hicks (2011, p. 32) citam seu trabalho de forma breve, mas respeitosa.

---

<sup>110</sup> Lee Strasberg, Sanford Meisner, Stella Adler, Robert Lewis entre outros. Para maiores informações sobre a trajetória de Stanislavski nos Estados Unidos, ver COSTA (2002).

Enquanto este último se distancia da abordagem de Balk, mantendo uma evidente linha stanislavskiana, Ostwald (2005) traz fortes traços das reflexões desse autor na proposta de seus jogos e exercícios. Junto a isso, Moore e Bergman (2012, p. 4, p. 207, p. 296) fazem direta referência ao *Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute* e a seu atual diretor Ben Krywosz ao abordar determinadas ideias.

Ao longo dessa revisão, foi possível identificar as diferentes demandas cênicas entre os espetáculos operísticos e camerísticos. A ópera requer do cantor a construção de uma personagem que mantenha uma unidade ao longo da performance inteira por ser uma obra maior com enredo, personagens bem delineados e situações dramáticas. Ao passo que, no recital de câmara, o cantor lida com micro contextos distintos que podem ser desenvolvidos ou como a representação de várias pessoas/personagens diferentes, ou como várias situações do mesmo “eu lírico”, através da personalização do conteúdo poético/musical de cada canção. Na ópera, o corpo é utilizado de forma plena em sua movimentação na execução das ações físicas das personagens, enquanto no recital em formato tradicional a expressividade concentra-se muito mais nos recursos do rosto e da voz.

Há de se apontar que nessa literatura muito pouco se aborda sobre aspectos de desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico específicos a sua atuação dentro de estéticas formalistas, altamente estilizadas e que assumam a teatralidade do espetáculo. Isso reflete certa estagnação dessas reflexões na busca por determinado realismo na atuação cênica do cantor, uma estética fortemente calcada na abordagem stanislavskiana. Crê-se que isso se deve ao fato desses autores estarem constantemente preocupados em dissolver o tipo de atuação operística enrijecida e incoerente, e não exatamente por negar a relevância artística dessa tendência contemporânea.

A preocupação com a atuação cênica do cantor lírico não deixou de ter espaço na produção acadêmica de nosso país, apesar de no Brasil o assunto ainda ser incipiente. Em um último momento dentro dessa revisão da literatura, comentar-se-á os trabalhos acadêmicos brasileiros que abordam aspectos do desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico que aqui foram consultados.



### 1.2.2 As pesquisas acadêmicas brasileiras.

A investigação sobre o que se desenvolveu no Brasil sobre aspectos referentes ao desenvolvimento e à preparação cênica do cantor lírico teve como delimitação a consulta em teses, dissertações e artigos produzidos academicamente. Nesse momento, comentar-se-á a produção de cada autor pesquisado, na intenção de apresentar o que se produziu até o presente momento sobre o tema abordado neste capítulo que se destina à revisão da literatura sobre a atuação cênica do cantor lírico. Verificou-se que as pesquisas que se concentram diretamente a este tema são poucas, por esse motivo foram consideradas outras publicações que se relacionariam com o desenvolvimento cênico do cantor lírico de modo tangente, tais como trabalhos direcionados à preparação corporal do cantor, seja em seus aspectos de consciência na sua relação corpo-voz, quanto em seus aspectos de presença expressiva, e trabalhos que propõem atividades lúdicas e experimentais como forma de desenvolvimento da integração das habilidades cênico-musicais.

Nas pesquisas que se direcionam a aspectos de desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico, percebe-se que os princípios e abordagem de Stanislavski são fortemente explorados. Santolin (2013) traz uma detalhada pesquisa sobre a atuação de Stanislavski no gênero operístico, abordando aspectos de contextualização histórica e cronológica, as suas reflexões teóricas e a aplicação dessa abordagem na prática com os cantores líricos. No âmbito do recital de canções artísticas, Araújo (2012a) aborda o Método das Ações Físicas de Stanislavski na elaboração de um percurso de criação cênica dentro do gênero camerístico, na intenção de sugerir meios para o cantor desenvolver suas capacidades expressivas e *pré-expressivas*.<sup>111</sup> Ao final de sua dissertação, Araújo apresenta o trabalho realizado nas construções cênicas das 11 canções que interpretou em seu recital final, denominando esse resultado como *Partituras Globais*. Essas apresentam os elementos do “Sistema Stanislavski” tais como circunstâncias dadas, superobjetivo, unidades, objetivos, subtextos e ações vocais e que foram definidos a partir das análises musicais e literárias das canções.

---

<sup>111</sup> Por pré-expressividade a autora se refere ao treino e momentos em que “o ator descobre, instiga, explora e desenvolve certas habilidades para realizar sua arte” (ARAÚJO, 2012a, p. 85). Menezes (2016, p.81-82) também utiliza o termo pré-expressividade como o trabalho do ator sobre si mesmo e que antecede o trabalho direcionado a construção de um espetáculo ou personagem. Ambas citam como referencial desse conceito, teóricos tais como Eugenio Barba, Renato Ferracini, Jussara Fernandino e Luís Otávio Burnier. Este tipo de trabalho definido por esses autores como *pré-expressivo* foi definido aqui pelo trabalho voltado ao *desenvolvimento cênico*, como explicado anteriormente.

Em minha dissertação de mestrado (GUSE, 2009 e 2011) veem-se alguns dos conceitos de Stanislavski explorados no objetivo de pesquisar conhecimentos que pudessem auxiliar jovens cantores a preparar o aspecto cênico de suas personagens ao encarar suas primeiras montagens operísticas, levando em consideração que na maioria das vezes essa preparação é realizada de forma autodidata. Baseado na revisão da literatura, o trabalho ainda disserta sobre as características do gênero operístico, sobre quais são os desafios da atuação cênica neste gênero e sugere estratégias para a investigação e interpretação de personagem no estudo do papel de ópera. Em Guse (2007), encontra-se a diferenciação entre os processos de *definição* e de *construção* da personagem de ópera por parte do cantor. O primeiro processo é tido como a leitura e interpretação dos elementos da partitura, o levantamento das inúmeras hipóteses referentes às possíveis relações entre esses elementos, e a seleção daquelas que melhor retratem *quem* é a personagem, ou *qual* dentre as inúmeras possibilidades suscitadas através dessa análise. E o segundo processo refere-se ao percurso de transformar essa personagem definida intelectualmente em realidade física para a performance.

Em Guse (2009 e 2011) o estudo se concentra muito mais no processo de *definição* da personagem, ao passo que inquietações maiores sobre o processo de *construção* aparecem em trabalhos posteriores. Sobre o processo de *construção*, não exatamente de personagem, mas de presença cênica, Guse (2015) defende que a performance na situação tradicional de recital não deveria excluir os gestos corporais, uma vez que esses fazem parte da comunicação não-verbal da performance. Nessa situação, o cantor os utiliza de forma pontual e sutil, e para que estes gestos contribuam na sua expressividade há a necessidade de serem planejados e exercitados pelo cantor na preparação de sua performance.

Com foco no processo da integração das habilidades de cantar e atuar, exigência intrínseca da performance dos cantores nos espetáculos operísticos, Guse (2013a) aponta para a carência de disciplinas ou laboratórios na formação do cantor lírico voltadas para o desenvolvimento desse processo. Junto a isso, o artigo também assinala para a necessidade dos professores que desenvolvem as diversas habilidades específicas – musicais/vocais, emocionais/teatrais ou físicas/corporais - terem uma visão global dessa necessidade de integração enquanto trabalham cada habilidade de forma separada na formação do cantor. Esse trabalho foi fortemente inspirado na literatura de Wesley Balk e, em Guse (2013b), é apresentado sucintamente a metodologia desse autor.

As inquietações sobre a integração entre as habilidades vocais e cênicas do cantor também são vistas em Ferreira (2014) que argumenta sobre a importância de se compreender os processos de criação de personagem dos cantores líricos e de como eles utilizam os recursos vocais junto à expressão cênica. Já Ferreira (2015b) analisa os aspectos metacognitivos da preparação cênica dos cantores líricos, a partir das estratégias de ação nas etapas propostas por Emmos e Thomas (1998) de pré-performance, performance e pós-performance. A metacognição seria o ato de controlar, monitorar ou mesmo pensar sobre o próprio pensamento, ou ainda, “a consciência necessária para entender o conteúdo e regular os processos cognitivos em relação ao aprendizado” (FERREIRA, 2015b, p. 133). Em acordo, com as etapas de Emmos e Thomas (1998), “a metacognição consiste em três elementos básicos: desenvolvimento de plano de ação, manutenção e monitoramento do plano e avaliação do plano” (FERREIRA, 2015b, p. 134). Assim, situações simuladas durante a fase da pré-performance preparariam o cantor para situações semelhantes que pudessem ocorrer na performance, pois dessa forma o cantor já possuiria a capacidade de resolver determinados problemas por já ter adquirido um repertório de soluções para tal (Ibidem, 126).

Em sua dissertação de mestrado, Ferreira (2015a) propõe uma pesquisa de caráter qualitativo através de entrevista com sete cantores de ópera atuantes no Distrito Federal com o objetivo de investigar a maneira com que estes cantores integram os elementos musicais e vocais aos elementos cênicos. Alguns cantores apontam para o fato de que é importante o cantor ser um bom ator, mas há momentos em que o pensamento técnico se sobrepõe à atuação cênica, uma vez que a boa qualidade vocal é uma condição do próprio gênero. Em outro relato, uma das cantoras afirma que é difícil entregar-se fisicamente ao papel como ocorre no teatro, porque o cantor necessita dessa energia física para o seu canto, para a sua “maratona vocal”. Contudo, se o cantor tem um bom domínio técnico ele consegue atuar e expressar emoção apenas com a voz (Ibidem, p. 78-79). Ferreira (2015a, p. 79) comenta que uma das especificidades da atuação cênica do cantor lírico consiste em um conhecimento sobre os seus limites ao exercer suas funções de cantor e de ator. Esse conhecimento o faz decidir intuitivamente ou racionalmente, baseado em um profundo conhecimento sobre si e sobre o que canta, até onde uma função não interfere na outra.

Em um estudo sobre o que define a expressividade na interpretação operística, Mello et al (2013) investigam a opinião de 50 cantores líricos que em resposta fizeram

referências a seis eixos temáticos - emoção, técnica, habilidades, entrega, corpo e interpretação. A pesquisa levou à conclusão de que, na ópera, “a expressividade do cantor lírico diz respeito à emoção, à capacidade de entrega ao personagem e ao público, e isso se conquista com anos de experiência na profissão” (Ibidem, p. 157). Por entrega, os autores entendem, a partir de Andrada e Silva (2005, p. 95 *apud* MELLO et al, 2013, p. 155), como a “doação do cantor ao papel interpretado e ao seu público”, que estabelece uma relação de desejo por parte do cantor em conquistar o ouvinte. Neste caso, a expressividade está atrelada a capacidade de comunicação do cantor e isso se desenvolveria através da sua experiência profissional, mas também na disponibilidade do cantor conjugar áreas interdisciplinares em sua formação. Por emoção, entende-se como o *sentimento* do cantor que percorre a execução da performance e que lhe traz uma maneira própria de interpretar. Contudo, o controle sobre a emoção se faz necessário para que esta não interfira negativamente na técnica vocal e na interpretação da personagem. Junto a isso, os autores abordam a existência da estreita relação entre o potencial técnico do cantor e suas intenções interpretativas, que resulta na singularidade de sua espontaneidade em cena. Dessa forma, restrições técnico-interpretativas podem resultar em inibição na expressividade da performance, fazendo com que a expressividade do cantor também dependa de sua capacidade de execução e de autocontrole diante da plateia (Ibidem, p. 155-157).

A relação entre a autoimagem, a voz e a postura corporal nos cantores líricos também ganhou foco em outro estudo de Mello et al (2015). A discussão dos autores sobre diferentes áreas relacionadas ao assunto é dividida em três eixos temáticos - singularidade e percepção corporal; imagem e expressão; e postura, voz e autoimagem. Entende-se que o cantor lírico precisa ter uma refinada percepção de si mesmo, para que nas tantas exigências estilísticas e alterações posturais inerentes à caracterização da personagem operística que representa, ele não comprometa o seu contato com o próprio corpo, reduzindo assim sua capacidade expressiva (Ibidem, p. 75). Ocorre que sua voz e postura corporal são produtos singulares de seu próprio corpo, mas também compõem a personificação do sujeito que representa. Assim, ele altera a percepção de si mesmo, ou seja, sua autoimagem, a cada interpretação no ato de incorporar as características das personagens que representa (Ibidem, p. 82).

A relação do cantor com seu próprio corpo e o papel do corpo na expressividade da sua performance tem lugar marcante nas pesquisas brasileiras que abordam aspectos de desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico. Velardi (2011) além de criticar

a escassez de produção acadêmica sobre os aspectos teatrais de vivência e encenação de espetáculos de ópera, apontando que a grande produção se detém ao caráter musicológico e histórico das obras, também salienta o fato de que tradicionalmente o corpo do cantor lírico ainda é abordado como apenas um corpo-instrumento, aquele que produz a voz. Isso faz com que o cantor se permita mover apenas na medida em que não interfere na sua técnica vocal, negligenciando a necessidade de se construir um corpo-cênico. Neste sentido, Velardi relata a proposta de encenação diferenciada e inovadora do NUO, companhia a qual exerce a função de preparadora corporal e que fornece para tal um trabalho corporal que conduz ao “autoconhecimento e à ampliação de possibilidades de ações corporais para os artistas” (Ibidem, p. 47).<sup>112</sup> Segundo a autora, os integrantes apontam “a preparação cênica centrada no corpo do ator como espaço de encenação como o grande motivo para a manutenção de suas participações e para o ingresso na companhia” (Ibidem, p. 48).

Mariz (2015) revela suas inquietações a respeito da falta de disciplinas obrigatórias que tratem da presença corporal do cantor, mesmo essa presença sendo aspecto fundamental na transmissão do significado do repertório. Essa constatação sugere que a expressividade do corpo em nosso país é muito mais o resultado do talento pessoal do que de objeto de estudo, significando “uma lacuna na formação acadêmica dos cantores, que se configura justamente como o acirramento da indicação de importância do intelecto (sentido) em relação ao corpo (presença), seguindo a oposição cartesiana *mente – corpo*”, fato este que direciona o fazer artístico do cantor para a repetição/virtuosismo e o afasta do experimentalismo/criatividade (Ibidem, p. 13). Nesse trabalho, a autora escolhe dois aspectos dos estudos de Rudolf Laban - a Labanálise (LMA) e as Escalas de Movimento<sup>113</sup> - para realizar estudos sobre o movimento na preparação corporal aplicados à interpretação da canção de câmara brasileira.

---

<sup>112</sup> Nas palavras de Velardi (2011, p. 47), “desde 2006 as técnicas de dança moderna (especialmente as técnicas e estudos propostos por Martha Graham, Rudolf Laban e Merce Cunningham) e étnica (como o flamenco, odissi, kathak, africana) bem como a educação somática (especialmente o método Feldenkrais) são utilizadas de modo sistemático como parte da preparação dos cantores. A utilização e a organização das técnicas variam em função da característica da obra e da concepção cênica proposta pelo encenador e são consideradas as ferramentas para a materialização das intenções cênicas. Esse trabalho é sempre fruto de um processo de investigação acadêmica e artística que envolve o encenador, a direção de arte e os artistas.”

<sup>113</sup> Labanálise [LMA] é um método sistemático de observação, registro e análise dos aspectos qualitativos do movimento corporal e que possibilita o registro desses aspectos em diferentes níveis de aprofundamento (MARIZ, 2015, p. 22). As Escalas de Movimentos lidam com a tridimensionalidade do corpo humano e a relação entre suas partes. Trata-se da exploração dos movimentos através de formas geométricas criadas no espaço ao redor do indivíduo (Ibidem, p. 35).

Assis (2012) também defende a presença cênica (ou corpo-linguagem, como define) como elemento fundamental da performance na canção de câmara brasileira, inclusive pelo fato da expressão corporal ser um importante aspecto cultural do Brasil por suas heranças da cultura amerídea e africana. Em pesquisa realizada através de entrevistas a alguns profissionais da área de canto no Brasil, o autor constata que a maioria dos cantores entrevistados também consideram a importância da performance gestual na interpretação da canção de câmara, apesar de considerarem-na mais contida em comparação à ópera. Junto a isso, uma porcentagem relevante dos entrevistados confessou que quando em situações de insegurança concentram-se apenas na performance vocal em detrimento da expressividade física. O autor ainda comenta sobre a carência de referencial teórico específico sobre o gestual na performance da canção de câmara (Ibidem, p. 51-52).

Nessa busca pela preparação do corpo cênico do cantor, em sua dissertação de mestrado, Menezes (2016) relata o processo de treinamento e preparação corporal que realizou junto aos estudantes da classe da disciplina Ópera Estúdio do Instituto de Artes da UNICAMP na montagem da ópera *Dido & Aeneas* de H. Purcell em 2015. A autora parte dos fundamentos de Rudolf Laban e Constantin Stanislavski como referencial teórico principal, dentre outros autores para complementar suas reflexões sobre a inter-relação entre ação física e vocal. Para Menezes (2016, p. 104), as palavras proferidas são consequências das ações (externas ou internas), podendo a ação interna também ser uma consequência da ação externa. A maneira como uma frase é pronunciada depende de inúmeras energias e tensões assumidas pelo corpo antes mesmo do som ser proferido. Junto a isso, a frase proferida também se moldará a partir das atitudes internas e significações de quem a declara. Considerando essa relação entre os aspectos vocais e corporais junto à relação entre as perspectivas internas e externas das ações, a autora afirma que nesse processo de montagem que descreve, as ações corporais foram usadas como gatilhos para se chegar a estados de ânimo apropriados às situações dramáticas das cenas.

Em sua tese de doutorado, Storolli (2009) aborda a íntima relação entre o movimento, respiração e a voz. A autora explora a prática da *Respiração Vivenciada* de Ilse Middendorf<sup>114</sup> (entre outras práticas) como meio para a construção de processos

---

<sup>114</sup> Storolli (2009) faz referência a sua dissertação de mestrado *Movimento e Respiração: A Prática da respiração Vivenciada de Ilse Middendorf no ensino do canto* (2004) para maiores detalhes sobre essa prática.

criativos nas artes performáticas<sup>115</sup> junto a integrantes de um processo experimental que chamou de *Movimento, Respiração e Canto*. A respiração pode ser utilizada como propulsora de ações criativas, ao mesmo tempo em que é veículo de percepção, sensibilização e conscientização corporal. Na respiração, corpo e meio interagem e se transformam mutuamente, propiciando uma base para entender as relações existentes entre ações corporais e experiências vivenciadas (Ibidem, p. 60). No processo de experimentação vocal, a autora tem a voz como movimento que materializa a vivência da respiração, ou mesmo como a “encenação da respiração” (Ibidem, p. 99).

Em trabalho posterior, Storolli (2011) corrobora a ideia de que não é mais possível tratar o corpo como um “mero instrumento, a ser treinado de forma mecânica e repetitiva” ou como “um recipiente, onde são acumulados conhecimentos para serem reproduzidos” (Ibidem, p. 136). A ação do corpo é aspecto fundamental para os processos cognitivos e de aprendizagem, uma vez que é a partir das experiências do corpo em suas capacidades sensório-motoras que o conhecimento é incorporado, fazendo parte desse corpo. Visto que a ação do corpo no mundo ocorre primordialmente através do movimento, a autora aconselha estimular práticas que trabalhem o corpo em movimento viabilizando o processo de cognição musical de forma criativa. Igualmente, para Storolli (2011, p. 138-139), a voz e os sons que produzimos com o corpo também são movimentos. Portanto, os processos de investigação e exploração das diversas possibilidades vocais ganham importância, bem como a criação e improvisação envolvendo voz e movimento corporal. Essas improvisações ainda possuem a vantagem de poderem ser realizadas como um processo coletivo permitindo a interação entre os participantes. Para a autora, improvisar e criar “estão na raiz do fazer musical e são fundamentais para o processo de cognição. Explorar a potencialidade da voz e do movimento é um caminho que permite o conhecimento do corpo e o exercício da possibilidade de criar” (Ibidem, p. 139).

Direcionado à pedagogia vocal, Almeida (2010) propõe uma abordagem de ensino que incentive a autoexpressão, criatividade e ludicidade. Nesse trabalho a autora descreve o laboratório que realizou com o propósito de gerar oportunidade a determinados alunos de vivenciarem experiências sensibilizadoras. Exercícios criativos e lúdicos de sensibilização, expressão e conscientização corporal foram utilizados junto

---

<sup>115</sup> Aqui as atividades performáticas as quais Storolli (2009) se refere não se trata do momento da apresentação de um processo de criação preparado previamente, mas sim o próprio processo de criação considerado como performance, atividade vigente nas manifestações artísticas contemporâneas a partir do século XX.

ao canto com o objetivo de produzir sensações a partir de estímulos específicos. Os alunos foram indagados a respeito sobre as suas sensações e as relações dessas com o ato de cantar. Neste trabalho a autora constata a importância de se criar no ensino de canto oportunidades para a experiência criativa desprovida da crítica e censura, em que as emoções dos alunos possam ser expressas livremente. Em resumo, a autora propõe uma pedagogia que considere o aspecto subjetivo do aluno - um corpo-sujeito possuidor de sensações, emoções e vivências -, em oposição ao ensino de canto que prioriza uma abordagem intelectualizada, racional e conteudista, que trata o corpo como instrumento-objeto. Em sua tese de doutorado, Almeida (2013) apresenta uma profunda reflexão sobre cinco aspectos do saber – saber sentir, saber pensar, saber criar, saber brincar e saber humanescer - relacionando-os ao ensino de canto.<sup>116</sup> A autora se baseia em teóricos das áreas de filosofia, pedagogia, cognição, ensino do canto e nos relatos do experimento realizado em 2010 para defender a mesma abordagem que priorize a unicidade entre instrumento e sujeito junto ao cantor.

Igualmente Barros (2012) é motivada pela elaboração de uma prática de ensino da voz que não negligencie o corpo individualizado de cada aluno em sua integridade psicofísica, mas pelo contrário, promova uma forma de sensibilizá-lo e de torná-lo maleável e disponível para o movimento do canto. Na reflexão de que todo canto é movimento, a autora aponta que:

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 (Ibidem, p. 39).

---

<sup>116</sup> O trabalho se estrutura a partir de cinco saberes: (1) saber sentir, (2) saber pensar, (3) saber criar, (4) saber brincar e (5) saber humanescer. Como explica a autora: “o **saber sentir** abriga as reflexões que tratam do desenvolvimento da sensibilidade para uma consciência profunda do corpo, capaz de favorecer o autoconhecimento para o aperfeiçoamento técnico e expressivo; o **saber pensar** sistematiza os conhecimentos de forma a tratar os conteúdos racionais e intelectivos dentro de um pensar sensível; o **saber criar** abre caminhos para o incentivo ao experimento de possibilidades diversificadas para a resolução das dificuldades de execução dos vocalizes e do repertório, tanto de ordem técnica quanto musical e expressiva, tanto no estudo como na *performance*; o **saber brincar** evoca a concentração e a liberdade para a vivência lúdica dos diversos aspectos técnicos e interpretativos através do envolvimento pleno no cantar como fazer artístico; e o **saber humanescer** visa trazer à tona a consciência das relações do sujeito com o mundo e com o outro e, ainda, a necessidade de se preparar e instigar o aluno/cantor para a vivência do cantar como experiência estética” (ALMEIDA, 2013, p. 14-15).



Barros (2012) defende as práticas de Educação Somática como via para o desenvolvimento dessa motilidade e escuta do cantor a seu próprio corpo. Dando especial atenção à Técnica Klauss Vianna, a autora propõe como via ideal a conjunção da realização de uma prática de Educação Somática paralela à aula de canto com a própria aula de canto ser realizada dentro de uma abordagem somática (Ibidem, p. 101).

Na intenção de buscar relações existentes entre práticas musicais e práticas teatrais, Fernandino (2008) investiga aspectos musicais presentes na abordagem de diversos teóricos teatrais do século XX<sup>117</sup> com a finalidade de apresentar uma proposta de delineamento da musicalidade no contexto teatral. Para a autora, a presença de elementos musicais no contexto teatral ocorre de duas formas: uma pela inserção do próprio evento musical, como sonoplastia ou quando o ator toca, canta e dança; e outra, mais implícita, referente ao próprio processo de atuação e encenação que se utiliza de elementos musicais na sua construção cênica, “como variações rítmicas, andamentos, pausas, alturas, timbres, dentre outros” (Ibidem, p. 3). Segundo o delineamento da autora, a musicalidade no teatro então é dividida em três planos: Sonoro, Rítmico e Escuta Cênica. Os dois primeiros planos são divididos em aspectos relacionados ao desenvolvimento do ator e ao desenvolvimento do espetáculo, que por sua vez se subdividem em uma série de outros tópicos; e o terceiro plano se subdivide em Escuta Musical, Escuta Corporal, Auto-Escuta e Escuta Interacional.

Essa pesquisa forneceu à autora suporte referencial para a elaboração de práticas, que partiram do cruzamento entre os fundamentos dos teóricos até então pesquisados e de teóricos da pedagogia musical, e que teriam como objetivo desenvolver em atores e músicos o entrelaçamento e diálogo entre as duas áreas - Teatro e Música. Essas práticas foram apresentadas, em sua tese de doutorado, divididas em procedimentos relativos à produção vocal (voz falada, voz cantada, efeitos vocais, relação entre voz e movimento), à corporeidade (técnicas métrica e não-métrica)<sup>118</sup>, à produção

---

<sup>117</sup> São investigados teóricos tais como Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Antonin Artaud, Bertold Brecht, Etienne Decroux, Émile Jaques-Dalcroze, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugenio Barba e Robert Wilson.

<sup>118</sup> As *Técnicas métricas* têm como finalidade “a sensibilização do corpo em relação aos aspectos musicais básicos”. Sendo assim, os aspectos rítmico-corporais são desenvolvidos a partir de uma estimulação musical e as práticas têm como objetivo trabalhar a “acuidade auditiva e prontidão (fluência entre ordem mental e disponibilidade corpórea); elementos rítmicos e expressividade; aspectos temporais e espaciais” (FERNANDINO, 2013, p. 143). Já nas *Técnicas não-métricas*, “a regulação rítmica e energética é efetivada pelo executante” e “baseada nos fatores cinestésicos em lugar da estimulação musical como fator determinante da expressividade”(Ibidem, p. 156).

instrumental, à escuta cênica,<sup>119</sup> e, por fim, em exercícios-sínteses elaborados para integrar o conteúdo das práticas anteriormente vivenciadas. Esses procedimentos foram aplicados em disciplinas voltadas para atores e músicos, e avaliados por meio de pesquisa qualitativa (FERNANDINO, 2013).

Os estudos de Storolli (2009 e 2011), Almeida (2010 e 2013) e Barros (2012) apresentam abordagens com o foco no processo de aprendizagem do estudante de canto através de práticas que estimulam sua autoconsciência, expressividade, criação e ludicidade, abrindo mão do foco nos objetivos do produto a ser apresentado e dando lugar à pesquisa sobre si mesmo. Fernandino (2008 e 2013) não se dirige especificamente aos cantores líricos, mas os engloba na categoria de atores e músicos os quais direciona sua pesquisa. Essas pesquisas não se referem diretamente à preparação e desenvolvimento cênico do cantor lírico, porém são relevantes por apresentarem visões positivas sobre as atividades lúdicas dentro da formação dos cantores.

Apesar de as pesquisas no Brasil que discutem o desenvolvimento e preparação cênica do cantor lírico serem poucas, elas mostram a inquietação dos autores a respeito da falta de disciplinas práticas ou laboratórios direcionados a esses aspectos na formação do cantor. Aspectos como a preparação corporal, a relação entre corpo-voz, atividades que estimulem a sua criatividade e ludicidade são considerados relevantes no desenvolvimento e preparação cênica e vocal dos cantores, e precisariam ser mais explorados no período de sua formação. O rosto acabou por ser muito pouco citado como recurso expressivo isolado, demonstrando que este ainda não é pensado como um recurso que poderia ser desenvolvido separadamente dos outros.

---

<sup>119</sup> Refere-se respectivamente a práticas relacionadas a estímulos sonoros através de instrumentos musicais, corpo, objetos cênicos e meios eletrônicos; e a práticas relacionadas à percepção do indivíduo quando em contato com a atividade expressiva (Ibidem, p. 179, p. 185)

## 2. OS PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM DE WESLEY BALK

Neste capítulo serão expostos alguns princípios e fundamentos da abordagem do diretor norte-americano Wesley Balk (1932-2003). As reflexões desse autor têm nitidamente como foco principal o desenvolvimento cênico dos cantores, no que se refere à integração das habilidades de cantar e atuar e à capacitação de sua autonomia criativa. Junto a isso, seus princípios e metodologia são apropriados ao trabalho junto a jovens cantores que ainda não possuem maturidade vocal e cênica, uma vez que o trabalho é realizado através de jogos com improvisação cênica e musical livre ou junto ao repertório que o próprio cantor traz para o trabalho.

Balk lecionou atuação e direção na Universidade de Minnesota e trabalhou por quase vinte anos como diretor artístico no *Minnesota Opera Company*.<sup>120</sup> Ao terminar seu doutorado<sup>121</sup> ingressou nessa companhia e lá formou um grupo adjunto residente, o qual se transformou no *Minnesota Opera New Music Theater Ensemble*. Junto a esse grupo, aprofundou suas pesquisas sobre o treinamento cênico do cantor (BALK, 1981, p.viii-ix; BALK, 1991, p. xx-xxiv). Ao mesmo tempo, o diretor difundiu seus princípios e sua inovadora metodologia através de workshops ministrados em inúmeras regiões dos Estados Unidos ao longo de sua vida.<sup>122</sup> Após sua morte, o desdobramento de seu trabalho foi garantido pelo *Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute*, dirigido por Ben Krywosz e produzido pela *Nautilus Music-Theater* na cidade de Minneapolis/MN. Existindo já há 39 anos, o Instituto oferece no período de Junho a Julho um curso voltado para o treinamento do cantor-ator, seja lírico ou de outros estilos musicais, ministrado por professores que estudaram diretamente com o autor.<sup>123</sup>

Em seus workshops e masterclasses, Balk lidou com uma ampla gama de *performers*, desde atores que não cantavam até cantores que nunca atuaram, dos mais

<sup>120</sup> Balk também dirigiu espetáculos em outras companhias, tais como New York City Opera, Santa Fe Opera, Houston Grand Opera, Washington Opera, Kansas City Opera, Lake George Opera Festival e Central City Opera Festival. Fonte: <<http://www.wesleybalk.org/>>. Acessado em 15 de fev. 2017.

<sup>121</sup> A tese defendida pelo autor, *The Mozart's Opera and the Director: The Dramatic Meaning of Mozart's Operatic Music, including a Directorial Analysis of The Abduction from the Seraglio* (1971), aborda a importância de o diretor cênico investigar como a música se relaciona às palavras e ações dramáticas. Segundo Balk (1981, p. viii) essa pesquisa foi iniciada na Alemanha, inspirada no trabalho de Walter Felsenstein e do *Komische Oper*.

<sup>122</sup> Alguns locais nos quais Wesley Balk ministrou seus workshops: Aspen Music Festival, Wolf Trap Farm Park Festival, San Francisco Opera Merola Program, Central City Opera Festival, etc (BALK, 1989, p. 3).

<sup>123</sup> Informações sobre a biografia de Wesley Balk e sobre *Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute* disponíveis em: <<http://www.wesleybalk.org/>>. Acessado em 15 de fev. 2017.

avançados aos mais iniciantes. Essa ampla gama de *performers* o encorajou a buscar por princípios unificantes que valessem a uma grande diversidade de tipos de performances (BALK, 1989, p. 3-4). As reflexões de Wesley Balk foram registradas em três livros de sua autoria – *The Complete Singer-Actor* (1977)<sup>124</sup>, *Performing Power* (1985)<sup>125</sup> e *The Radiant Performer* (1991), sendo possível pensar no trabalho do autor a partir de três fases<sup>126</sup> que se complementam entre si e em princípios gerais nos quais todas as fases se fundamentam. Contudo, neste capítulo não se abordará suas reflexões dividindo-as em fases, como realizado em trabalhos anteriores (GUSE, 2013b).

Apresenta-se a seguir os princípios retirados da metodologia de Balk e que servirão de fundamentação teórica principal à proposta a que se pretende desenvolver. Dividiu-se a apresentação dos princípios identificados nessa metodologia em oito eixos temáticos: 1) Cantar-atuar: A união de forças opostas; 2) Estilização vs. Realismo; 3) Os modos de projeção; 4) Enredamentos; 5) A via negligenciada do processo de atuação cênica; 6) A preparação do ‘*performer radiante*’; 7) Improvisação como ferramenta pedagógica; 8) O processo de exercício distinto dos processos de ensaio e performance no cantar-atuar.

## 2.1. Cantar-atuar: A união de forças opostas

O maior desafio do cantor-ator é “fazer um estilo formal parecer como uma expressão pessoal e permitir as suas energias pessoais fluírem livremente em um estilo

<sup>124</sup> 1ª edição (1977). 2ª edição (1978), 3ª edição (1979) e 4ª edição (1981).

<sup>125</sup> 1ª edição (1985), 2ª edição (1989).

<sup>126</sup> *The Complete Singer-Actor* apresenta atividades com o objetivo principal de liberar inibições que bloqueiam o cantor para a atuação cênica; *Performing Power* explica o funcionamento do sistema do cantor-ator inspirando-se em estudos neurolinguísticos; e *The Radiant Performer* expande os conceitos explorados nos livros anteriores, ampliando as possibilidades de exercícios e colocando inteiramente o *performer* como responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Neste último livro, o autor traz o seu discurso para uma visão profundamente filosófica sobre a sinergia das energias do *performer*, ampliando seu foco de concentração para assuntos psicológicos tais como motivação, defensividade, perfeccionismo, comportamentos viciados, dentre outros. Nessa fase de seu trabalho o autor toma contato com o trabalho da Dra. Barbara Ray, fundadora do *The Radiance Technique*, “uma técnica para acessar e direcionar a energia universal para liberar estresse e equilibrar energias” e *The Awakening Journey*, “uma abordagem holística para o processo e crescimento pessoal” (BALK, 1991, p. xxv). “... a technique for accessing and directing universal energy to release stress and balance energies” [...] “a wholistic approach to personal process and growth.” Balk associa a filosofia dessas abordagens à sua metodologia, adentrando-se em aspectos comportamentais e psicológicos do cantor-ator. Optou-se por não considerar esses aspectos de reflexão mais profunda, selecionando apenas os pontos que possuem relevância para a fundamentação teórica da presente pesquisa.

que não é pessoalmente natural”<sup>127</sup> (BALK, 1981, p. 22). Nessa afirmação, percebe-se a visão do autor sobre a atuação cênica do cantor que lida com as exigências formais da música, com a demanda física de uma voz maior em extensão e intensidade do que aquela utilizada em seu cotidiano, com a fisicalidade de personagens que vivem em contextos e épocas distantes da sua e, ao mesmo tempo, transparece espontaneidade e organicidade em sua performance. Em resumo, o autor explica que :

O cantor-ator deve ser capaz de se concentrar com força incomum, projetar fortemente emoções, criar progressões psicológicas as quais se relacionem com suas análogas musicais, responder emocionalmente ao acompanhamento musical, tornar físicos os impulsos musicais e dramáticos, caracterizar [sua personagem] efetivamente, lidar com os problemas físicos e emocionais de estilo, relacionar-se musicalmente, psicologicamente e fisicamente com seus colegas performers e ser tão flexível e coordenado quanto possível quando integrando as ações dramáticas e musicais (Ibidem, p. 36).<sup>128</sup>

Mediante tamanha complexidade, seria injusto exigir dos jovens cantores que atuem com credibilidade cênica sem lhes propor qualquer formação para a integração de tantas habilidades que sua própria arte lhes exige. O autor compara a formação do cantor-ator à culinária, no que se refere à multidisciplinariedade de sua formação em relação à transdisciplinariedade da atividade de cantar-atoar. Em uma parábola, Balk (1981, p. 17-18; 1989, p. 183) comenta que o cantor vai ao supermercado e encontra os mais finos ingredientes para sua receita, porém ao menos que ele saiba como misturá-los e dosá-los da maneira correta, o resultado não será satisfatório. Obviamente, existem excelentes *gourmets* intuitivos, mas a vasta maioria dos jovens cantores-atores tem uma grande necessidade de um treinamento integrativo que os ajude a combinar eficientemente as habilidades as quais foram adquiridas separadamente.

Um dos princípios mais recorrentes de Balk (1981, p. 3-47) é o fato da atividade de cantar-atoar lidar constantemente com a síntese de forças opostas. De um lado, tem-se a música, que fornece significados abstratos, registrada em um complexo sistema de notação, ditada por tradições estilísticas e exigindo um alto nível de concentração técnica e intelectual para sua execução. No outro extremo, tem-se o teatro, que

<sup>127</sup> “To make a formal style seem like a personal expression and to allow one’s personal energies to flow freely into a style that is not personally natural [...]”

<sup>128</sup> “The singer-actor must be able to concentrate with unusual power, to project emotion strongly, to create psychological progressions which relate to their musical analogues, to respond emotionally to the accompanying music, to physicalize the dramatic and musical impulses, to characterize effectively, to deal with physical and emotional problems of style, to relate to fellow performers musically, psychologically, and physically, and be as flexible and coordinated as possible in integrating the musical and dramatic action.”

especifica as mensagens através das palavras e ações das personagens, mas que exige criatividade, espontaneidade e liberação das energias pessoais dos intérpretes para que a execução das mesmas ganhem vida e credibilidade. Nas palavras do autor:

O treinamento de um músico é necessariamente autoritário e altamente disciplinado, requerendo contínua conformidade aos desejos de outras pessoas: à partitura, ao correpetidor, ao professor de canto, ao maestro, e a todo número de imperativos externos. Uma vida com tamanha disciplina conduz inevitavelmente a um temperamento que é conservador, cuidadoso e correto. O treinamento de um teatrista, por outro lado, requer mais expressão pessoal, mais volatilidade, mais liberdade interpretativa e encoraja uma interpretação mais folgada, um temperamento mais liberal (Ibidem, p. 20).<sup>129</sup>

Na síntese dessas principais forças opostas, os cantores estão em um constante cabo de guerra em relação às dualidades que as próprias formas artísticas que lidam com a soma unificada entre teatro e música lhes impõem - cantor vs. ator, música vs. palavra, técnica vs. emoção, razão vs. intuição, percepção vs. projeção, forma vs. conteúdo, fidelidade à partitura vs. liberdade interpretativa, estilização vs. naturalismo, a linguagem da música vs. a música da linguagem, suspensão temporal vs. tempo cronológico, tensão vs. relaxamento, etc. Lidar constantemente com o movimento contínuo dessas dualidades não é uma questão de genialidade, mas de aprendizagem e treinamento (Ibidem, p. 37-47). Balk (1991, p. 133-134) acrescenta que o equilíbrio entre esses elementos se encontra não exatamente em um ponto exato entre a dualidade, mas, ao invés disso, na aceitação das muitas possibilidades no campo *entre* duas forças que se opõem, bem como no desenvolvimento da capacidade de transitar livremente e flexivelmente entre estas várias possibilidades. Por isso, o autor aponta que ao se trabalhar com a abordagem das forças opostas, deve-se “ser capaz de viver com insegurança e sem respostas definitivas, e estar pronto para constantes reajustes do aqui-agora”<sup>130</sup> (Idem, 1981, p. 27). Isto quer dizer que não existe um único denominador comum entre a dualidade que se aplicaria a todas as situações da performance. Há uma constante adaptação por parte do *performer* às demandas das situações que ele encara no momento presente e que requerem a equalização de determinada dualidade, seja na

<sup>129</sup> “The training of a musician is necessarily authoritarian and highly disciplined, requiring continual conformity to other people’s wishes: to score, to the coach, to the voice teacher, to the conductor, to any number of external imperatives. A lifetime of such discipline leads to a temperament that is conservative, careful and correct. The training of a theatrician, on the other hand, requires more personal expression, more volatility, more interpretative freedom and encourages a looser, more liberal temperament.”

<sup>130</sup> “... must be able to live with insecurity and without definite answers, and to be ready for constant here-and-now readjustments.”

performance, nos ensaios, na sua prática individual, ou nos jogos e exercícios direcionados à flexibilização e desenvolvimento de seus recursos expressivos.

## 2.2. Estilização vs. Realismo

Mesmo que Stanislavski, Felsenstein e Goldovsky tenham trazido um senso de realismo para o espetáculo de ópera e uma preocupação com a credibilidade cênica com o objetivo de afastar esse tipo de espetáculo da comodidade rígida das convenções que se encontrava, a presença da música e principalmente do canto lírico nunca vão permitir que esse se disponha a ser uma completa representação verossímil da realidade. Como Balk (1981, p. 87-89) nos esclarece, o gênero operístico e outros que unem palavras, ações e música lidam com convenções estilizadas tácitas entre artistas e público, bem distantes da representação da vida real. No entanto, a consciente manipulação da estilizada linguagem física, vocal e emocional por parte dos artistas deve sempre parecer inconsciente e espontânea durante os espetáculos, o que significa mais uma questão de prática e técnica do que um paradoxo insolúvel.

Obviamente, a atuação cênica do cantor lírico deve ultrapassar a atuação enrijecida vigente no século XIX, porém a exigência por uma estética naturalista não é a solução, visto que a sua arte por natureza é altamente estilizada.<sup>131</sup> O cantor deve se perguntar o que é preciso fazer, externa e internamente, para que uma dada ação seja crível, e não necessariamente natural (Ibidem, p. 29-33). A estilização que os espetáculos que unem teatro e música lidam deve estar calcada no estado de relaxamento e prontidão corporal dos cantores, e não em poses fixas e estereotipadas ou simulação emocional pela tensão física (Ibidem, p. 21-22). Muitas vezes o dilema entre estilização/naturalismo é resolvido na própria habilidade do cantor lidar com a grandiosidade de um tipo de emissão vocal operística que o conduz a um nível alto de abstração junto à liberdade com que consegue executar as ações físicas da personagem representada conectando-as ao realismo da cena dramática (Idem, 1989, p. 256).

---

<sup>131</sup> Dentre as tantas definições sobre estilização encontradas em Pavis (2007, p. 147-148), entende-se aqui como a renúncia em se reproduzir mimeticamente a realidade, apelando a recursos de abstração e ou a convenções representativas. Nos tipos de espetáculos teatrais estilizados, assume-se a performance como transposição artística da realidade representada. Ao contrário, nos espetáculos que se propõem a uma estética naturalística, visa-se produzir no palco a impressão da realidade com a máxima fidelidade e coerência, buscando camuflar todas as convenções inerentes à encenação e à representação na busca por produzir no público a ilusão da vida real (PAVIS, 2007, p. 261-262).

Não há como negligenciar o fato da técnica vocal ser a base do treinamento do cantor lírico, e talvez por isso ele esteja condicionado a evitar qualquer coisa que interfira na sua capacidade musical e vocal.<sup>132</sup> Dessa forma, um programa de desenvolvimento cênico a esse cantor precisa enfatizar o relacionamento entre técnica exterior e verdade cênica (Ibidem, p. 32), bem como capacitá-lo a integrar elementos que possuem verossimilhança com a realidade com elementos estilizados ou abstratos de forma coordenada e crível, ao invés de separá-los em opostos.

Seja na ópera ou na interpretação de canções, quando texto e música se unem formam uma nova realidade em que a linha entre o real e o maravilhoso encontra-se ofuscada, uma nova realidade em que é conectada com a vida real, porém independente do que é ditado pelo cotidiano (BURGESS e SKILBECK, 2000, p. 120). Contudo, não é raro o jovem cantor ter dificuldade em sentir-se verdadeiro em sua atuação, ao menos que aceite inserir-se nesse novo mundo imaginário em que as pessoas expressam suas emoções através de todos os recursos que a música dispõe, bem como através de uma emissão vocal que, apesar de ser distinta daquela usual no dia-a-dia, lhe permite a execução precisa destes recursos musicais.

Atividades que lidem com a dualidade estilização/naturalismo criam dinâmicas possíveis de despertar a imaginação do jovem cantor para aceitar essa nova realidade estilizada, mas que se conecta com a representação verossímil da vida. Essas atividades teriam como objetivo facilitar a verdade cênica do cantor junto às formas artísticas em que atua, e que transitam com bastante frequência entre essas duas estéticas. Igualmente, essas atividades também preparariam o cantor a aceitar e responder com entrega e comprometimento cênico às exigências de uma atuação altamente estilizada, formalista e que assuma explicitamente a teatralidade do espetáculo, quando frente às encenações contemporâneas que assim lhe demandar.

Ao trabalhar a dualidade estilização/naturalismo, Balk (1981, p. 89) traz os conceitos de *extensão* e *implosão*. No primeiro, estende-se algo natural ou cotidiano até

---

<sup>132</sup> Apesar da inerente necessidade cênica própria do gênero operístico, o canto ainda é uma necessidade básica e pré-requisito desse tipo de espetáculo. Em um espetáculo de ópera é possível tolerar a má atuação cênica dos cantores, mas extremamente difícil tolerar um canto defeituoso (BALK, 1989, p. 285). Uma das exigências desse gênero artístico é que as vozes façam coisas que nenhuma voz consegue fazer, utilizando intensidades, frequências e agilidades que extrapolem o que se é acostumado ordinariamente sem o risco de deterioração. Por isso a técnica vocal é sempre um fator altamente importante na vida desse artista, e somente depois de adquiri-la os cantores pensam em agregar outras preocupações. A naturalidade de uma voz operística vem a partir da técnica, tal como uma ginasta realiza seus movimentos extraordinários aparentando completa naturalidade mesmo sendo movimentos completamente antinaturais (Ibidem, p. 280).



se transformar em algo abstrato ou estilizado, mas sem perder a conexão com a fonte original. Já na implosão, ocorre o processo contrário, transforma-se algo abstrato ou estilizado em um correlativo natural ou cotidiano. Como exemplo mais óbvio desses dois processos, temos a fala e o canto. O canto pode ser pensado como uma extensão da musicalidade da linguagem falada, e a fala uma implosão da melodia cantada.

Obviamente, ao aplicar esses conceitos a outros recursos expressivos temos as ações físicas que se estendem em movimentos abstratos (dança), ou expressões emocionais do rosto que se estendem em verdadeiras máscaras, tendo na implosão o movimento contrário. Através da transição entre um ponto ao outro se compreende que existe uma série de matizes possíveis neste caminho, bem como há uma ampla gama de possibilidades de combinações. Como em uma combinação já apontada anteriormente, a voz é utilizada em sua máxima expressividade cantada enquanto o corpo executa ações físicas verossímeis à vida real.

Os conceitos de extensão e implosão ainda ganham variações. Pode-se *estender* uma linha vocal por traduzi-la em um movimento corporal, ou vice-versa; e também se pode *implodir* um movimento físico ou vocal, apenas por realizá-lo mentalmente<sup>133</sup> (Ibidem, p. 201-202). Essas variações tornam-se úteis para que se compreenda a expressividade de um recurso através da ação de outro. Como por exemplo, quando determinado cantor entende a ideia de fraseado ou condução musical pela movimentação de seu corpo no espaço. Primeiro, traduz-se a melodia escutada ou cantada através de sua expressão corporal, e depois apenas imagina-se o movimento corporal enquanto se canta, internalizando a ideia de que a melodia cantada se articula como movimento no espaço.

### 2.3. Os modos de projeção

Em seus primeiros escritos, Balk (1981, p. 51-65) divide as energias do cantor em energias vocais, físicas e psicológicas. Essas deveriam ser exercitadas separadamente e depois em conjunto para fazer com que uma trabalhe *com* a outra e nunca *contra* a outra, gerando tensões supérfluas. Para o autor, a tensão supérflua é o grande adversário do carisma, ou seja, da habilidade do cantor em projetar suas

---

<sup>133</sup> Outras metodologias também se utilizam dessas estratégias denominadas por Balk como variação da implosão, como por exemplo, Zinder (2009, p. 144-147) propõe exercício que repete determinada sequência de movimentos apenas mentalmente com objetivo de trabalhar no ator a noção de timing/duração da execução do movimento no espaço através de sua memória corporal.

energias. Essas tensões, na maioria das vezes, vêm de hábitos cotidianos que condicionam e limitam o cantor no uso livre de suas energias. Como o autor aponta, velhos hábitos e maneirismos devem ser neutralizados e somente sem eles se é livre para usar as próprias energias em outras caracterizações e estilos. Para sermos mais que nós mesmos, devemos nos conhecer profundamente e nos flexibilizarmos suficientemente.

Em um estudo mais direcionado ao desenvolvimento dessas energias, bem como da relação que elas possuem entre si, em seu segundo livro, *Performing Power*, o autor direciona o foco de sua pesquisa sobre o cantar-atoar partindo de uma nova visão: o princípio dos modos de projeção. Esse novo aspecto sobre o treinamento do cantar-atoar forneceria uma metodologia mais organizada para exercitar o completo uso cooperativo e coordenado das energias teorizadas anteriormente. No início da década de 1980, Balk (1989, p. 273-304) percebeu que a competição em que os espetáculos de ópera se encontravam em relação às outras formas de entretenimento, tais como a televisão, o cinema e o teatro trouxe a exigência de os jovens cantores se mostrarem também como sendo extraordinários atores, e isso gerou consequências às vozes de muitos deles. O fato era que para esses jovens cantores se colocarem no mercado de trabalho, eles necessitavam “mostrar” que também sabiam atuar, e com isso muitos se utilizavam da tensão física e vocal, interferindo assim na saúde e liberdade de seu canto. A opinião de que a ópera necessitava de um cantor-ator completo em suas habilidades havia se tornado um cliché, mas ainda não se discutia sobre a complexidade de *como* se transformar nesse tipo de *performer*.

Balk (1989, p. 13-20) comenta que boa parte da tradicional escola de atuação cênica americana priorizava as técnicas de atuação que utilizavam unicamente a via da motivação interna para a manifestação externa, fato este que criou diretores do tipo “leitores de mente”. Esses diretores costumavam acusar os atores de não estarem pensando o pensamento “correto” que impulsionaria uma suposta ação externa almejada por eles. Em um sistema intelectual e julgador, a intuição natural do ator era bloqueada, levando-o a se esforçar em convencer o “diretor-detetive” de que, de fato, estaria pensando os pensamentos da personagem considerados corretos pelo diretor. Esse último se tornava por sua vez uma espécie de barômetro da credibilidade da atuação cênica do ator e responsável por lhe fornecer a motivação que lhe faltaria para atuar

com verdade cênica.<sup>134</sup> No entanto, nada garante que se o ator estiver pensando o pensamento almejado pelo diretor isso irá se projetar nas ações físicas que este último espera. Pelo contrário, esse tipo de abordagem pode gerar frustração e defensividade no *performer*, como comenta Balk (1991, p. 45-46). Ocorre que este princípio não leva em consideração o fato de que quando um ator ou cantor falha em sua construção cênica, nem sempre sua dificuldade reside em como entender melhor ou de modo diferente a peça ou a personagem, mas na inabilidade de saber *como* expressar em ações o que já se compreendeu do material (Idem, 1989, p. 19).<sup>135</sup>

Então Balk (1989, p. 23-24) deduziu que era necessário desenvolver a capacidade dos meios externos da atuação dos atores e cantores, pois é através da acurada manifestação externa desses artistas que o público de fato percebe o processo interno de uma personagem. Obviamente que interno e externo são uma unidade indissolúvel, mas é na disponibilidade do uso dos recursos externos que a motivação interna pode emergir e ser comunicada. Portanto, enquanto esses recursos não forem preparados e expandidos no uso de suas possibilidades, qualquer tentativa de se concentrar no processo interno poderá gerar frustração. Azevedo (2002, p. 169) corrobora essa ideia quando afirma que a “energia produzida em direção ao ato criador só poderá ser expressa na forma final se achar um corpo disponível para aceitá-la e canalizá-la. Não basta o impulso criativo se esse não encontrar, por sua vez, a saída na ação”.

O princípio dos modos de projeção de Wesley Balk foi inspirado nas reflexões psicoterapêuticas de Richard Bandler e John Grinder sobre os sistemas representacionais, encontradas nos livros *The Structure of Magic I* (1975), *The Structure*

---

<sup>134</sup> Sobre esse assunto, complementa-se que Uta Hagen (2007, p. 64-65) aconselhava os atores a não revelarem seus processos interiores aos colegas ou diretor. Dessa forma, o ator poderia se tornar alvo da comparação feita entre as motivações que ele revelou e o resultado em ações e comportamento, dando espaço para essas pessoas tentarem controlar ou interferir na sua criação interior; o que poderia se tornar bastante inibidor para sua atuação.

<sup>135</sup> Segundo Balk (1991, p. 326), “parece claro que o problema não é entender o significado de algo; na maioria dos casos nós temos conhecimento do significado verbal do material que estamos apresentando. O desafio está em permitir nossas energias fluírem livremente dentro do material, e confiar em nosso sistema para fazê-lo projetivo, comunicando o seu sentido, sem o super monitoramento que tanto mata a performance e tanto destrói o significado na própria tentativa de ser significativo.” “... *it seems clear that the problem is not to understand the meaning of something; in most cases we have knowledge of the verbal meaning of the material we are performing. The challenge is in allowing our energies to flow freely and fully into that material, and trusting our system to make projective, communicating sense of it without the over-monitoring that kills so much performance and destroys so much meaning in its very attempt to be meaningful.*”

*of Magic II* (1976) e *Frogs into Princes* (1979).<sup>136</sup> O princípio dos modos de projeção demonstrava ser uma solução coerente para os impasses descritos acima e que Balk observara. O autor explica que temos três principais modos de apreender informações do mundo, através da audição, da visão e do toque (ou movimento no espaço). Ao aprender a soletrar, uma criança pode aprender por ver a palavra escrita na lousa (modo de percepção visual), por escutar a palavra soletrada (modo de percepção auditivo) ou por escrevê-la propriamente (modo de percepção cinestésico). Esse último modo ainda se refere à empatia de observar os movimentos da professora escrevendo a palavra na lousa. Cada um de nós prioriza um modo de percepção ao longo da vida, denominado modo de percepção dominante, o que faz com que às vezes algumas informações não sejam percebidas ou encontremos certa dificuldade em aprendê-las pelo fato de estarem sendo enviadas a outro modo de percepção que não aquele com o qual estamos acostumados (BALK, 1989, p. 28-29).<sup>137</sup> Os modos de percepção dão origem a seus respectivos modos de projeção, ou seja, maneiras de exteriorizar e comunicar informações (BALK, 1989, p. 32-38). São eles:

- *Modo de projeção vocal/auditivo*: que utiliza a predominância da comunicação através da fala, do canto e sons (verbais ou não), sendo relativo ao modo de percepção auditivo;
- *Modo de projeção cinestésico*: que utiliza a predominância da comunicação através do movimento do corpo e seus apêndices, sendo relativo ao modo de percepção cinestésico;

---

<sup>136</sup> John Grinder (1940) e Richard Bandler (1950) são considerados os criadores da Programação Neurolinguística (PNL). Segundo Vallés (1997, p. 13-14), o campo de estudo da PNL é a estrutura da experiência subjetiva, e lida com a excelência na comunicação e nas relações interpessoais. Suas técnicas são direcionadas para conseguirmos organizar e reorganizar a nossa própria experiência, com os objetivos de definir e assegurar determinadas manifestações comportamentais. [...] “Trata-se de conhecer e empregar o nosso próprio código de comunicação, usando-o, no entanto, adequadamente, para que se consiga uma resposta positiva em qualquer meio: pessoal, profissional e social” (Ibidem, p. 14). Os sistemas de representação são modelos teóricos da PNL descritos em profundidade em Bandler e Grinder (1976). Vallés (1997, p. 28-32) traz uma explicação resumida afirmando que os nossos sentidos formam a ponte de cada um de nós com o mundo exterior. Pelo fato do mundo ser uma infinidade de possibilidades sensíveis, somente uma parte reduzida de nós é capaz de percebê-lo. Essa parte ainda é filtrada por nossa experiência – cultura, convicções, interesses, etc – o que faz a representação deste mundo ter um sentido particular para cada um de nós. Ocorre que priorizamos e desenvolvemos uma sensibilidade maior em um dos sentidos em detrimento de outros, formando assim os sistemas de representação: visual (capacidade de recordar, criar e transformar imagens), auditivo (capacidade de lembrar, gerar mentalmente ou formar palavras ou sons em geral) e cinestésico (que prioriza as sensações tácteis, proprioceptivas, sabores e cheiros). Para maiores informações sobre PNL e Sistemas de Representação, ver Vallés (1995), O’Connor (2013), Bandler e Grinder (2013, 1982 e 1986) e Bandler (1985).

<sup>137</sup> Vidal (2000, p. 29-39) também aborda a questão da preferência sensorial direcionando-a para a pedagogia do canto. A autora salienta a importância do professor de canto identificar a preferência sensorial de aprendizagem em cada aluno e moldar sua linguagem e estratégias de ensino de acordo com essa informação.

- *Modo de projeção facial/emocional*: que utiliza a predominância da comunicação através dos movimentos da musculatura facial e do foco dos olhos, independente dos recursos corporais e vocais, sendo relativo ao modo de percepção visual. A expressão facial é considerada a projeção mais direta do processo emocional e do pensamento dos indivíduos. Apesar do autor não justificar diretamente dessa forma, crê-se que o modo facial/emocional é atribuído aqui ao modo de percepção visual pelo fato da movimentação facial ser rica em sutis e minuciosos detalhes e pela grande responsabilidade que tem os olhos na expressividade facial.

Os modos de projeção correspondem às energias do cantor-ator classificadas anteriormente; respectivamente vocal, física e psicológica (BALK, 1989, p. 33). Exatamente como nos modos de percepção, também possuímos um modo de projeção de nossa preferência que, em geral, é relativo ao modo de percepção dominante (Ibidem, p. 37-38). Balk (1989, p. 39-44) comenta que uma das finalidades de se identificar o modo de projeção dominante de um cantor-ator é a de identificar-lhe os demais modos mais fracos.<sup>138</sup> Segundo o autor, “o que podemos definir em ação, podemos mudar; mas temos grande dificuldade de mudar o que não podemos definir em ação, e percepção é difícil de definir dessa maneira.”<sup>139</sup> (Ibidem, p. 40). Isto significa que os modos de percepção são em geral difíceis de serem treinados pelo fato do processo de percepção ocorrer grande parte do tempo de forma inconsciente. No entanto, ao comunicarmos uma informação, podemos nos tornar conscientes do que fazemos e como fazemos, e assim torna-se possível criar exercícios para o desenvolvimento dos modos de projeção em geral. Ocorre também que devido à integração existente entre os modos projetivos e perceptivos, ao se desenvolver os modos de projeção, naturalmente os modos de percepção se expandiriam em suas capacidades (Ibidem, p. 58-59).

Vale ressaltar que ter um modo de projeção dominante não equivale a possuir habilidade ou potencialidade física natural para se expressar em determinado modo de projeção. Por exemplo, uma pessoa cujo modo cinestésico é o seu dominante pode ter a necessidade em se expressar com gestos corporais, mas ser extremamente desajeitada.

---

<sup>138</sup> Para facilitar essa identificação, Balk (1989, p. 70) sugere que o *performer* execute uma canção, ária ou monólogo de três formas diferentes: 1) concentrando em expressar as mensagens apenas com a voz 2) depois com o rosto 3) depois com o corpo. As dificuldades e facilidades em manejar estas três modalidades vão indicar qual a relação que o *performer* tem com cada modo de projeção, possibilitando um possível diagnóstico.

<sup>139</sup> “*What we can define in action, we can change; but we have great difficulty changing what we cannot define in action, and perception is difficult to define in that way.*”

Ou ainda, um indivíduo pode ter uma voz extraordinária, mas não ter o treinamento ou habilidade para usá-la com fins musicais, e nem precisaria ser necessariamente um modo vocal/auditivo dominante (Ibidem, p. 45-46).

O autor usa a palavra “enredamento” para definir quando na tentativa de acionar um único modo de projeção, inconscientemente outro modo é acionado interferindo e bloqueando a sua fluência (BALK, 1989, p. 49-51). Por exemplo, quando uma pessoa ao falar gesticula tanto a ponto de dispersar o ouvinte da mensagem que está sendo dita, ou quando ao cantar uma canção a gesticulação do cantor conduz-lhe a um estado de tensão corporal que interfere na projeção livre de sua voz. Não é raro vermos jovens cantores que não conseguem organizar sua presença cênica na interpretação de suas árias e canções em apresentações com formato de recital, tendendo a gesticular de forma desordenada ou a dramatizar demasiadamente com seu corpo, sem perceber as interferências negativas que isso ocasiona na livre fluência de sua voz e na sua construção musical. Nesse caso, há um enredamento entre o seu modo vocal/auditivo e o modo cinestésico, pois o cantor não consegue deixar a expressividade a cargo de sua voz, sem a urgência em trazê-la para o físico, no uso inconsciente dos gestos e no aumento da tensão corporal como forma de dramatização. Provavelmente esse cantor seria um modo cinestésico dominante, e nesse caso precisaria aprender a utilizar seu modo de projeção vocal/auditivo sem a interferência do anterior.

Os enredamentos dos modos de projeção acabam por ser hábitos comuns e inevitáveis em qualquer pessoa, principalmente quando o indivíduo é solicitado a se comunicar em situações que lhe gerem determinada pressão. No entanto, a habilidade de desenredar esses hábitos e de utilizar os modos projetivos em suas várias combinações é uma capacidade essencial ao profissional que lida com comunicação e expressão. O treinamento consiste em inicialmente isolar um único modo na tentativa de fortificá-lo como unidade independente e de liberá-lo de seu enredamento junto aos outros. Isolar um modo significa experimentarmos colocá-lo na situação de projetor dominante, mesmo ele não sendo o nosso modo dominante natural. Observa-se como o modo isolado responde ao exercício e como os demais modos se relacionam a essas respostas (BALK, 1989, p. 70-71).

Ao isolar um único modo de projeção, os outros dois não ficam em um estado de inércia, mas sim de prontidão. Prontidão significa um estado nem tenso, nem relaxado (os quais seriam os dois extremos de uma dualidade a ser equalizada para se criar essa prontidão), mas de preparação para responder de forma rápida, livre e flexível a

qualquer coisa que possa ocorrer (Ibidem, p. 106, p. 68). O fato de o modo estar preparado para agir não quer dizer que ele vá necessariamente agir. “Verdadeira prontidão é tão confortável ao se fazer nada quanto fazendo algo”<sup>140</sup> (Ibidem, p. 68). A prontidão pode ocorrer de duas formas: na preparação ou na execução das ações. Na primeira, apesar da ação não estar acontecendo, ela se encontra em potencial; na segunda, o estado de prontidão traz ao *performer* uma completa disponibilidade para realizar mudanças súbitas ao longo da execução de uma ação (Ibidem, p. 213-214).

Em resumo, o autor segue o seguinte método ao trabalhar junto ao princípio dos modos de projeção: primeiro isola-se os modos para desenredá-los e fortificar sua capacidade expressiva individual e depois os trabalha em conjunto de forma cooperativa (BALK, 1989, p. 75, p. 175, p. 265). Dessa forma, após ganhar certo domínio sobre a expressividade de cada modo de projeção, exercícios que conjuguem os modos cooperativamente devem ser introduzidos. O *performer* exercitará a parceria entre os modos no envio de mensagens congruentes, que reforçam o mesmo conteúdo, ou incongruentes, que se contradizem propositalmente. “A distinção entre congruência e cooperação é a diferença entre *o que* as mensagens dizem e *como* elas são ditas”<sup>141</sup> (Ibidem, p. 221). Nem sempre projetar mensagens congruentes através dos modos significa que esses estão trabalhando de forma cooperativa. Um exemplo disso é o clichê de representar alegria com o levantar dos ombros. Caso o intérprete esteja cantando, essa representação do modo cinestésico poderá interferir na produção vocal, mesmo que as palavras, melodia e timbre vocal estejam coerentes com o estado emocional de alegria. Igualmente, é possível projetar mensagens incongruentes entre os modos na construção das personagens e cenas evitando enredamentos geradores de tensões (Ibidem, p. 221-223). Ao buscar uma relação cooperativa entre os modos há de se manter em mente o fato de que uma determinada maneira de usar um modo altera as possibilidades disponíveis dos outros modos, isso devido à inter-relação existente entre eles (Ibidem, p. 51).

A incongruência entre as mensagens é ferramenta fundamental para o *performer* representar a complexidade das relações humanas. Enquanto a voz diz palavras amáveis, o rosto pode estar projetando uma qualidade de ódio ou raiva, e isso pode ser feito de maneira em que o rosto não impeça a liberdade vocal, apesar de certamente

---

<sup>140</sup> “True readiness is as comfortable doing nothing as doing something.”

<sup>141</sup> “The distinction between congruency and cooperation is the difference between what the messages say and how they are said.”

influenciar na qualidade timbrística. A incongruência é fator chave na representação das circunstâncias dramáticas das peças operísticas, pois como aponta Lucca (2007, p. 71), especialmente nas comédias, as personagens estão constantemente mentindo umas para as outras. Contudo, Balk (1989, p. 241-242) comenta que a incongruência demonstra um estado de espírito desequilibrado, fortes repressões, ironias perturbantes, refletindo emoções de alta-intensidade que não encontraram um canal de saída livre e saudável. Portanto, essas incongruências devem ser conscientemente e cooperativamente construídas junto aos modos de projeção, pois existe um perigo real na perda de controle do cantor ao retratar um estado de ser perturbado. Um entendimento apropriado da ação recíproca entre os modos de projeção pode facilitar essa construção. “Mas se os padrões de tensão da personagem são simplesmente jogados dentro do sistema de modos antes do *performer* ter aprendido a isolá-los, é quase impossível evitar essas tensões de infectarem o sistema total”<sup>142</sup> (grifo nosso)<sup>143</sup> (Ibidem, p. 242).

Há ainda outro tipo de congruência/incongruência que se define aqui como ocasional, por não ser de fato intencional, e que Balk (1989, p. 227-228) aborda como sendo congruências/incongruências geradas pelos processos mentais intelectuais e intuitivos do cantor. Como visto anteriormente, os pensamentos de um cantor ao longo de sua performance nem sempre estão conectados ao processo de pensamentos da personagem representada, pois frequentemente são divididos junto a pensamentos *técnicos* ou *irrelevantes* (GOLDOVSKY, 1968, p. 18). Enquanto os pensamentos *irrelevantes* geralmente trazem incongruências ocasionais na performance do cantor-ator, os pensamentos *técnicos* podem ser manejados habilmente de forma a não interferir na sua atuação cênica (Ibidem, p. 18-20, p. 235-267; OSTWALD, 2005, p. 62-63). Em toda performance ao vivo, pensamentos *técnicos* precisam ser acionados rapidamente para solucionar imprevistos de cena, por exemplo, quando um figurino se rasga, um objeto cênico cai ou uma entrada musical é perdida. Esses imprevistos podem ser resolvidos sendo incorporados às ações (exteriores ou interiores) da personagem, ou habilidosamente escondidos da percepção da plateia, mantendo-se a congruência das ações do cantor-ator ao contexto cênico. No entanto, quando pensamentos *irrelevantes* invadem a mente do cantor, seja por inseguranças ou distrações, os modos de projeção

---

<sup>142</sup> “But if the tension patterns of the character are simply thrown into the modes system before the performer has learned to isolate them, it is almost impossible to keep those tensions from infecting the total system.”

<sup>143</sup> Preferiu-se não propor uma tradução para o termo *performer* ao longo das traduções. Dessa forma, manter-se-á o termo no original, colocando-o em itálico por ser uma palavra estrangeira.



acabam por revelar inconscientemente de alguma forma essa desconexão com o momento presente da performance, trazendo incongruências entre sua expressividade e o contexto cênico.

Com o princípio dos modos de projeção, Balk (1989, p. 73) sintetiza a integração das habilidades entre cantar e atuar no uso de um sistema dividido em três partes que se inter-relacionam em *sinergia*. Cada modo projetivo contém suas necessidades assertivas na comunicação de suas mensagens, mas também possuem necessidades integrativas em relação aos outros modos. Em um sistema que trabalha sinergicamente, ambas as necessidades assertivas e integrativas de cada parte desse sistema são satisfeitas enquanto trabalham em harmonia para um objetivo em comum: a comunicação na performance.

Em relação às inquietações do autor a respeito da relação entre diretores e *performers* citadas anteriormente, o princípio dos modos de projeção também vem a auxiliar os diretores a obterem um vocabulário mais objetivo e específico ao se comunicarem com os *performers*. O autor comenta que comentários vagos e subjetivos tais como “mostre mais sentimento”, “envolva-se mais” ou “você não parece estar sentindo isto” mais intensificam a insegurança do cantor do que lhe ajudam na construção de sua expressividade, uma vez que esse não compreende exatamente em que aspecto da sua performance não está conseguindo expressar a sua intenção. Esses comentários poderiam ser substituídos por descrições detalhadas sobre *como o performer está conseguindo ou não projetar o conteúdo da obra e as mudanças que precisariam ser feitas em relação aos seus modos de projeção* (Ibidem, p. 10-13).

Tratar os modos como partes separadas e independentes de enviar mensagens (congruentes ou incongruentes) que podem se relacionar de modo cooperativo, e não como um sistema chaveado em si, possibilita ao cantor lançar mão de uma ampla gama de possibilidades expressivas de forma organizada em sua performance. Com isso, o cantor teria capacidade de aumentar suas opções interpretativas de um dado material, uma vez que, como vimos em Mello et al (2013, p. 157), há uma estreita relação entre o potencial técnico do cantor e suas intenções interpretativas. Aumentar as opções interpretativas sobre um dado material é de grande relevância para a flexibilidade do cantor em estar aberto a aceitar e a incorporar interpretações distintas da sua vindas dos diretores de uma produção, bem como para engrandecer sua performance, como se verificará adiante.

## 2.4. Enredamentos

Enredamentos só se caracterizam como tais quando limitam a liberdade expressiva de um artista em poucas opções. Há certamente enredamentos mais nocivos que outros, mas culpar-se ou tentar ocultá-los só geram mais enredamentos (BALK, 1991, p. 99, p. 107). Um exemplo dessa afirmação pode ser encontrado quando um cantor, que se sente constrangido por estar condicionado a um comportamento gestual exagerado enquanto canta, tenta controlar essa gestualidade segurando as mãos firmemente, ao invés de simplesmente pousá-las confortavelmente ao lado do corpo. A culpa por não conseguir relaxar seus braços, faz com que mais tensões sejam geradas ao segurar suas próprias mãos.

Segundo Balk (1991, p. 104-105), os enredamentos se originam de três maneiras, por *simpatia*, *controle* ou *ligação*. Um modo de projeção pode estar condicionado a sublinhar simpaticamente a resposta de outro modo, por exemplo, quando o cantor não consegue deixar de bater a pulsação da música corporalmente ou autor-reger-se enquanto canta. Um modo de projeção também pode tentar controlar a espontaneidade de outro modo, como por exemplo, quando em determinadas situações tendemos a inibir a livre expressão emocional através de tensão corporal. E ainda, um modo de projeção pode estar ligado a outro modo mediante tensão pré-estabelecida e gerar interferência na sua liberdade de expressão, como por exemplo, quando um cantor estabeleceu uma conexão muito forte entre a sua produção vocal e determinadas tensões faciais que interferem na liberdade expressiva do rosto.

Frequentemente é através desses enredamentos construídos por ligação que muitas *tensões antecipatórias* são estabelecidas ao longo da formação do cantor. Balk (1991, p. 114-116) denomina esse tipo de tensão como aquelas que antecipam uma mudança quantitativa e qualitativa de energia necessária à performance - nos preparamos, nos aprontamos, nos ajeitamos para começar a cantar. Nessa preparação exagerada, o cantor cria hábitos de tensão antes mesmo de começar a produção sonora, e que certamente mais interferem na sua liberdade vocal do que auxiliam. Toda a ação vocal necessita preparação,<sup>144</sup> porém movimentos preparatórios que não se relacionam

---

<sup>144</sup> No caso da sonoridade *chiaroscuro* desejada no canto lírico, em que se equilibram aspectos brilhantes e profundos do timbre vocal por meio do alongamento do trato vocal, certamente requer prévia preparação de emissão. Enquanto pedagogos vocais como Mckinney (2005, p. 129-134) advogam que essa preparação possa ser realizada através de um leve bocejo durante a inspiração, outros como Miller (1996a, p. 17-19; 1996b, p. 58-60) indicam um profundo inalar buscando a sensação de uma agradável

ou são discordantes com o que precede vocalmente, chamam a atenção (GILMAN, 2014, p. 52-53) e podem ser indícios de tensões antecipatórias.

Nesta mesma categoria dos enredamentos construídos por ligação, Gilman (2014, p. 26-27, p. 49-56) aponta para a presença de movimentos *parasitários* e *diversionários* que se incorporam à performance dos cantores. Segundo a autora, os movimentos parasitários são movimentos estranhos que se anexam desnecessariamente à determinada ação tornando-a mais difícil de ser realizada. Em resumo, esses movimentos são como “tics” que não são percebidos pelo cantor. Já os movimentos diversionários são aqueles que substituem determinada ação, como por exemplo, um levantar de ombros que substitui uma respiração profunda. O cantor crê realizar uma respiração profunda por associar essa ação ao levantar dos ombros, ao invés de realizá-la através da contração da musculatura diafragmática e intercostal externa (Ibidem, p. 49-50).

Muitos desses hábitos são gerados junto a um comportamento que Balk (1991) denomina como “postura do bom-estudante”. Essa postura é inconscientemente desenhada pelos cantores ao longo de suas aulas de canto ou correpetição para enviar mensagens ao professor, tais como: “eu estou interessado no que você está ensinando – eu sou alerta, cooperativo e entusiástico – eu sou um bom estudante”<sup>145</sup> (Ibidem, p. 275). Esse tipo de postura já predispõe o cantor a tensões antecipatórias supérfluas àquelas necessárias ao ato de cantar, tais como o inclinar da cabeça para frente apoiando as mãos sobre o quadril, ou uma retificação exagerada do alinhamento corporal, e que certamente influenciam diretamente na sua liberdade vocal e expressividade em geral. Igualmente, o comportamento de “mostrar-se disponível” é distinto de realmente estar disponível, uma vez que coloca a atenção do aluno para fora de si mesmo, levando-o a perder o contato com as suas próprias respostas ao que lhe é solicitado.<sup>146</sup>

Balk (1991, p. 177) comenta que alguns enredamentos por ligação também são gerados quando o aluno copia inconscientemente os gestos e ações do professor que os

---

fragrância. Ambas as estratégias almejam a sensação de abertura na garganta (*gola aberta*), principalmente nos espaços da orofaringe e nasofaringe, porém ambos os autores advertem que uma sensação rígida de abertura distorceria a sonoridade vocal e dificultaria o trato vocal de exercer suas funções articulatórias.

<sup>145</sup> [...] *the good-student stance* [...] *I am interested in what you are teaching – I am alert, cooperative and enthusiastic – I am a good student.*

<sup>146</sup> Muitas vezes são os falsos ideais de como se pensa que algo deveria ser realizado, que ata o performer em seus enredamentos, isto é, o problema reside na *maneira* como tentamos fazer algo “corretamente”. Nosso sistema nervoso se organiza de tal forma que o verdadeiro fluxo da ação acaba por se inibir (GILMAN, 2014, p. 12).

realiza na tentativa de incentivá-lo a atingir corretamente a emissão vocal. Mesmo que o autor chame a atenção para que professores e alunos se conscientizem deste risco, sabe-se que o ato de gesticular o som faz parte do inventário das estratégias de ensino do canto, da comunicação rápida construída entre professor e aluno, e é muito usado eficientemente no canto individual e também coletivo, como mostrado em Jordan (2005). Pensa-se que a solução para este problema não estaria exatamente na inibição dessas estratégias dentro do aprendizado vocal, mas sim do cantor conjugar paralelamente a suas aulas de canto, e ao longo de sua formação, outras atividades que unam o canto junto a uma corporalidade distinta daquela condicionada em sala de aula.

Dando continuidade à reflexão sobre os enredamentos mais comuns, muitos deles são gerados devido à falta de compreensão das capacidades expressivas inerentes a cada modo de projeção e das relações que possuem entre si. Vale atentar-se para o fato de o mesmo corpo que se expressa é o corpo que respira e prepara-se para o ato de cantar. Obviamente se deseja um corpo preparado para a ação cênica, porém funcionando coordenadamente em sua máxima eficiência junto as suas responsabilidades respiratórias e ressonantais inerentes à produção vocal.

O modo cinestésico é o modo da locomoção no espaço, da dança, da expressão corporal, mas também da necessidade de ‘fazer’ coisas, ao invés de permitir que elas aconteçam. Frequentemente é o modo projetivo que rouba a energia dos outros modos, quando muitas vezes é acionado sem ser preciso, produzindo tensões supérfluas indesejáveis (BALK, 1989, p. 195, p. 217-218). Não é raro alguns cantores-atores sentirem a necessidade de ‘preencher’ a performance fazendo muitas coisas corporalmente, interferindo na prontidão corporal necessária às suas responsabilidades vocais (Idem, 1991, p. 273-274), ou como visto anteriormente, atrelar tensões antecipatórias ou movimentos desnecessários à preparação da emissão vocal.

O apoio respiratório no canto envolve o corpo inteiro do cantor. Por isso, cantores operísticos tendem a ficar parados em trechos de maior complexidade vocal, para que toda a sua energia física e mental seja canalizada à produção vocal.<sup>147</sup>

Obviamente que um cantor precisa aprender a coordenar as necessidades de seu sistema

---

<sup>147</sup> Miller (2004, p. 36) já aponta para a necessidade de cenicamente o cantor optar por posições que otimizem a atividade vocal em passagens de registros extremos e dificuldades relevantes. O autor comenta que um sábio cantor sabe lidar com as várias posições corporais requeridas em cena. Por exemplo, em “Ecco ridente in cielo”, da obra *Il Barbiere di Siviglia* de G. Rossini, Almaviva deve olhar Rosina que está localizada na varanda enquanto canta sua serenata. Quando chegar a passagem vocal em que o tenor deve cantar acima de sua segunda passagem, um cantor esperto irá optar por voltar-se para seu bandolim, restaurando discretamente seu alinhamento axial e evitando a projeção da cabeça para trás e para cima.

de apoio respiratório junto com as ações cênicas, e poderá até descobrir, ao longo de exercícios aplicados a essa função, que consegue cantar melhor deitado no chão, movendo os braços, debruçando o corpo, caminhando, etc. Contudo, ele também precisará aprender a liberar suas tensões e permitir suas energias vocais fluírem livremente sem a dependência de recursos vindos do modo cinestésico, sem chacoalhar-se inteiro, apenas liberando os focos de tensão isoladamente (BALK, 1989, p. 84-85, p. 186).

Tensões físicas excessivas também são construídas na tentativa do cantor manter uma postura “correta”, “nobre”, “real”, “forte” ou “impressiva” (Ibidem, p. 198-199). O pedagogo vocal Richard Miller (2004, p. 35-46) afirma que o fato do “relacionamento entre administração respiratória e fonação ser fundamental para uma técnica sólida, o alinhamento físico deve se tornar um procedimento padronizado”<sup>148</sup> (Ibidem, p. 35). Apesar de Miller recomendar um alinhamento axial aos cantores,<sup>149</sup> o autor afirma que nenhum cantor deve cultivar qualquer postura rígida que evite as curvaturas naturais da coluna vertebral ou que o impeça de cantar nas diversas posições requeridas cenicamente.

A ideia de advogar uma postura “correta” para o canto vem do fato de muitos dos estudantes cultivarem hábitos posturais desalinhados que dificultam a otimização respiratória voltada para as necessidades de fonação e articulação/ressonância do canto lírico. O pedagogo vocal James McKinney (2005) já adverte sobre diversos hábitos posturais que dificultam a livre entrada e saída de ar e o alinhamento entre laringe e ressonadores necessários ao canto saudável (Ibidem, p. 33-45). Muitos desses hábitos posturais são adquiridos ao longo de nossa vida, e estão relacionados ao uso psicofísico do corpo.<sup>150</sup> Expressões posturais são fixadas devido à repetição de determinadas ações e aos excessos e abusos que são gravados na musculatura por a colocarmos na função de sustentação de determinadas estruturas do corpo. Um exemplo disso é quando se tem por hábito posicionar a cabeça para frente do corpo, desalinhando-a do restante das

---

<sup>148</sup> “...relationship between breath management and phonation is fundamental to solid technique, physical alignment must become standardized procedure.”

<sup>149</sup> Miller (2004, p. 39-41) aconselha o que chama de “posição Garcia”, referindo-se a uma postura nobre e elegante, que mantém o osso externo relativamente elevado e ombros confortavelmente baixos e para trás. O cantor consegue encontrar essa posição por cruzar as mãos com as palmas para fora, atrás do corpo na altura da parte baixa da coluna dorsal, por volta da décima segunda costela. O nome se refere aos antigos pedagogos vocais Manuel Garcia pai e filho, que recomendavam essa posição como ótima para o canto.

<sup>150</sup> Para um aprofundamento maior sobre aspectos psicofísicos do alinhamento corporal, ver método G.D.S de leitura do corpo de Godelieve Denys-Struyf (1995), e a relação entre as ações musculares respiratórias e as tipologias corporais teorizadas por esse método, em Campignon (1998).

estruturas, e sendo assim, precisando a musculatura do pescoço enrijecer-se para sustentá-la. Como complementa McKinney (2005, p. 33), é função do esqueleto sustentar, proteger e dar forma ao corpo, ao passo que os músculos devem estar livres para exercer a função de movimentação.

Sobre essa complexidade relacionada à sustentação corporal, Jordan (2005, p. 39) aconselha substituir o termo “postura” por “alinhamento corporal” na preparação vocal dos cantores, uma vez que o termo “postura” está conectado à determinada imagem que os cantores adquiriram por toda a sua vida, e que pode não ser eficiente ao canto. Acrescenta-se ainda que corrigir a “postura” de alguém não deve ser feita de forma leviana, desconsiderando que esta é um hábito psicofísico e relacionado à autoimagem. Se assim ocorrer, há um forte risco de se gerar enredamentos ainda maiores.

Outro foco de enredamentos vem a ser certamente a noção exagerada de tónus muscular necessária à administração do ar no canto. Por mais que o apoio respiratório exija certo tónus corporal, isso não implica que qualquer tensão contínua se justifique.<sup>151</sup> Nas palavras de Balk (1989, p. 184):

Visto que a respiração vai para dentro e para fora, visto que o coração bate, visto que toda a vida é um sistema de esforço e liberação, expansão e contração, nenhuma parte dessa vida ou sua arte pode ser saudavelmente baseada em tensão mantida. Trabalho muscular, sim; mover a tensão para produzir apoio, sim; forte ação dinâmica em processo, sim; mas, tensão mantida e estática, não.<sup>152</sup>

Sobre esse assunto, Miller (1996a, p. 204-206) aponta que o bom vocalismo está calcado na sabedoria natural do corpo, porém “o estudante de canto é constantemente

<sup>151</sup> Apoio respiratório (*Appoggio*) é um dos termos mais confusos da pedagogia vocal. Aqui ele é entendido como uma técnica relacionada não apenas à administração do ar, mas que também inclui a sustentação de fatores relativos à ressonância. Segundo Miller (1996b, p. 23), “*Appoggio* é um sistema para a combinação e equilíbrio dos músculos e órgãos do tronco e pescoço controlar suas relações com os ressonadores supraglóticos, de modo que a função exagerada de nenhum deles perturbe o todo”. “*Appoggio is a system for combining and balancing muscles and organs of the trunk and neck, controlling their relationships to the supraglottal resonators, so that no exaggerated function of any one of them upsets the whole*”. Apoio respiratório é associado à *lotta vocale* advogada na segunda metade do século XIX por Francesco Lamperti, em que a musculatura inspiratória esforça-se para manter-se ativa ao longo da expiração (Ibidem, p. 23-29; 2004, p. 11-12). Essa ação equilibrada entre a musculatura inspiratória e expiratória auxilia tanto na administração da saída de ar, quanto na manutenção do alongamento do trato vocal ao longo da frase musical.

<sup>152</sup> “*So long as breath goes in and out, so long as the heart beats, so long as all life is a system of effort and release, expansion and contraction, no part of that life or its art can be healthily based on held tension. Muscular work, yes; moving tension to produce support, yes; strong dynamics action in process, yes; but held, static tension, no.*”

confrontado com técnicas errôneas que diminuem os processos naturais do funcionamento do corpo na esperança de adquirir controles que perturbam a coordenação natural”<sup>153</sup> (Ibidem, p. 205). Em seu estudo sobre os diversos procedimentos da pedagogia vocal das principais escolas de canto – francesa, alemã, inglesa e italiana – o autor descreve vários desses procedimentos que vão contra a coordenação própria do corpo (MILLER, 1977).

Não é raro um apoio respiratório exagerado roubar a disponibilidade corporal e também a flexibilidade vocal. Esses casos precisam ser diagnosticados, porém remover as tensões supérfluas é uma tarefa complexa, uma vez que o tônus ideal do apoio respiratório e o alinhamento corporal precisam ser garantidos. Balk (1989, p. 186) alerta que “é fácil [...] apontar tensão desnecessária em uma performance, mas é um processo extremamente complexo e sofisticado remover essa tensão sem arriscar a integridade do sistema de suporte vocal”<sup>154</sup>. A situação se complica pelo fato de que “o que é útil trabalhando com o condicionamento de uma pessoa pode ser contraprodutivo para outra; o sistema de energia de cada pessoa é único e deve ser abordado unicamente”<sup>155</sup> (Idem, 1991, p. 128). O relaxamento dessas tensões seguradas pode ser associado erroneamente com trabalhar com baixa energia física (Idem, 1989, p. 186). Por isso, é crucial ajudar o *performer* a voltar a trabalhar com vitalidade, dissociando a ideia de que para isso ele precisa trabalhar com tensão segurada. Trata-se de o cantor perceber o que precisa ser feito para que o corpo se mantenha engajado ao ato de cantar, mas liberando as tensões seguradas que o impedem para o movimento.

Com bastante frequência, padrões de tensões habituais são formados na tentativa de controlar exageradamente determinado aspecto da performance. Contudo, quando essas tensões se tornam supérfluas ou até mesmo interferem negativamente na sinergia do sistema, essa tentativa de controle mais bloqueia do que beneficia o processo de performance. Nesses casos, é preciso abrir mão da necessidade de controle dentro do processo, o que pode acarretar um período de instabilidade técnica e até mesmo resistência por parte do cantor e que deve ser observado e manejado com paciência.

---

<sup>153</sup> “... the singing student is constantly confronted with erroneous techniques that diminish the natural processes of the body function in the hope of achieving controls that actually upset natural coordination.”

<sup>154</sup> “... it is easy [...] to spot unnecessary tension in a performance, but it is an extremely complex and sophisticated process to remove that tension without jeopardizing the integrity of the vocal support system.”

<sup>155</sup> “What is useful in working with one person’s conditionings may be counterproductive for someone else; every person’s energy system is unique and must be uniquely approached.”

Essas tensões físicas globais são um dos principais fatores que inflexibilizam o cantor para a movimentação cênica e uso de gestos. Em muitos casos, ocorrem enredamentos entre uma determinada parte do modo de projeção e seu todo. Um exemplo desse tipo de enredamento é quando na tentativa de usar um gesto com os braços, o cantor utiliza o corpo inteiro, inclinando o tronco para frente, sem necessariamente dar um passo à frente, saindo de seu eixo de alinhamento; e ainda por consequência poderá associar a ação de levantar os ombros junto à ação dos braços (BALK, 1991, p. 117-119). Nesse caso, é nítida a ligação estabelecida entre tronco e braços, que pode ser desfeita através de exercícios que façam o cantor entender que o movimento realizado com os membros superiores pode ser feito independente do movimento do tronco.

Outras situações de enredamento entre as partes de um modo projetivo também se vê quando a tensão mandibular se instala junto à expressão de determinada emoção, como nos clichês de cerrar os dentes ao representar situações de tensão dramática. Se a personagem irá cantar, é melhor que a tensão mandibular não esteja associada a qualquer expressão emocional (Ibidem, p. 124-125). No canto, a mandíbula nunca deve se manter travada em uma única posição - fechada ou aberta. Ela deve estar sempre disponível para cumprir suas funções articulatórias, referentes à formação das diferentes vogais e aos ajustes acústicos relacionados às mudanças de registro<sup>156</sup> (MCKINNEY, 1994, p. 152-153).

Balk, (1989, p. 4-5) apresenta duas formas de lidar com todos esses tipos de tensões habituais, que chamou de desafios do *Elefante* e da *Rosa*. Trata-se de duas estratégias distintas de se trabalhar com tensões habituais. Se alguém pede para você não pensar em elefantes, logo fica difícil não pensar neles pela própria tentativa de não pensar. O mesmo pode ocorrer quando pedimos a alguém para não tencionar os ombros, por exemplo. O simples ato de pensar em não tencionar pode trazer mais tensão. Contudo, uma forma de combater o pensamento em *Elefantes* é desviar a nossa atenção

---

<sup>156</sup> Como apontado em Sundberg (2015, p. 171-178) a abertura mandibular é uma estratégia útil para facilitar a realização de notas agudas devido a ajustes entre frequência de fonação e frequências de formantes. Junto a isso, Miller (1996a, p. 10-16; 1996b, p. 157-160) apresenta estratégias de modificação de vogais (*aggiustamento*) para que se mantenha a sonoridade equilibrada *chiaroscuro* ao longo de toda extensão vocal. Em certos casos, ao ascender a frequência, vogais tais como [i] passam a se neutralizar em [ɪ], [e] transforma-se em [ɛ], [o] em [ɔ], etc.. Contudo, em outros casos, pode ser que seja necessário utilizar o caminho inverso, em que [ɔ] precisa se transformar em [o] para que determinada ‘cobertura’ facilite manter a característica *oscura* ou mais profunda da sonoridade nos registros agudos. A utilização de uma ou outra estratégia dependerá das características sonoras de cada cantor e dos desafios vocais de cada repertório.



para as *Rosas*, isto é, dar outro foco de atenção ao *performer*. No exemplo citado, faz-se útil desviar a atenção do cantor de seus ombros para que com isso consiga relaxá-los. Nesse sentido, pode-se pedir ao cantor que se concentre apenas no rosto para expressar o conteúdo emocional da peça que executa, desviando sua atenção da necessidade de se expressar cinesteticamente. Todavia, há *Elefantes* que precisam ser enfatizados para que o *performer* os perceba. Assim, pode ser necessário pedir ao *performer* para tensionar propositalmente os ombros para que ele adquira uma consciência maior da tensão e então consiga soltá-la. Como aponta o autor, o grande problema das tensões habituais é que elas residem em um plano mais profundo, para além do plano consciente. Uma tensão habitual é um hábito como o nome já indica, e deve ser reconhecido antes de se tentar descartá-lo <sup>157</sup> (Idem, 1981, p. 130).

Balk (1991, p. 275) sugere que existem três estágios entre a conscientização de se possuir padrões habituais de tensão e a disponibilização para desfazê-los. No primeiro estágio, o cantor *se torna consciente* do padrão; no segundo, consegue perceber que *está entrando* no padrão de tensão; e no terceiro, ele consegue perceber quando *está a ponto de entrar* nesse padrão, e então neste estágio é possível inibir o padrão colocando-se em um estado de prontidão que desencoraje o hábito antigo.<sup>158</sup>

As tensões corporais não são apenas construídas erroneamente junto ao apoio respiratório e às questões posturais, mas também à necessidade de dar significado ou energia aos gestos corporais. Por exemplo, em um gesto de angústia as mãos vão à

---

<sup>157</sup> Sobre esse apontamento, Gilman (2014, p. 4) complementa que mesmo quando os gestos parasitários ou demais tensões são reconhecidos no aluno por seus professores, frequentemente estes “não sabem exatamente o que fazer, como redirecionar o estudante a um funcionamento vocal mais eficiente. Simplesmente pedir para o estudante parar tais atividades não é útil, ao menos que o estudante reconheça o que ele ou ela estiver fazendo, e mesmo assim existem elementos do seu comportamento que o estudante será incapaz de mudar”. “... *do not really know what to do, how to redirect the student to more efficient vocal function. Simply telling the student to stop such activities is not helpful unless the student can also recognize what he or she is doing, and even then there are elements of the behavior the student is unable to change.*”

<sup>158</sup> A grande questão é como aprender a mudar um padrão habituado em que já se está confortável. Por exemplo, apenas pedir para uma pessoa parar de pigarrear quando isso se tornou um hábito que a faz realizar toda vez que vai falar, não adianta. A pessoa precisa aprender a sentir quando o impulso de pigarrear se inicia, para então conseguir optar por não pigarrear ou por substituir por outra ação como, por exemplo, a ação de engolir a saliva, até que o impulso comece a ser reduzido (GILMAN, 2014, p. 10).

Trata-se de dois princípios da Técnica Alexander – inibição (não-fazer) e direção. A capacidade de inibição de uma resposta automática é o que possibilita que esta consiga ser redirecionada a outra resposta mais eficiente à organização holística do complexo corpo-mente. Frederick Mathias Alexander (1869-1955) foi ator australiano que no auge de sua carreira teatral foi tomado por uma rouquidão crônica que não havia explicação médica. Alexander passou então a observar a si mesmo e fazer uma série de experiências que o levou a descobrir que sua rouquidão vinha de hábitos psicofísicos estabelecidos junto ao eixo cabeça-pescoço-tronco. Informações sobre a Técnica Alexander podem ser encontradas de forma simplificada em Vieira (2009) e Heirich (2005), e de forma mais aprofundada nas traduções dos escritos do próprio fundador Alexander (2010 e 2014).

cabeça e junto com isso o corpo inteiro se tensiona. Todavia, as mãos na cabeça já são o significado do gesto. Os detalhes sobre a qualidade emocional desse gesto serão dados pelos outros canais de expressão - voz e/ou rosto. Faz-se necessário aceitar que o modo cinestésico por si só possui uma capacidade restringida de expressar emoção, ele precisa dos outros modos de projeção para lhe conferir qualidade (BALK, 1989, p. 211-212). Para provar que os gestos sozinhos não conseguem expressar conteúdo emocional, Balk (1991, p. 120-121) realizou um experimento. O autor escondeu sua expressão facial colocando uma folha de papel em branco em frente ao seu rosto e ergueu o braço balançando com força o punho fechado. Perguntou aos que estavam presentes que emoção ele estava expressando. Rapidamente, a resposta veio: “você está zangado”. Ao retirar o papel do rosto, o diretor estava sorrindo em uma expressão de alegria. O significado do gesto, que nada mais era do que um estereótipo em potencial de estar zangado havia se resignificado pela expressão de alegria.

Quando o cantor realiza um gesto sem a intenção de significar e, conseqüentemente, sem tensão supérflua, ele percebe que “existe um significado em potencial em cada gesto apesar da falta de tensão sustentada e que esse significado pode ser atualizado pela voz ou pelas energias faciais/emocionais.”<sup>159</sup> (Idem, 1989, p. 212). Não só a voz e o rosto agregam qualidade emocional aos gestos, mas também todos os outros elementos contextuais dramáticos e musicais de um espetáculo. Compreender isso é fundamental para que consigamos confiar a estes outros elementos o significado dos gestos, e não exatamente ao aumento do tônus corporal.

O rosto é considerado a janela da alma, a parte mais vulnerável do corpo em relação à expressividade emocional, sendo utilizado no cinema como o veículo principal da atuação do ator, devido aos efeitos de close-up. O modo facial/emocional é o mais difícil e delicado de se abordar tecnicamente, pois é preciso encontrar maneiras úteis de desenvolvê-lo, sem que isso adultere a sua espontaneidade intuitiva conduzindo-o a um falso maneirismo. Alguns obstáculos cercam esse treinamento, como por exemplo, haver um preconceito geral vindo das tradicionais técnicas de atuação que se concentram no processo interior em se trabalhar o rosto tecnicamente, implicando certo medo de se produzir caretas. Outro fator é que culturalmente as pessoas tendem a esconder suas emoções em faces neutras na vida cotidiana, o que condiciona a certa inexpressividade facial em alguns artistas. Igualmente, a percepção de seu próprio

---

<sup>159</sup> “... *there is potential meaning in each gesture despite the lack of sustained tension, and the meaning can be actualized by the voice or by the facial/emotional energies.*”

modo facial por parte do *performer* é dificultada pelo fato de ele não conseguir ver seu próprio rosto (a não ser pelo auxílio de um espelho) e os seus movimentos serem bem mais sutis em relação aos movimentos das outras partes do corpo. E ainda, alguns cantores associam a sua produção vocal com certas tensões faciais, trancando o rosto em determinadas máscaras (Ibidem, p. 141-155). O primeiro passo para o cantor desenvolver sua expressividade facial é ter a consciência dessa necessidade, seja por se ter vícios de tensão, ou por se estar condicionado a manter um rosto neutro e inexpressivo em suas performances (Ibidem, p. 171-173).<sup>160</sup>

Quanto ao modo vocal/auditivo, uma das confusões mais comuns é quando o cantor tenta convencer o público de estar sentindo determinada emoção por meio de tensão vocal. O cantor ou ator sente a urgência de ‘fazer’ alguma coisa para mostrar-se sentindo a emoção, ao invés de permitir os parâmetros de musicalidade da fala ou do canto – andamento, intensidade, frequência, ritmo, etc. – criarem por si o significado emocional apropriado. Se essa interferência é incentivada como padrão, isso pode se tornar um hábito de representar emoções que restringe a flexibilidade, as nuances e a musicalidade em geral, e que não proporciona muita coisa além do que prejuízo vocal (Ibidem, p. 85-86). Para Balk (1981, p. 58-59) a representação de uma tensão psicológica intensa não deve ser transformada em tensão física e sim em prontidão para agir: “Uma interpretação vocal de alta emoção não requer tensão vocal, mas prontidão vocal para cantar uma nota aguda, uma passagem de coloratura, um grito, ou um sussurro”<sup>161</sup> (Ibidem, p. 59). Para o autor, tensão física relacionada a uma emoção forte vem a ser um mecanismo corporal condicionado para a repressão dessa emoção e não uma resposta natural do corpo ao próprio estado emocional. O que ocorre é que nos

---

<sup>160</sup> O ator John Sudol (2013, 2015) relata sobre a importância da expressividade facial ao ator de televisão e cinema. O autor aponta que mesmo nesse ramo de atuação existe a resistência em se exercitar a expressão facial dentro do treinamento do ator por se pensar que isso resultaria em uma atuação pré-fabricada em caretas. Ocorre que se o ator estiver pensando sobre o que o seu rosto, ou mesmo seu corpo, está fazendo enquanto estiver atuando, sua mente estará afastada do próprio processo de atuação (circunstâncias, reações, emoções, relações, etc.). “Lidar com expressões emocionais faciais ou físicas é algo que precisa ser cuidado antes da performance, não durante” (Idem, 2013, p. 53). “*Dealing with physical or emotional facial expressions is something that needs to be taken care of prior the performance, not during.*” Sudol (2013, p. 56-60) aponta que não é raro a neutralidade facial permitir a leitura de um estado emocional distorcido, ou seja, uma emoção que o ator de fato não está sentindo ou não deseja projetar. Isso pode ocorrer pelo fato da própria estrutura do rosto do ator, ou pelas feições moldadas ao longo do seu histórico emocional, assemelhar-se à expressão facial de determinado estado emocional. O método de Sudol tem como objetivo fazer o ator tomar consciência dessas distorções entre outras e realizar um trabalho voltado para o alinhamento entre a linguagem facial e a comunicação emocional.

<sup>161</sup> “*A vocal interpretation of high emotion does not require vocal tension, but vocal readiness to sing a high note, a coloratura passage, a scream, or a whisper.*”

condicionamos na vida cotidiana a esconder e reprimir determinadas emoções com tensão física, como por exemplo, reprimimos o choro com tensão na garganta e raiva cerrando os pulsos (Idem, 1989, p. 191-193).

Muitos dos enredamentos relacionados à expressão emocional se formaram desde nossa mais terna infância, quando constantemente ensinados ao que ‘não’ devíamos fazer. Muitos desses ‘nãos’ foram ditos para ações vindas de forte energia, tais como gritar, chorar, correr, pular, etc, as quais são nutridas por fortes emoções do tipo excitação, alegria, raiva, medo, etc. Para inibir e controlar essas energias e emoções a mente chama o modo cinestésico a agir em tensão física de vários tipos e graus (Idem, 1991, p. 102-103). Por exemplo,

Quando sentimos raiva ou desgosto (emoções mais frequentemente reprimidas) ou qualquer outro excitação de nível emocional alto, nós aprendemos a controlar seu fluxo através da voz: nós constringimos a glote em certa extensão, experimentamos com a repressão vocal até encontrarmos um nível que nos sentimos seguros (tudo inconscientemente, é claro), e então nós praticamos esse padrão, ainda inconscientemente, até isso ser um hábito profundamente enraizado. Tão logo uma específica emoção surge, o padrão condicionado de repressão-controle aciona-se e tomamos erroneamente isso por expressão. A qualidade áspera do som bloqueado na glote vem a se estabelecer por expressão de raiva ao invés de ser escutado pelo que é: a *repressão* dessa raiva.

Nós vamos para o palco e interpretamos uma cena na qual raiva é requerida. Nós iremos ‘naturalmente’ acionar o mecanismo de controle-repressão que veio a ser a raiva para nós, sendo isso genuinamente um sentimento de raiva ou não. O corpo tencionará e fará o ilusório trabalho de controle, e ao invés da energia fluir livremente através do modo apropriado – o rosto enviando claras mensagens emocionais, a voz expressando a raiva através da musicalidade aumentada da linguagem (pelo volume maior, variação de altura, intensidade, velocidade e alteração de ritmos) – a energia será gasta com o corpo. [...] Tudo isso sentiremos como natural para nós, por termos praticado na maioria das vezes em nossas vidas; porém será ineficiente, não comunicativo e prejudicial para o processo vocal (Ibidem, p. 130 -131).<sup>162</sup>

<sup>162</sup> “When we feel anger or grief (emotions most often repressed) or any other high level of emotional excitement, we learn to control its flow through the voice: we constrict the glottis to some extent, we experiment with vocal repression until we find a level that feels safe (all unconsciously, of course), and then we practice the pattern, still unconsciously, until it is a deeply ingrained habit. As soon as a specific emotion arises, the conditioned pattern of repression-control comes into play and we come to mistake it for the expression. The harsh quality of glottally blocked sound comes to stand for the expression of anger rather than being heard for what it is: the repression of that anger”

“We go on stage and play a scene in which anger is required. We will ‘naturally’ bring into play the control-repression mechanism that has come to be the anger for us whether we are genuinely feeling the anger or not. The body will tense to do the illusory job of controlling, and instead of energy flowing freely through the appropriate mode – the face sending clear emotional messages, the voice expressing the anger through increased musicality of language (by greater volume, pitch variation, intensity, speed, or alteration of rhythms) – the energy will be wasted within the body. [...] All this will feel natural to us, for we have practiced it most of our lives; yet it will be inefficient, noncommunicative, and damaging to the vocal process.”

Por isso, o conceito de ser real ou natural no palco esconde armadilhas que são raramente discernidas e esclarecidas. Balk (1991, p. 107-112) comenta que “quando não é apenas permissivo, mas apropriado para nós expressarmos fortes emoções e nós não o fazemos, nós estamos ou profundamente enredados (e mais impotentes) ou grosseiramente insensíveis (outra forma de impotência)”<sup>163</sup> (Ibidem, p. 111). Se em um extremo tem-se o cantor desajeitado e ingênuo que não demonstra qualquer tentativa de domínio sob seus enredamentos em uma excessiva emocionalidade, em outro extremo tem-se uma frígida figura que por não permitir mostrar suas dificuldades, não se envolve em sua interpretação. Ambos os casos são enredamentos, pois trancam o *performer* em escolhas interpretativas limitadas. O problema dos enredamentos é que limitam a liberdade expressiva do cantor em poucas opções, uma vez que essas opções podem ser expandidas quando nos desvencilhamos deles, permanecendo o enredamento apenas uma opção entre várias.

Balk (1991, p. 131-132) comenta que o primeiro passo é nos tornarmos consciente desses padrões de enredamento. O segundo é nos darmos conta que eles nos dominam de forma inconsciente. Salienta-se o fato dessas duas identificações não solucionarem a questão, pois ainda somos dominados pelo padrão mesmo que tenhamos a vontade de mudar. Terceiro passo, desenredamos gradativamente o padrão através de exercícios específicos, criando novas opções de combinações, e transformando o enredamento em apenas uma opção dentro de um campo de múltiplas escolhas.

O princípio dos modos de projeção e dos enredamentos traz um esclarecimento pragmático para as tensões físicas e vocais entre outras dificuldades encontradas frequentemente em cantores com pouca experiência no processo de integração entre as atividades de cantar e atuar. Crê-se que se estes cantores desenvolverem uma consciência mais profunda no uso cooperativo de seus recursos expressivos (corpo, rosto e voz) através de atividades direcionadas, responderão de forma mais organizada e coerente às demandas expressivas de suas performances, seja agindo como uma personagem em uma cena de ópera, seja mantendo uma presença cênica que valorize sua musicalidade em um recital. No entanto, para facilitar o diálogo com os estudantes e evitar uma terminologia muito complexa, tratar-se-á os modos de projeção através de uma nomenclatura mais simplificada. Ao apresentar as atividades referentes ao trabalho

---

<sup>163</sup> “When it is not only permissible but appropriate for us to express strong emotion and we do not do so, we are either deeply entangled (and more powerless) or grossly insensitive (another form of powerlessness).”

com os três modos de projeção, far-se-á referência a eles como recursos expressivos do cantor-ator – corpo, rosto e voz - como se veio tratando aqui até o presente momento.

## 2.5. A via negligenciada do processo de atuação cênica

Como visto anteriormente, muitos autores comentam sobre existir duas vias no processo de atuação cênica dos cantores – de dentro para fora e de fora para dentro. Certamente, ambas as vias são utilizadas, o que implica mais uma dualidade a ser equalizada de acordo com as demandas das situações de sua performance. Balk (1981, p. 29-30) afirma que a grande tendência em dividir e escolher trabalhar exclusivamente com uma via de atuação - baseada na verdade interior ou na técnica exterior – é a “síndrome por resultados imediatos”<sup>164</sup>, ou seja, se não acontecer agora não irá acontecer. Se uma ação é tida artificial em um primeiro momento, já é descartada, sem que se trabalhe até que ela se torne natural, confortável e verdadeira. Existe bom e mau uso dos recursos internos e externos. Se uma ação parece artificial, inorgânica ou excessivamente técnica, é por que esses recursos não estão sendo bem manejados, e não por que é preciso priorizar ou optar pela utilização de uma só via, pois uma não existe sem a outra. O autor complementa que se por um lado há aqueles que argumentam que o ator deva sentir de fato as emoções da personagem, também existem aqueles que mantêm que a simulação convincente das manifestações exteriores das emoções é suficiente. Junto a estas duas abordagens contrastantes estão “aqueles que não estão tão preocupados com os meios usados, contanto que a comunicação com a plateia seja atingida”<sup>165</sup> (Idem, 1989, p. 287).

As duas vias do processo de atuação, do externo para o interno e do interno para o externo, são potencialmente inter-relacionados, como já visto na abordagem de Stanislavski. Contudo, Balk argumenta que enquanto toda manifestação exterior tem um conteúdo interior em potencial, nem todo conteúdo interior possui um meio de expressão exterior livre e imediato (Idem, 1991, p. 314), pois está condicionado a nossos enredamentos, a como nos habituamos a lidar com determinados estados emocionais e situações ao longo de nossas vidas. Desenvolver e expandir a capacidade dos recursos exteriores para expressar mais completamente a completude dos processos

<sup>164</sup> “Immediate Results Syndrome”

<sup>165</sup> “... those who are not as concerned with the means used so long as clear communication with the audience is achieved.”

interiores é um objetivo que transpassa toda a metodologia de Wesley Balk, pois para ele a técnica se torna “um recurso a ser desenvolvido ao invés de um maneirismo a ser evitado”<sup>166</sup> (Idem, 1981, p. 29).<sup>167</sup>

Muitos exercícios de sua metodologia possuem o objetivo de fazer com que o *performer* trilhe a via contrária do caminho a que comumente está acostumado, ou seja, fazê-lo encontrar a motivação interior partindo de determinada manifestação exterior. A via de mão única, do interno para o externo, enrijece o *performer* na sua disponibilidade em encontrar novas maneiras de utilizar a voz, corpo e rosto. Por exemplo, como esclarece Balk (1989, p. 134): “O *performer* pensa no sentido da linha [do texto], então o *diz* naquela maneira; a maioria dos *performers* não consegue mudar o modo como a linha é dita sem encontrar um novo modo de pensar sobre ela.”<sup>168</sup> Nesse caso, é preciso desbloquear a outra via do caminho. Percorrer essa via contrária limpa associações viciadas entre os aspectos internos e externos da atuação do *performer*, multiplica suas opções interpretativas e prepara-o para motivar qualquer marcação cênica pedida pelo diretor ou aspecto musical requerido pelo maestro.

Dessa forma, vários de seus exercícios têm como modelo a seguinte ordem: explora-se tecnicamente determinado recurso expressivo, utilizando-o de várias maneiras, depois realiza-se os ajustes necessários para que determinada forma criada ganhe sentido ao conjugar-se a determinada motivação interior (BALK, 1989, p. 110, p. 115, p. 118-119). Ainda dentro do exemplo do discurso falado, antes de decisões interpretativas relacionadas às palavras proferidas, o *performer* precisa entender os diversos parâmetros da musicalidade da linguagem “com a voz em ação”, para apenas depois disso refletir sobre argumentos intelectuais a respeito dos significados associados

---

<sup>166</sup> “... a resource to be developed rather than a mannerism to be avoided.”

<sup>167</sup> Balk (1981, p. 25-28) critica claramente a escola de atuação que se fundamenta apenas no primeiro livro de Stanislavski, *A preparação do ator*, e que prioriza o naturalismo e a atuação interior. Afirma que esta escola não levou em consideração os outros dois livros, *A construção da personagem* e *A criação de um papel*, que foram publicados bem mais tarde e que se voltam quase exclusivamente à técnica e aos aspectos externos da atuação, gerando sérios preconceitos. O autor acrescenta que hoje já se reconhece o valor de trabalhos além do sistema Stanislavski, tais como Meyerhold, Vakhtangov, Tairov e outros russos, bem como as teorias dos Dadaístas, de Artaud, Grotowski e Brook, como outras técnicas vindas de grupos como o Open Theater, o Living Theater, o Bauhaus e dos exercícios de improvisação de Viola Spolin.

Em outra passagem, o autor comenta sobre outros problemas relacionados ao tipo de atuação viciada na memória emotiva, elemento do Sistema Stanislavski que foi enfatizado por essas escolas de atuação as quais critica. O problema é que muitos atores concentram-se tanto em coisas totalmente externas ao texto e ao espetáculo, que se colocam em um mundo privado esquecendo-se e negligenciando toda a interação e comunhão entre os colegas, aspecto tão necessário à vida e à espontaneidade da cena e que também era valorizado pelo mestre russo (BALK, 1989, p. 352-353).

<sup>168</sup> “The performer thinks the meaning of the line, then says it in that way; most performers cannot change the way the line is said without finding a new way to think about it.”

a esses elementos. Ocorre que a pressa em estabelecer a musicalidade das falas de uma personagem pode ocasionar vícios na maneira como essas falas são ditas, o que, como consequência, enrijeceria a performance. Assim, o autor aconselha que primeiramente se experimente várias formas de se falar uma determinada frase, focando-se apenas em termos técnicos, tais como variação de dinâmicas, ritmos, velocidades, alturas, acentos, pausas, cadências, etc; bem como na combinação desses parâmetros. Somente depois da experiência em executar essas várias possibilidades, fazendo a voz responder de imediato a esses desafios sem a preocupação em expressar qualquer sentido com isso, é que o *performer* buscaria encontrar os possíveis significados que cada uma dessas formas de pronunciar a frase poderia suscitar, fazendo os ajustes necessários para que cada significado se torne mais bem definido. Cada combinação entre esses parâmetros da musicalidade da linguagem pode se relacionar com várias possibilidades de significados, porém é experimentando que os insights acontecem (BALK, 1989, p. 110-135).<sup>169</sup>

A conexão entre manifestação externa e motivação interna existe de inúmeras formas, como aponta o autor, muitas vezes são “indefiníveis em palavras, mas extremamente palpáveis em relação à experiência”<sup>170</sup> (Idem, 1989, p. xv). Se o *performer* não experimentar diversas manifestações externas que podem se relacionar a expressão de determinado estado emocional junto a cada um de seus recursos expressivos, será o seu próprio comportamento habitual de lidar com esses estados que ditará essas manifestações na construção da performance. Isso trará dificuldades quando ele representar personagens distantes de sua realidade social e época, uma vez que as emoções despertadas são iguais para todos, mas o modo como as expressamos é variável de acordo com os contextos e circunstâncias de cada indivíduo (Idem, 1981, p. 31).

Desbloquear essa via do externo para o interno também permite ao *performer* abrir-se para o estímulo emocional despertado pela própria ação física, uma vez que,

---

<sup>169</sup> Para um exemplo mais detalhado desse modelo, adquirir a habilidade de falar rápido (agilidade na articulação) poderia ser o primeiro passo. Logo quando se quer encontrar os possíveis significados que a fala rápida teria, é preciso entender que existem muitas nuances dentro do próprio parâmetro velocidade. Igualmente, para que falar rápido seja associado a determinado estado emocional tal como raiva, alegria ou nervosismo, outros ingredientes técnicos necessitariam ser ajustados como, por exemplo, modulações na frequência, cor timbrística, intensidade, etc. para que o estado emocional obtenha melhor definição. Obviamente, ao longo da exploração, esses ajustes precisam ser feitos intuitivamente ao invés de premeditadamente (BALK, 1989, p. 116-117). Somente após essa exploração intuitiva, por serem parâmetros específicos, esses poderão ser identificados, descritos e avaliados em como contribuíram ao significado emocional intencional.

<sup>170</sup> “... *undefinable in words but stunningly palpable in experience.*”



para o autor, “um forte movimento físico é de longe mais propenso a evocar uma automática reação emocional, do que um processo de pensamento evocar um resposta física desejada, especialmente uma resposta que é especificamente estilizada”<sup>171</sup> (Ibidem, p. 22). As emoções também podem ser despertadas de forma indireta por estímulos sensoriais e motores por esses já estarem conectados inconscientemente à nossa memória emotiva. Essa via sensorio-motora pode ser muito mais tangível e direta do que o próprio processo mental de lembrar eventos ou situações. Por exemplo, a sensação de movimentar-se bruscamente ou suavemente, falar rápido ou em determinada intensidade, podem engatilhar emoções de acordo com a habilidade do cantor em sensibilizar-se emocionalmente a esses estímulos (Ibidem, p. 63-64; Idem, 1991, p. 250).<sup>172</sup>

Apesar de o autor enfatizar a via do externo para o interno na construção de seus exercícios como forma de desenvolver no *performer* novos insights interpretativos e a própria flexibilização técnica de cada um dos seus recursos expressivos, Balk (1991, p. 258) também deixa claro que trabalhar junto à via de dentro para fora é absolutamente valioso e não deve ser descartado. Para que se estabeleça a íntima conexão entre esses dois elementos fundamentais da atuação cênica – motivação interior e manifestação exterior - ambas as vias devem ser construídas. O único erro é confinar o *performer* em apenas uma delas, pois isso o limita ao que se está condicionado habitualmente.

---

<sup>171</sup> “A strong physical movement is far more likely to evoke automatic emotional feedback than is a thinking process to evoke a desired physical response, especially a response that is specifically stylized.”

<sup>172</sup> Knapp e Hall (1999, p. 280-283) relatam a existência de estudos voltados para a “hipótese de *feedback* facial” sustentada inicialmente por Darwin. “A hipótese de *feedback* facial sustenta que as expressões faciais podem realmente *criar* experiência emocional, via conexões neurológicas diretas entre os músculos faciais e os centros de emoção no cérebro” (KNAPP e HALL, 1999, p. 281). Ou seja, a realização de um sorriso poderia despertar ou intensificar sensações relativas ao estado emocional de alegria. Ekman (2011, p. 52) sustenta essa hipótese, principalmente para as expressões faciais relativas às emoções consideradas universais. Dentre os vários gatilhos que podem despertar uma emoção, tais como um evento, lembrança, reflexão, imaginação, etc. o autor também inclui “assumir voluntariamente a aparência da emoção” (Ibidem, 53). Por exemplo, Ekman (2011, p. 272) sugere que é possível experimentar sensações de medo, tais como as mãos esfriarem, a respiração se tornar mais profunda, braços e pernas se enrijecerem, etc. pela simples realização da expressão facial característica desta emoção – pálpebras superiores e sobranceiras levantadas ao máximo, pálpebras inferiores levemente tensionadas, mandíbula aberta e boca esticada horizontalmente e para trás.

## 2.6. A preparação do ‘performer radiante’

O título de seu terceiro livro *The Radiant Performer* se refere ao *performer* que está preparado para executar uma “performance radiante”.<sup>173</sup> Balk (1991, p. 29-31) explica que uma performance radiante é aquela comparada ao pico de uma experiência, descrito por Abraham Maslow em seu livro *Motivation and Personality* (1987). Trata-se daquela experiência que traz a sensação de ser a mais maravilhosa, excitante e enérgica de todas as outras. O aspecto essencial desse pico de experiência é o fato da pessoa experimentar uma integração entre ela mesma e o mundo exterior, abraçando e aceitando profundamente seu próprio ser ao invés de concentrar-se no controle de seus medos.<sup>174</sup> Contudo, uma pessoa não pode “fazer” uma performance radiante, ela pode apenas preparar as condições para tal, exercitar suas habilidades para trabalharem sinergicamente e permitir a experiência acontecer (BALK, 1991, p. 29-31).

Em uma detalhada explicação, Balk (1991, p. 9-11) mapeia o sistema geral do *performer* da Ópera/Teatro-Musical em um diagrama que chamou de “Pentágono da Potencialidade.” Nesse esquema o autor situa e justifica a necessidade de se criar um espaço para o cantor preparar as condições que o levariam a vivenciar performances radiantes. Entende-se essa preparação como o desenredamento de seus modos projetivos, a vivência de experiências novas que fujam daquelas em que se está acostumado e o desenvolvimento da conexão entre os seus processos internos (pensamentos, emoções, criatividade, autoconsciência) com os externos (modos de projeção) (ver Figura 5).

---

<sup>173</sup> Para o autor, esse *performer* é aquele capaz de se adaptar com flexibilidade e comprometimento às diferentes necessidades do espetáculo, que possui um instinto para o teatro e para a música, que possui um mínimo de enredamentos, que possui responsabilidade e frieza para tomar riscos necessários, que consegue expressar sua personalidade de forma sincera e utilizar sua energia pessoal para caracterizar todos os tipos de personagens, inclusive aqueles distantes de seu modo de ser, e é capaz de criar as condições necessárias para criar performances radiantes (BALK, 1991, p. 389).

<sup>174</sup> Obviamente, as dificuldades e desafios da peça ou papel interpretado devem estar de acordo com a capacidade do artista. Se não estiverem, não ocorrerá nenhum pico de experiência ou performance radiante, somente tensão e ansiedade (BALK, 1991, p. 91).

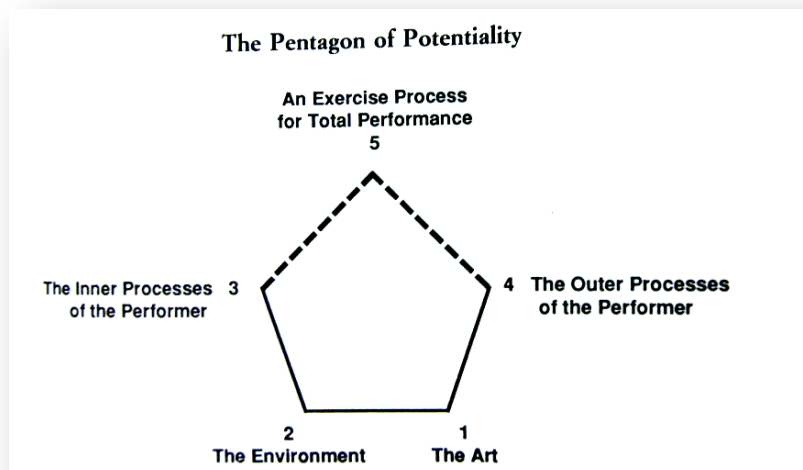
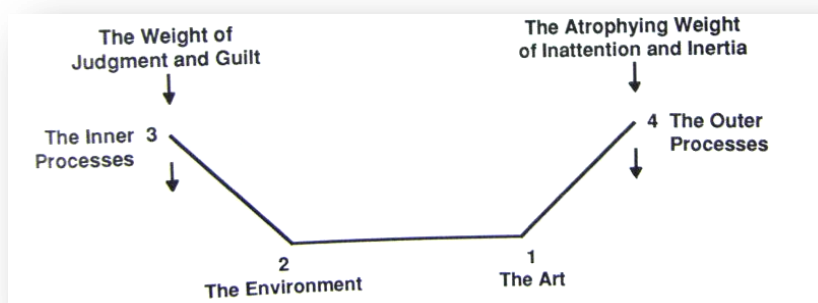


Figura 5: Pentágono da Potencialidade (BALK, 1991, p. 9).

- *Ponto 1* indica a própria forma artística que requer a união entre as habilidades de cantar e atuar, incluindo todas as implicações que esta arte impõe ao cantor, seus desafios e exigências artísticas, bem como as oportunidades de crescimento pessoal que essa lhe proporciona;
- *Ponto 2* representa o ambiente social no qual o *performer* desse tipo de forma artística está inserido, incluindo as audições, os ensaios, a produção, o sistema educacional, os colegas *performers*, os diretores e o público;
- *Ponto 3* refere-se ao processo interno do cantor, o que Balk chamou de modos guias, descritos como: MIM (*Mental Intellectual Mode*) - capacidade analítica, verbal e intelectual; IMP (*Inner Emotional Process*) - relativo aos sentimentos e emoções; PIM (*Playful Intuitive Mode*) - capacidade criativa, imaginativa e intuitiva; e HOBS (*High Observer*) - capacidade de autoconsciência e de observar a si mesmo. São considerados modos guias porque guiam os três modos de projeção, cada um a sua maneira (Ibidem, p. 20-29);
- *Ponto 4* é destinado ao processo exterior do cantor, ou seja, os modos de projeção citados anteriormente; ou seja, o que traduz seus invisíveis processos internos em comunicação tangível.
- Unindo esses dois últimos pontos no topo está o *Ponto 5*, representando o treinamento específico do espectro inteiro das energias da

performance, cobrindo o vácuo que existe entre os processos internos e externos e expandindo-os para que o cantor consiga preencher de forma mais fácil e flexível as exigências relacionadas aos pontos 1 e 2.

Balk (1991, p. 44-46) comenta que sem um treinamento específico da integração dos fatores internos e externos (ponto 5), a despreparação e rigidez dos recursos expressivos do cantor (processos externos) somadas a sua sensação de culpa e frustração por não atingir a interpretação correta ou por ‘não estar pensando o pensamento correto’ (processos internos), quebram o equilíbrio do seu sistema e impedem o cantor de atingir uma performance radiante (ver Figura 6).



**Figura 6: Pentágono da Potencialidade Desequilibrado (BALK, 1991, p. 45).**

A potencialidade da performance radiante está diretamente conectada à capacidade de escolhas interpretativas que o *performer* tem sobre um determinado material. O autor explica que cada escolha interpretativa individual possui um poder proporcional ao número das outras escolhas que poderiam ter sido feitas pelo cantor. Em um breve exemplo, o autor se faz entender: “Baryshnikov e eu podemos ambos estar em um estado de repouso, mas seu poder [radiante] nesse estado é muito maior que o meu por causa da mais ampla gama de escolhas cinestésicas potenciais que circundam o seu estado”<sup>175</sup> (Ibidem, p. 344). Dessa forma, para nos desenvolvermos visando à realização de performances radiantes é necessário praticarmos inúmeras escolhas interpretativas diferentes sem nos identificarmos solidamente com nenhuma, comprometendo-nos totalmente em aprendê-las, experimentando-as e compreendendo-as como são, mas sem nos tornarmos presos, dependentes ou enredados a elas (BALK, 1991, p. 340-346). Com isso, a performance artística deixa de ser vítima das respostas

<sup>175</sup> “Baryshnikov and I can both be in a state of repose, but his power in that state is far greater than mine because of the much broader range of potential kinesthetic choice surrounding it.”

habituais do cantor, uma vez que ele terá uma variedade de escolhas interpretativas a seu dispor, escolhendo a que melhor lhe servir para a preparação de determinada performance. A primeira escolha experimentada poderá até ser a melhor de todas, mas só será de fato a melhor se o cantor tiver explorado outras opções para poder compará-la (Ibidem, p. 332; 1981, p. 61-62).

“Espontaneidade [...] é um resultado direto de duas coisas: completa aceitação da performance como um processo, e saber em cada ponto desse processo que muitas outras escolhas são possíveis”<sup>176</sup> (BALK, 1991, p. 146). Isto significa que ter consciência de que existiriam muitas outras possibilidades interpretativas além daquelas que se decidiu para determinada performance está diretamente ligado à noção de espontaneidade e de eterna descoberta ao longo das tantas repetições em uma temporada de apresentações. Isso mantém o artista consciente de que a performance não é um produto construído, acabado e finalizado, mas sim um processo que se refaz a cada execução em cada repetição. Não importa quantas vezes repetimos uma interpretação, o processo realizado em cada execução é único. Ter experimentado várias opções interpretativas traz consigo a ideia de se fazer uma escolha sempre “pela primeira vez” a cada récita, mesmo que a opção escolhida seja sempre a mesma. Junto a isso, a própria ideia de liberdade de escolha já cria um senso de espontaneidade tão precioso à vitalidade das repetições (Ibidem, p. 146, p. 380).

O autor difere o conhecimento intelectual (*Knowledge*) do conhecimento adquirido através da experiência (*Knowing*), seja na construção de uma técnica, de uma interpretação ou de uma personagem. O conhecimento intelectual é de grande relevância, mas é algo pré e pós a experiência em si. Já o conhecimento através da experiência está contido no próprio ato da sua vivência, por isso muitas vezes é difícil traduzi-lo em palavras. O conhecimento intelectual se basta em si, mas na construção de uma performance, se pararmos nesse estágio, seria como saber o que é um chocolate sem necessariamente experimentá-lo. Ambos os conhecimentos são independentes e colaboram entre si. Sem *transparência*, ou seja, a capacidade do cantor permitir que seu conhecimento intelectual sobre o material seja claramente mostrado através de seus recursos expressivos (voz, corpo e rosto), o conhecimento intelectual fica obscuro e

---

<sup>176</sup> “... spontaneity [...] is a direct result of two things: full acceptance of performance as a process, and knowing at each point in that process that many other choices are possible.”

enfraquecido à percepção do público.<sup>177</sup> Igualmente, transformar um conhecimento adquirido através da experiência em conhecimento intelectual é de grande importância para compreender melhor a experiência e também para o processo de ensiná-la. O ideal é manter o diálogo entre ambas as formas de conhecimento (Ibidem, p. 14-19).

Para a expansão de sua potencialidade de performance, o cantor deve vivenciar experiências diferentes daquelas a que está acostumado. Balk (1991, p. 11-14, p. 169-170) explica isso como um movimento do campo conhecido (*Known*) para o campo desconhecido (*Unknown*). No âmbito dos processos externos, isso significa experimentar “novos meios de usar e combinar a voz, o corpo e o rosto”, e no âmbito dos processos internos, arriscar “novas maneiras de pensar, imaginar, sentir, observar e abrir as energias da intuição, consciência mais elevada e a completude”<sup>178</sup> (Ibidem, p. 12). Esse movimento se dá em espiral, em que cada repetição da experiência até então desconhecida gera um novo passo para que essa experiência se desloque para o campo das experiências conhecidas e, dessa forma, as possibilidades artísticas do cantor se expandam. O caminho em espiral, que transita continuamente entre o ato de experienciar algo desconhecido e retornar ao campo conhecido, incorporando gradativamente a nova experiência, sugere uma transcendência dos limites, ao invés de um movimento direto e brusco para fora deles.<sup>179</sup> No entanto, o autor ressalta que nesse contexto não é suficiente ter conhecimento intelectual sobre a experiência desconhecida; é preciso vivenciá-la de fato. Inclusive, a pré-concepção ou pré-avaliação intelectual dessa vivência pode interferir ou bloquear o processo de adquirir conhecimento através da sua experiência.

---

<sup>177</sup> Sobre este princípio de clareza na performance, o autor argumenta que todo artista precisa ter uma noção exata de se aquilo que ele pensa estar fazendo realmente seja aquilo que ele de fato está fazendo (BALK, 1991, p. 379). Para isso, câmeras de vídeo servem como excelentes instrumentos para possibilitar o cantor ver e ouvir sua própria performance e então avaliar a coerência entre sua intenção interpretativa e sua execução.

<sup>178</sup> “... *new ways of using and combining the voice, the body, and the face [...] new ways of thinking, imagining, feeling, observing, and opening to the energies of intuition, higher consciousness and wholeness.*”

<sup>179</sup> A ideia de caminho em espiral com o objetivo de gerar conhecimento e mudanças no comportamento do *performer* está pulverizada em um de seus livros, justificando o seu título – *The Radiant Performer, The Spiral Path to Performing Power*.

## 2.7. Improvisação como ferramenta pedagógica

O objetivo que perpassa todas as fases da metodologia de Wesley Balk é capacitar o cantor para executar e motivar qualquer ação que ele, o diretor ou o maestro desejem (Idem, 1981, p. 34), como argumenta na seguinte citação:

[...] nós devemos desistir da exigência que o cantor-ator seja capaz de executar uma única interpretação ‘correta’ (ao menos em situações fora dos ensaios) e nos concentrarmos, ao invés disso, em ensinar o estudante a executar *qualquer* interpretação com facilidade e flexibilidade. [...] É necessário desfazer ou não criar os hábitos de performance autoritários e julgadoramente assustadores os quais dão ascensão não apenas à prima-donna, mas a todos os performers nos quais a mente tem sido travada dentro de uma rotineira inflexibilidade (Ibidem, p. 22-23).<sup>180</sup>

O treinamento desse autor visa preparar o cantor-ator para responder a tudo que acontece em cena, incorporando isso a sua interpretação, ao invés de o cantor responder apenas àquilo que ele havia planejado ou a sua expectativa de ação. Há duas maneiras do cantor-ator lidar com os estímulos externos à sua expectativa, *excluindo-os* de sua concentração ou *incorporando-os* à sua interpretação. Segundo o autor, essas duas maneiras se relacionam a duas situações típicas do gênero operístico. Quando em situações de árias (solilóquios), em que o conteúdo textual e musical enfatizam a experiência psicológica da personagem interpretada, isso leva o cantor-ator a se relacionar muito mais com os processos interiores da sua interpretação do que com o que ocorre externamente na cena. Já os *ensembles* ou recitativos são caracterizados por ações entre as personagens, necessitando o cantor-ator estar atento a se relacionar e incorporar a interpretação dos colegas à sua própria. Ocorre que muitos cantores estão tão condicionados à situação de exclusão típico da ária que não conseguem incorporar em sua interpretação nem mesmo aspectos do cenário, iluminação, objetos cênicos ou figurinos (BALK, 1981, p. 66-67, p. 76-78).

No entanto, a maneira como uma personagem interage com as demais personagens, com os aspectos do cenário e com seu próprio figurino é um importante aspecto da comunicação cinestésica da performance. Por isso, os cantores deveriam ser encorajados a envolverem esses elementos na sua representação, buscando ideias úteis e

---

<sup>180</sup> “... we must give up the demand that the singer-actor be able to execute a single, ‘correct’ interpretation (at least in nonrehearsal situation) and concentrate instead on teaching the student to execute any interpretation with ease and flexibility. [...] It is necessary to undo or not create the authoritarian, judgmentally frightened performance habits which give rise to not only the prima donna but to all performers whose minds have been locked into rutlike inflexibility.”

coerentes à encenação proposta pelo diretor cênico (Idem, 1989, p. 264). Junto a isso, há de se considerar que quando interagimos com outros em uma performance, as escolhas interpretativas desses colegas também se tornam parte do nosso processo de performance. Ao expandirmos nossa liberdade de opções interpretativas ampliamos também nossa capacidade de incorporar, considerar e aceitar as escolhas realizadas por eles, bem como de melhor responder às solicitações dos diretores (BALK, 1991, p. 360-361). “Flexibilidade envolve a capacidade de ver claramente o que de fato está acontecendo, e aceitar e responder a isso no presente aqui-agora sem julgamento sobre o que ‘deveria ser’ ou expectativas sobre o que alguém gostaria que fosse”<sup>181</sup> (Ibidem, p. 380).

Assim, os exercícios criados por Balk possuem como objetivos: flexibilizar a interpretação do cantor, despertando-lhe novas maneiras de abordar o material, além daquelas em que o cantor está acostumado; desenvolver a sua atenção e a sua disponibilidade para mudanças, preparando-o para possíveis adaptações que se fizerem necessárias no aqui-agora; desenvolver a coordenação, a cooperação e o uso de seus modos de projeção e a conexão desses aos modos guias (processos interiores), proporcionando a integração da dualidade entre motivação interior e manifestação exterior. Para atender esses objetivos, o autor toma como base a improvisação, que em algumas vezes une aspectos vocais/musicais a aspectos cênicos de forma livre, e em outras trabalha junto ao repertório.

Sobre o uso da improvisação no treinamento cênico do cantor-ator, Balk (1981, p. 101-105) comenta que exercícios de improvisação servem como excelentes ferramentas para os cantores aprenderem a lidar com os riscos da performance, percorrer novas rotas interpretativas, diagnosticar e fortificar habilidades tendo o processo de criação e de aprendizagem como meta, ao invés da construção de um produto final. A improvisação junto a peças memorizadas traz diversos insights interpretativos para o mesmo material. Como afirma o autor: “É importante que reconheçamos uma simples verdade quando fazemos isso: todas as rotas [interpretativas] são possíveis e somos limitados nas novas rotas que escolhemos apenas por nossa falta de disposição, coragem, ou novas capacidades”<sup>182</sup> (Ibidem, p. 105).

---

<sup>181</sup> *“Flexibility involves the capacity to see clearly what actually is, and to accept that and respond to it in the here-now present without judgment about what ‘should be’ or expectations about what one wants it to be.”*

<sup>182</sup> *“It is important that we recognize a simple truth as we do this: all routes are possible and we are limited in the new routes we choose only by our lack of willingness, courage, or new capabilities.”*



Balk (1981, p. 106-107) salienta que a improvisação é a melhor forma para unificar vários opostos do cantar-atoar, porém o grande benefício está relacionado à integração das energias pessoais e criativas do cantor com suas responsabilidades e habilidades de performance, na equalização da dualidade Pessoa vs. *Performer*. O autor argumenta que a improvisação lida com um problema da própria natureza do sistema educacional do cantor, que ao longo de sua formação subjugam-se às exigências de autoridades que lhes dizem sempre *o que fazer e como fazer*. “No curso desse treinamento talvez necessariamente autoritário, jovens cantores parecem perder contato com seus *próprios* impulsos”<sup>183</sup> (Ibidem, p. 106). Alguns deles retomam esses impulsos ao longo de sua trajetória artística, mas muitos não conseguem retomar a sua autonomia criativa, uma vez que estiveram “tão ansiosos em agradar seus professores e terem sido tão reforçados nisso pelo sistema educacional de ameaça e punição psicológica [...], que seus próprios *sentimentos* e respostas estão reprimidos”<sup>184</sup> (grifo nosso) (Ibidem, p. 106). Para o autor, a solução não é omitir o treinamento musical, nem mudar sua natureza, mas sim coordená-lo e suplementá-lo com um treinamento direcionado ao cantar-atoar, que permita as energias pessoais e criativas dos cantores serem novamente despertadas para que, posteriormente, estejam a sua disposição. Dessa forma, a técnica para a realização dos aspectos musicais e a disciplina junto a professores e maestros podem ser enriquecidas por um conjunto de respostas e interações vindas da própria subjetividade do cantor.

Uma das energias pessoais do cantor a ser estimulada com os exercícios de improvisação é certamente a sua imaginação. Segundo Balk (1981, p. 82-87), a imaginação de uma pessoa é uma experiência pessoal que não pode ser ditada pela experiência de outros, por regras, ou por força exterior. Muitos dos exercícios são direcionados para dissolver obstáculos que impedem o fluxo livre do impulso imaginativo que todos possuem, o qual permite que a performance se mantenha viva e espontânea. Igualmente, o processo imaginativo é o que capacita o cantor a criar conexões diversas entre os elementos cênicos e musicais, de forma a justificá-los entre si, capacidade essencial da atuação cênica dos cantores, como citado de forma unânime pelos autores consultados na revisão da literatura apresentada anteriormente. E como

---

<sup>183</sup> “In the course of this perhaps necessarily authoritarian training young singers seem to lose touch with their own impulses.”

<sup>184</sup> “... so eager to please their teachers and have been so reinforced in this by the educational system of threats and psychological punishment [...], that their own feelings and responses are repressed.”

desenvolvimento de uma habilidade, a imaginação pode ser exercitada sem a necessidade de se construir uma “correta” interpretação de determinado repertório.

Vale ressaltar que um estímulo imaginativo utilizado por um cantor-ator em sua performance não é exatamente identificado por quem o assiste. Esse conseguirá avaliar se o estímulo está energizando e contribuindo para os significados da performance, sem de fato saber o que exatamente é imaginado pelo cantor-ator (Ibidem, p. 185). Portanto, na prática desses exercícios, comentários julgadores e vagos devem ser substituídos por descrições precisas dos acontecimentos. Dois tipos de validação podem ser realizados: ao que se refere a se o quê o cantor imagina consegue ser expresso aos demais (intenção-projeção) e como o quê é imaginado afeta e contribui para a performance, mesmo que o estímulo imaginativo não tenha nenhuma lógica com o material interpretado (Ibidem, p. 83-84).

O autor classifica os desafios imaginativos em três tipos: 1) a recriação da criação de outros – compositores, libretistas, diretores, etc. – a qual se aprende, se estuda e se recria; 2) a contribuição interpretativa do cantor, o toque pessoal que faz a performance ser única a cada artista; 3) quando o cantor é totalmente criador do material – palavras, música e ações <sup>185</sup> (BALK, 1981, p. 84-85). Nas atividades a serem aqui propostas, o primeiro desafio se refere à memorização do repertório realizado previamente pelo participante em qualquer interpretação possível. O segundo desafio se dá nos exercícios de improvisação junto a esse repertório e que exigirão de sua imaginação uma variedade de possibilidades interpretativas além daquela previamente memorizada. O terceiro ocorre em exercícios de improvisação musical livre junto com improvisação cênica que farão o cantor criar e executar simultaneamente.

Balk (1981, p. 120) alerta para que se evite planejar as ações de qualquer exercício de improvisação. Os cantores são habituados a planejar a sua interpretação do material artístico e por isso é tão difícil para eles quebrarem esse hábito e pensarem enquanto executam algo e não antes disso. Os exercícios desse autor também possuem como objetivo ensinar o cantor a pensar com o corpo e com a voz, em ação, sem a hesitação de estar certo ou errado, rompendo com o julgamento crítico que bloqueia as ações espontâneas. “Uma ideia pode ser terrível, mas a *execução* da ideia pode sugerir

---

<sup>185</sup> Wesley Balk (1981, p. 236-237) desenvolveu junto ao *Minnesota Opera* apresentações operísticas profissionais únicas nas quais as palavras, a música e as ações eram completamente improvisadas pelos cantores durante as performances. O autor comenta que essa foi uma das melhores experiências do seu treinamento. *The Newest Opera In The World* foi uma produção dessa companhia totalmente improvisada, musicalmente e dramaticamente, em que a cada noite se criava uma linha de enredo que durava por volta de duas horas de espetáculo.

outra ideia que é útil. Testar uma ideia aparentemente ridícula executando-a irá sempre ser estimulante, às vezes emocionante, frequentemente surpreendente e, ocasionalmente, usável”<sup>186</sup> (Ibidem, p. 93).

Exercícios de improvisação também estimulam a capacidade intuitiva de lidar com os próprios recursos expressivos ao mesmo tempo em que estimulam o *performer* a sair de sua linha de conforto, sem necessariamente obrigá-lo a realizar um salto muito além de suas possibilidades atuais. Balk (1989, p. 93-95; 1991, p. 364-365) salienta que é de extrema importância que os modos de projeção ganhem autonomia intuitiva para além do escrutínio intelectual, pois a isso também depende o senso de espontaneidade de uma performance.<sup>187</sup> Spolin (2006, p. 3-4)<sup>188</sup> complementa essa posição do autor:

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado.

A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa ‘simplesmente surgiu do nada’ ou ‘fizemos a coisa certa sem pensar’. Às vezes em momentos como este,

---

<sup>186</sup> “An idea may be terrible, but the execution of the idea may suggest another idea that is useful. To test a seemingly ridiculous idea by performing it will always be stimulating, sometimes exhilarating, often surprising, and occasionally usable.”

<sup>187</sup> Segundo o autor, “o corpo, rosto e voz, quando eles estão funcionando livremente, tudo trabalha mais rápido do que a mente pode monitorar e controlar” (BALK, 1991, p. 296). “The body, face, and voice, when they are functioning freely, all work faster than the mind can monitor and control.” Constantemente ao longo da obra de Balk (1981, 1989) o autor faz menção a equalizar as funções relativas a ambos os hemisférios cerebrais, direito e esquerdo. Segundo Mannes e Niro (2015, p. 54-58) e Mendoza (1995, p. 57), de modo geral o hemisfério esquerdo realiza operações ‘analítica-sucessivas’, decompondo a informação nos seus elementos constitutivos e analisando-os de modo sucessivo às relações que existem entre estes elementos, ao passo que o hemisfério direito opera de forma ‘globalista-simultânea’ ou ‘holística’, tratando a mesma informação na sua globalidade, apreendendo-a sem decomposição prévia. Por esse motivo atividades que exigem um raciocínio intelectual maior são associadas ao lado esquerdo do cérebro e aquelas que exigem capacidades intuitivas, criativas e espontâneas ao lado direito.

<sup>188</sup> Viola Spolin (1906-1994) foi uma das grandes expoentes do teatro improvisacional. A atriz e diretora teatral norte-americana sistematizou muitos dos procedimentos pedagógicos utilizados nesse tipo de teatro e que também são comuns ao desenvolvimento de qualquer tipo de ator. A metodologia de Balk assemelha-se a de Spolin principalmente na primeira fase do trabalho do autor – *The Complete Singer-Actor* (1981) – em que o objetivo principal era de liberar as inibições dos cantores que os bloqueavam cenicamente.

Apesar da semelhança com o trabalho de Spolin, o autor não comenta ter tido influência direta do trabalho da autora. Segundo Balk (1981, p. 233), alguns dos exercícios dessa primeira fase são inspirados no trabalho do grupo *Open Theater*, grupo norte-americano fundado em 1963 por Joseph Chaikin, antigo membro do *Living Theater*. Azevedo (2002, p. 38) comenta que o grupo se baseia na improvisação coletiva, acreditando que as experiências entre os integrantes devem ser compartilhadas como forma de constante renovação e troca. Alguns exercícios dessa abordagem “perseguem a rapidez nas respostas (sem intervalo nem para o raciocínio, nem para a emoção), atenção ao fluxo grupal (não deixar que se quebre por desatenção a cadeia de ações e reações), respostas corporais a todo e qualquer estímulo (vindo, seja ele do grupo ou de um companheiro em especial) e improvisação constante”. Para mais informações sobre o *Open Theater*, ver Chaikin (2001).

precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa ‘normal’ transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender.

O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação.

A intuição está diretamente ligada à criatividade, a abrir-se a responder de forma inusitada a um determinado estímulo, ou a resolver um problema de forma distinta do previsto. Zinder (2009, p. 8-14) decompõe o momento criativo em instantes para que se compreenda melhor como ele ocorre. Em face de um problema, antes da descarga criativa ocorrer, a mente atinge um estado de relaxamento que a permite pensar em nada, e por estar assim, consegue pensar em tudo, ou pelo menos estar aberta a aceitar todas as decisões possíveis. Estando aberto à situação de instabilidade, a pessoa é tomada por um senso de confiança que a impulsiona a dar o passo adiante no campo desconhecido e responder ao fluxo criativo nas soluções dos problemas.<sup>189</sup>

Portanto, pré-avaliar intelectualmente ou premeditar as ações nos exercícios de improvisação além de ser inútil é destrutivo aos próprios objetivos intuitivos-criativos dos exercícios (BALK, 1991, p. 365). Balk (1981, p. 149) afirma que nos exercícios de improvisação é preciso:

Pular e nadar ao invés de pensar tão duramente sobre o processo de nadar que nunca se molha. Não existe certo ou errado, existe apenas o [processo de] dar energia ou de não dar energia. Outro método para evitar o pensamento de certo-errado é pensar em todas as ações em termos de utilidade. Qualquer comprometimento de energia é útil – é simplesmente uma questão de *como* é útil. É importante evitar a mania do pensamento de sucesso-falha ou certo-errado nos exercícios de improvisação.<sup>190</sup>

<sup>189</sup> Mannes e Niro (2015, p. 171) corroboram essa posição quando afirmam que o que se passa “quando estamos concentrados em achar uma ideia ou uma solução nova para algo é que não estamos permitindo que as áreas que fazem novas associações no cérebro trabalhem de maneira intensa. Quando o ato criativo se realiza, o cérebro estaria num estado oscilatório. [...] A atividade oscilatória possibilita a sincronização entre grupos neuronais da mesma área cerebral ou de áreas distantes entre si que intervêm numa ação motora, tarefa cognitiva ou perceptiva”. Entende-se aqui que esse estado de relaxamento mental que antecede o impulso criativo disponibiliza o cérebro a realizar novas conexões neuronais para além daquelas em que está condicionado.

<sup>190</sup> “Jump in and swim instead of thinking so hard about the process of swimming tghat you never get wet. There is no right or wrong, there is only the giving of energy or the non-giving of energy. Another method of avoiding right-wrong thinking is to think of all actions and decisions in terms of useful. Any commitment of energy is useful – it is simply a question of how useful. It is important to avoid the hang-up of success-failure, right-wrong thinking in exercising with improvisation.”

Corroborar-se a ideia de que a improvisação é um princípio base para a elaboração de exercícios que tenham como objetivo desenvolver a autonomia criativa do cantor, uma vez que promovem um espaço para que o mesmo exerça a tomada de decisão no aqui-agora. Junto a isso, esses exercícios desenvolvem a atenção do cantor no presente, a interação com o parceiro de cena (quando em exercícios em grupo), a adaptação ao imprevisível, a flexibilização interpretativa, e retoma suas energias pessoais conjugando-as à suas responsabilidades de *performer*.

## **2.8. O processo de exercício distinto dos processos de ensaio e performance no cantar-atoar.**

Balk faz uma clara distinção entre o processo de exploração, aprendizagem e desenvolvimento das habilidades cênicas do cantor, do processo de preparação para um produto a ser apresentado ao público. O autor argumenta que, em geral, os únicos momentos que os cantores-atores têm para desenvolver a integração de suas habilidades necessárias ao cantar-atoar são em ensaios, aulas, correpetições, ou seja, em situações orientadas para um produto. Nessas situações, os cantores estão sob a validação de uma figura de autoridade e conseqüentemente tentando o seu melhor para corresponder-lhe na construção da performance. Assim, os cantores tendem a limitar-se a seu campo já conhecido em relação ao processo de integração de suas habilidades, sem arriscar qualquer combinação que possa desestabilizar o seu produto final. Ainda, essa dependência na validação externa também contribui para certa negligência na responsabilidade do cantor com seu próprio desenvolvimento, colocando essa responsabilidade no professor, maestro, diretor ou correpetidor (Idem, 1991, p. 56-57). Contudo, o desenvolvimento de sua autonomia criativa e do processo de cantar-atoar vem apenas quando o cantor toma para si essa responsabilidade, uma vez que ambos requerem uma íntima relação do cantor com ele mesmo, em suas decisões interpretativas que otimizem o trabalho cooperativo de seus recursos expressivos junto a seu senso de verdadeira cênica.<sup>191</sup>

---

<sup>191</sup> Não há dúvida de que todo artista em formação precisa de constante instrução e acompanhamento por parte de profissionais experientes que lhe guiem no desenvolvimento dos diversos aspectos de sua trajetória artística. O grande problema ocorre quando ao longo desse processo, o artista em formação cria uma viciada dependência em relação a figuras de autoridade para avaliar e validar as suas próprias experiências. A viciada necessidade de ser validado por fonte externa gera um desejo correspondente de agradar esse referente externo, que muitas vezes em retorno, o incentiva nessa necessidade de controle. Nesse círculo vicioso, o artista acaba por transferir a outrem sua própria

A integração entre cantar e atuar é a arte da coordenação por excelência, e implica o cantor saber manejar as dosagens e qualidades exercidas em cada atividade e em cada momento da performance (Idem, 1981, p. 93-96). Isso faz com que o trabalho voltado para expandir seus limites deva acontecer em um treinamento anterior à performance, para que o cantor nunca arrisque este momento na tentativa de alcançá-los ou ultrapassá-los. O fato é que o cantor deve sempre ter uma reserva de capacidades para ocasionais imprevistos, pois quando esses imprevistos ocorrem e são bem manejados, validam a noção de extrapotencialidade e se tornam uma experiência gratificante para o público (Ibidem, p. 97-99).<sup>192</sup>

Igualmente, não seria produtivo o cantor se autoexigir em autenticidade na interpretação do material antes de buscar pelo desenvolvimento, expansão e flexibilização dos seus próprios recursos, pois são esses que farão sua interpretação

responsabilidade de se autoavaliar, autovalidar, autoconhecer e autoentender (BALK, 1991, p. 164-165). Como Spolin (2006, p. 6) comenta: “Vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros.”

Em situação pior, a necessidade de agradar um referente externo é internalizada e unida à inabilidade de enxergar o próprio processo de desenvolvimento. Esse “juiz interior”, criado pelo próprio cantor, acaba por se tornar tão severo e perfeccionista em seu estudo privado que o próprio processo de estudo passa a ser uma frustrante experiência. A consequência disso é tanto uma crescente desmotivação para o estudo privado, quanto uma perda de tempo e energia em sentimentos de culpa por não conseguir atingir os altos padrões que a sua própria expectativa construiu (BALK, 1991, p. 166).

<sup>192</sup> Green e Gallwey (1986, p. 116-121), autores do famoso livro *The Inner Game of Music*, apontam que quando uma interferência externa invade a performance musical, o músico possui quatro alternativas para lidar com essa emergência: 1) aceitar o obstáculo sem parar com sua atividade, 2) ignorar o obstáculo usando seu conhecimento técnico para manter a atenção na sua atividade, 3) alterar a situação mudando qualquer aspecto do obstáculo, 4) fazer com que o obstáculo trabalhe em seu favor. Para entender melhor essas alternativas apontadas pelos autores, imaginemos a situação de um inseto perturbar a performance de um músico. Na primeira alternativa, o músico aceita a presença do inseto e continua sua atividade musical, aceitando inclusive a possibilidade de o inseto pousar nele e ele cometer qualquer erro ou ter de parar a performance para espantá-lo; na segunda, o músico exclui de sua atenção a presença do inseto e também a possibilidade de o inseto interferir na sua performance; na terceira, o músico encontra uma oportunidade de discretamente matar o inseto; e na quarta, o músico encontra não apenas a oportunidade de matar o inseto, mas de fazer com que essa ação seja explícita e se incorpore coerentemente à sua performance. Segundo os autores, “a chave para lidar com obstáculos externos em cada caso é expandir o seu quadro de referências para incluir coisas que você tenha pouco ou nenhum controle sobre. Por aceitar distrações e obstáculos inevitáveis quando ocorrem, você pode usar sua criatividade para encontrar suas próprias variantes nessas quatro abordagens” (Ibidem, p. 121). “*The key to coping with external obstacles in every case is to expand your frame of references to include things that you have little or no control over. By accepting inevitable distractions and obstacles when they occur, you can use your creativity to find your own variants on these four approaches.*”

Nesse mesmo sentido, Ray (2005, p. 55-57) propõe um novo enfoque para essas interferências externas, uma vez que nem sempre elas resultam de forma negativa na performance. Em várias áreas artísticas a interferência é considerada como “uma intervenção que muda o desenvolvimento de uma performance de forma explícita, sem pretensão de passar despercebida. Entretanto, o resultado não é necessariamente negativo, visto que o objetivo destas intervenções é justamente o de alterar, mudar a ordem estabelecida [...]” (Ibidem, p. 55). Dessa forma, baseada nos estudos de Thomas Young, a autora propõe o termo *figuras de interferência* para definir “o resultado da somatória das interferências positivas e negativas atuantes durante uma performance musical” (Ibidem, p. 56), e estabelece a seguinte equação: **Performance Musical = potencial [do performer] + figuras de interferência.**

ganhar este senso de autenticidade, credibilidade, veracidade, organicidade e originalidade, entre outras qualidades. Embora autenticidade seja vital para uma performance, a prematura exigência pode retardar o processo de desenvolvimento das habilidades que a produz. Vale lembrar que a autenticidade vem naturalmente quando as habilidades requeridas à performance são dominadas a ponto de parecerem espontâneas ao *performer* (Idem, 1989, p. 98-100). Complementa-se aqui que pode ser difícil o público aceitar uma interpretação criativa e única se o cantor não conseguir realizar suas ideias de forma precisa e clara por ter limitações técnicas que lhe impeçam.

Explorar e exercitar os seus recursos expressivos ao invés de buscar sempre o melhor produto é desafiante ao jovem cantor, porque vai contra o condicionamento de ser o melhor a todo instante. Contudo, esse processo pode ser gratificante porque lhe permite um crescimento específico e tangível de uma forma diferente daquela em que está acostumado (Idem, 1991, p. 172-173). A diferença entre o processo de se exercitar e o processo de ensaios voltados para a construção de uma performance a ser apresentada está no fato de que quando se exercita, se busca adentrar no desconhecido, quando realizando a preparação para uma performance, mantém-se no conhecido. Obviamente que na própria performance existe um potencial de exercício, principalmente quando se é capaz de realizar coisas novas durante a sua execução. Contudo, nenhum cantor deve sentir necessidade de se aventurar realizando coisas que não foram praticadas anteriormente quando em situação de performance. Da mesma forma que nenhum cantor deve se exigir alcançar padrões orientados para um produto quando estiver exercitando seus recursos expressivos (Ibidem, p. 176), uma vez que os melhores exercícios são aqueles que em um primeiro instante não se consegue manejar de forma bem sucedida, pois é aquele que nos leva ao encontro de nossos limites (Ibidem, p. 175; 1981, p. 99). Em resumo, exercitar-se não é apenas encontrar opções possíveis para o uso em determinada performance, é praticar também o que não se faria em uma performance, para simplesmente desenvolver a capacidade expressiva do instrumento (Idem, 1991, p. 269).

Para o autor, a construção de uma performance ocorre em uma sequência de três fases: análise, opção e prática. O cantor analisa as várias possibilidades existentes para a performance (praticadas ou não), especifica suas opções e então pratica aquelas que escolher. Ao longo da execução da performance, o cantor deve permitir que o fluxo dos acontecimentos ocorra com o mínimo de controle e o máximo de consciência sem autocrítica. Após a performance ter sido concluída, essa consciência pode ser utilizada

no auxílio para se realizar mudanças nas opções, caso sejam necessárias, retornando à sequência de análise-opção-prática (Idem, 1989, p. 250).

Obviamente, a performance não é o momento de praticar coisas com as quais não se está confortável, pois não se muda qualquer elemento técnico ou interpretativo sem ter tempo suficiente para praticá-lo. Contudo, quando o cantor possui confiança no próprio processo da realização da performance e nas suas próprias habilidades, este consegue lidar com opções interpretativas que não tenham sido suficientemente desenvolvidas e praticadas para a performance em questão se a situação assim lhe exigir. Situações como essas significam que “a espontaneidade e controle existem juntos em perfeita harmonia”<sup>193</sup> (Ibidem, p. 250). Para o desenvolvimento dessa flexibilidade e confiança no ato da performance, e nas próprias habilidades do cantor, o autor defende um tipo de laboratório de exercícios cujo ambiente seja leve e descontraído, permitindo a diversão e incentivando a criatividade dos cantores. Apoiado nas reflexões de Jeremy Campbell sobre o desenvolvimento do comportamento humano, o autor explica que o comportamento flexível nos seres humanos é desenvolvido quando se tem experiências interessantes em condições livres de perigo. Por isso os jogos são atividades que contribuem para isso, uma vez que as consequências das ações são menos importantes do que a ação em si. “No jogo, é possível ir a extremos, a ser ousado, a experimentar, de modo que as barreiras do permissível e do praticável possam ser testadas por completo”<sup>194</sup> (CAMPBELL apud BALK, 1991, p. 153).

O espírito de jogo a que Balk e Campbell se referem é o jogo que tem como objetivo sua prática e diversão, chamado por James Carse de jogo infinito, isso porque a vontade de seus jogadores é de continuar a jogar, em oposição ao jogo finito, em que a vontade é de ganhar. Enquanto os jogadores com a intenção de vencer são pressionados com seriedade a buscar por um específico resultado, os que têm a intenção de permanecer jogando estão abertos às surpresas do momento, não apenas por se entreterem com isso, mas também porque esperam ser transformados por elas (CARSE, apud BALK, 1991, p. 151-152). Na verdade, ganhar um jogo infinito significa aqui confrontar os próprios limites, mesmo que encará-los traga uma temporária sensação de derrota. Por isso, o espírito de jogo e o ambiente positivo devem ser reforçados,

---

<sup>193</sup> “...spontaneity and control exist together in perfect harmony.”

<sup>194</sup> “In play, it is possible to go to extremes, to be daring, to experiment, so that the boundaries of the permissible and the practical can be tested to the full.”



evitando qualquer postura autoritária de certo-errado por parte do instrutor ou colegas (BALK, 1981, p. 99-100).

Dessa forma, muitas das atividades a serem propostas aqui têm o aspecto de jogo, em que existe a intenção de se respeitar determinadas regras, porém o erro não é um elemento abominável, pois é com ele que se entende o diagnóstico e a dinâmica de determinadas integrações. Muitos dos enredamentos só aparecem na ocorrência dos erros, portanto julga-se que é na desistência da perfeição que se permite a abertura para o autoconhecimento e flexibilização das capacidades artísticas.

Neste contexto, o laboratório a que as atividades propostas se destinam como processo de desenvolvimento cênico, não está atrelado à encenação, à montagem ou à apresentação de determinada obra específica. Contudo, isso não impede que performances sejam propostas como exercícios destinados a sintetizar e a solidificar as habilidades desenvolvidas nas atividades referidas.

Após essa explanação sobre os princípios identificados na metodologia de Wesley Balk, apresentar-se-á atividades voltadas para o desenvolvimento cênicos dos cantores líricos baseadas nesses fundamentos.

### 3. AS ATIVIDADES DA PROPOSTA

Partindo do breve histórico traçado anteriormente, definiu-se que o tipo de atuação cênica considerada ideal é aquela em que o cantor une a organização de seus recursos expressivos e credibilidade cênica. No entanto, esse último aspecto requer duas habilidades como condição essencial ao cantor: integração entre os processos de cantar e atuar e autonomia criativa. A metodologia de Wesley Balk não apenas fornece muitas opções de exercícios voltados para o desenvolvimento dessas habilidades,<sup>195</sup> como suas reflexões traçam princípios que poderiam ser utilizados na criação de tantos outros exercícios elaborados para esse mesmo fim. O próprio autor enfatiza que uma vez que os conceitos e princípios dispostos em sua literatura forem absorvidos, cada cantor-ator deve elaborar seus próprios exercícios para os objetivos e mudanças que deseja alcançar (BALK, 1981, p. 41).

Neste capítulo, apresentar-se-á a elaboração de uma série de atividades destinadas ao desenvolvimento dessas habilidades relacionadas às necessidades cênicas do cantor-ator. Essas atividades poderão servir como procedimentos viáveis dentro de uma proposta de laboratório cênico direcionado à formação desse artista. Seguindo os princípios de Wesley Balk, essas atividades se caracterizam por jogos cujo foco considere pelo menos um dos seguintes objetivos:

- *A construção de uma inteligência relativa ao uso cooperativo e assertivo dos recursos expressivos do cantor lírico – corpo, rosto e voz.* O uso cooperativo de seus recursos expressivos se dá pelo fato do cantor reconhecer a inter-relação existente entre eles e realizar opções interpretativas e expressivas que levem em consideração as

---

<sup>195</sup> Em *The Complete Singer-Actor* (1981), o autor apresenta um imenso programa de exercícios dividido em três partes: *Round one*, exercícios que lidam com improvisação em geral; *Round two*, exercícios que requerem material memorizado (monólogos, árias, diálogos, duetos, etc.); *Round three*, exercícios que misturam material memorizado com material improvisado. Cada um desses *Rounds* dividem-se em seis partes referentes a exercícios com a finalidade de exercitar seis habilidades que, na visão do autor, seriam inerentes à atuação cênica do cantor-ator: energização, concentração, estruturação, estilização, imaginação e coordenação. Resumidamente, a energização está relacionada ao uso dos recursos expressivos; concentração à habilidade de excluir ou incorporar estímulos externos à interpretação do cantor-ator; estruturação à capacidade de identificar a progressão dos eventos musicais e dramáticos e de transitar fluentemente entre as seções musicais e de desenvolvimento cênico; imaginação ao estímulo da energia criativa; estilização à capacidade de lidar com maneiras abstratas de representação, bem como com estilos formais musicais e cênicos; e coordenação à capacidade de entrelaçar todas essas habilidades em um todo artístico. E ainda, cada uma dessas divisões se divide em mais três categorias: *warmup*, *spoken* e *sung* - destinadas a exercícios de aquecimento, que utilizam a voz falada, e que utilizam a voz cantada respectivamente. Essas duas últimas categorias se dividem em exercícios de *ensemble*, que trabalham com mais de um participante, e em exercícios de *solo*, que trabalham com apenas um participante por vez (BALK, 1981, p.138-225).

qualidades e dosagens de energias necessárias para que cada um dos recursos trabalhe de forma sinérgica ao todo, identificando interferências negativas entre eles. Já o uso assertivo desses recursos se refere ao cantor ser capaz de realizar opções expressivas que estejam de acordo com o conteúdo poético/dramático e musical do repertório e com o tipo de performance que esteja construindo – ópera, recital, concerto, performance contemporânea, etc. Enquanto o uso assertivo dos recursos expressivos está relacionado à eficiência da comunicação e/ou expressividade na performance, o uso cooperativo desses recursos garantiria a eficácia de seu instrumento artístico. Junto a isso, como objetivo específico relativo à organização dos recursos expressivos, tem-se a expansão de cada um desses recursos no uso de suas múltiplas qualidades, bem como da perceptividade dos detalhes ínfimos que compõem essas tantas possibilidades; o desvencilhar dos enredamentos habituais existentes entre eles; e o desenvolvimento da coordenação e concentração inerente ao conjugá-los, ou seja, a integração das habilidades de cantar e atuar.

- *o estímulo da sensibilidade e criatividade do cantor-ator como forma de lhe desenvolver o senso de verdade cênica e adaptabilidade na performance.* A sensibilização do participante se dá ao ser incentivado a se envolver de forma pessoal com o conteúdo poético/dramático e musical das árias e canções que interpreta, trazendo suas próprias emoções para a performance e lidando com a vulnerabilidade do ato de se expor em público. Igualmente, o redespertar das capacidades criativas e intuitivas do cantor ocorre ao lhe incitar a imaginação no estabelecimento do senso de verdade cênica junto a elementos realistas e estilizados, a multiplicação de suas opções interpretativas, a conexão com o tempo presente que permite interagir com os outros colegas *performers* e lidar com imprevistos de cena, e a incorporação das situações do aqui-agora em sua interpretação no percurso de uma performance. A isso se define como desenvolver a autonomia criativa do cantor lírico.

As atividades apresentadas partem da metodologia de Wesley Balk, em que se realiza a elaboração de detalhes relacionados à aplicação de determinados exercícios presentes na literatura do autor, bem como se cria novos exercícios que seguem os mesmos princípios.

Como ponto de partida, tomar-se-á o modelo de processo experimental IEI elaborado por Balk (1991, p. 80).<sup>196</sup> O modelo apresenta três fases para se adquirir o conhecimento através da experiência: **I**nstrucional, **E**xperimental, **I**nteracional. A primeira fase se refere às instruções que devem ser seguidas, bem como àquelas habilidades que devem ser aprendidas antes de se vivenciar a experiência ainda desconhecida. Nesse momento, ainda se está no campo conhecido. A segunda fase é a própria vivência direta da experiência desconhecida. Nessa fase, a disposição para se observar o que se está fazendo e o que está acontecendo no momento presente, sem qualquer julgamento de bom/ruim ou certo/errado é altamente importante. Trata-se do que Balk (1991, p. 174) define como capacidade de consciência. E a terceira fase é o ato de comunicar, dividir e discutir com outros as informações sobre a experiência vivida. Essa interação pode confirmar o que se aprendeu com a experiência, ou pode revelar diferentes pontos de vista.

Traduz-se esse modelo como a forma com que as atividades apresentadas deverão ser aplicadas: 1) uma instrução por parte do instrutor e/ou a exigência do cantor vir com uma peça musical memorizada para a realização de determinada atividade; 2) a vivência do exercício em si; 3) o momento após esta vivência destinado à reflexão dos participantes sobre as experiências e sensações vivenciadas, bem como o momento em que o instrutor justifica o propósito pedagógico por detrás da atividade.

Alguns exercícios apresentados aqui poderão servir como aquecimento e introdução aos conteúdos explorados em exercícios mais complexos. Nesses casos, aconselha-se a aplicação de um exercício seguido do outro, protelando a fase Interacional até o momento em que o instrutor decidir fazer o fechamento de uma sessão de exercícios que se complementem. Portanto, na descrição de cada exercício subentende-se que a partir de seu final poderá seguir um novo exercício semelhante e complementar, ou finalizar a sessão iniciando a fase Interacional. Ressalta-se que se faz necessário a fase Interacional iniciar apenas após todos os participantes terem vivenciado os exercícios que serão comentados. Isso vale principalmente para os exercícios em que são aplicados individualmente em cada participante ou grupo de participantes.

A reelaboração dos exercícios da metodologia de Wesley Balk se dá ao se apresentar de forma expandida a fase Instrucional, em que se acrescentam detalhes

---

<sup>196</sup> Segundo o autor, o modelo é inspirado nos estudos do psicologista transpessoal Ken Wilber (BALK, 1991, p. 80).

didáticos não especificados na descrição original, bem como comentários sobre a aplicação de cada exercício. Na literatura de Balk, a maioria das instruções dos exercícios é disposta de forma sucinta, dando abertura para se imaginar uma série de detalhes que ao aplicá-los poderiam inclusive direcioná-los para tantos outros objetivos. Novos exercícios são criados por expandir ou conjugar entre si os exercícios do autor, utilizando como base os princípios apresentados anteriormente; ou por tomar determinados exercícios apenas como inspiração para a elaboração de outros, misturando-os a exercícios de outros autores que tenham afinidade com seus conceitos.

Alguns exercícios da metodologia de Balk apresentam títulos designados pelo próprio autor, outros não possuem. Buscou-se aqui criar títulos distintos para cada exercício na intenção de facilitar a organização dessas atividades quando elas forem utilizadas como procedimentos em laboratórios cênicos. Outro detalhe adicionado é o que denominaremos como Pontos de Concentração do participante. O termo é tomado de empréstimo da metodologia de Spolin (2006, p. 20-24). “O ponto de concentração atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema” (Ibidem, p. 21). “Ele é a ‘bola’ com a qual todos participam do jogo” (Ibidem, p. 20). Apesar de essa ferramenta vir da necessidade do próprio teatro improvisacional de canalizar a energia dos jogadores, uma vez que “a criatividade não canalizada poderia ser uma forma mais destrutiva do que estabilizadora” (Ibidem, p. 20), aqui ela é importada na aplicação de qualquer exercício exploratório, seja individual ou grupal, exercendo a mesma função canalizadora. Em resumo, os Pontos de Concentração são onde o foco<sup>197</sup> da atenção do participante deverá transitar na realização de cada exercício, para que o exercício por si lhe trabalhe as habilidades destinadas.<sup>198</sup>

Ao realizar os exercícios, a concentração do participante nunca deve se voltar diretamente para obter a habilidade em si, pois esta é a consequência, o objetivo, o resultado, o produto; e ao focar a atenção nos resultados, tende-se a interferir neles. Por concentrar-se na realização de determinadas tarefas específicas que cada exercício dispõe e no processo de executá-las, que as habilidades serão desenvolvidas por si, sem

---

<sup>197</sup> Koudela (apud SPOLIN, p. xxi) coloca que na tradução para o português o termo deveria ser substituído por Foco, segundo solicitado pela autora à edição brasileira. Contudo, a solicitação não chegou a tempo de ser alterado antes da impressão.

<sup>198</sup> Usar-se-á o termo “participante” para designar o cantor-ator que participa do exercício, ou do laboratório cênico no qual os exercícios estariam sendo aplicados; como definido por Salzer (1983, p. 36), “aqueles que aceitaram tomar ‘parte’ da atividade”.

Junto a isso, esclarece-se aqui que o termo “Pontos de Concentração” será usado sempre iniciando por letras maiúsculas para diferenciar a expansão do termo que se faz aqui do termo original da metodologia do teatro improvisacional de Viola Spolin.

se engessarem em metas (BALK, 1981, p. 107-108). Por exemplo, não se exige diretamente de um participante que obtenha liberdade de suas inibições. Isso por si já seria altamente inibidor. “Ao invés disso, muitos dos exercícios são baseados em improvisação, que demanda liberdade de inibição por sua própria natureza, e então se trabalha em direção à meta indiretamente”<sup>199</sup> (Ibidem, p. 107).

A essa função se aplica o estabelecimento dos Pontos de Concentração: manter o foco do participante no processo de execução de um exercício, na resolução das tarefas específicas, e não no resultado, desempenho, produto ou consequência; visto que os exercícios nada mais são do que a apresentação de problemas para serem resolvidos, que por sua vez, solucionariam problemas de atuação (SPOLIN, 2006, p. 20).

Os Pontos de Concentração agem como determinadas fronteiras dentro do campo da atenção consciente do participante, facilitando com que dirija todo seu equipamento sensorial para a resolução de cada problema por vez. Com isso, evita-se a situação do participante se sentir confuso, lidando com mais de uma coisa, mesmo quando na verdade esteja fazendo muitas<sup>200</sup> (SPOLIN, 2006, p. 22).

Visto que “cada problema de atuação é intrinsecamente inter-relacionado com o outro” (SPOLIN, 2006, p. 21), é natural o instrutor manter mais de um objetivo em mente na aplicação de um único exercício. Embora seja de extrema importância o instrutor estar consciente de como cada parte do exercício atuará no desenvolvimento completo do cantor-ator, os participantes não precisam estar tão informados para que se mantenha o frescor das descobertas individuais de cada um. Por direcionar a atenção do participante a vários Pontos de Concentração de forma alternada, o exercício poderá servir ao desenvolvimento de várias habilidades, sem de fato necessitar abordar esse redirecionamento de forma intelectual. Finalmente, os Pontos de Concentração afastam o participante de distrações vindas de atitudes receosas em relação ao medo de se expor,

---

<sup>199</sup> “Instead, many of the exercises are based on improvisation, which demands freedom from inhibition by its very nature, and thus works towards the goal indirectly.”

<sup>200</sup> O termo é utilizado aqui no plural por entender que o participante deverá lidar com a resolução de várias tarefas em cada exercício. Contudo, considera-se que a capacidade em lidar com vários focos de atenção ao mesmo tempo de maneira consciente se constrói pela habilidade em se alternar velozmente nossa atenção aos diferentes focos. Mannes e Niro (2015, p.61) chamam esse fenômeno de *atenção dividida*. “Essa mudança é tão rápida que muitas vezes ela passa despercebida, e temos a sensação de que estávamos fazendo simultaneamente mais de uma coisa. No entanto, a maioria dos estudos demonstra que essa capacidade, conhecida como *multitasking* [multitarefa], é na realidade uma simulação: a forma como nosso cérebro alterna o foco de atenção entre um estímulo e outro é tão veloz que pareceria estar literalmente atendendo a mais de um estímulo ao mesmo tempo.”

uma vez que o engaja na resolução de tarefas específicas e, portanto, de certa forma, mais tangíveis.

Portanto, os Pontos de Concentração poderão ser apresentados aos participantes todos de uma vez, na fase Instrucional do exercício, ou gradativamente ao longo da fase Experiencial. Nesse momento o instrutor poderá a todo instante lembrar qualquer Ponto exposto anteriormente se perceber muita dificuldade dos participantes em conjugá-los. “Com a dominação de cada problema caminhamos para uma compreensão mais ampla, [...]. Quando já dominamos o engatinhar, nos pomos em pé, e quando nos levantamos começamos a andar” (SPOLIN, 2006, p. 10), como o caminho em espiral tão ressaltado nos princípios de Wesley Balk.

Outro detalhe adicionado na reelaboração dos exercícios vem a ser a ideia de utilização do *side-coaching* ao longo da aplicação, seja para lembrar constantemente os participantes dos Pontos de Concentração estabelecidos, seja para direcioná-los a outros Pontos sem que seja necessário interromper o exercício para os participantes receberem novos comandos. O termo *side-coaching* também é tomado de empréstimo de Spolin (2006, p. 26-27). *Side-coaching* é um termo que vem da terminologia esportiva, quando o “técnico de um time (*coach*) deseja interferir no jogo sem, contudo, interrompê-lo” (KOUDELA e AMOS *apud* SPOLIN, 2006, p. 26).<sup>201</sup>

Trata-se de um método útil para a mediação do instrutor na fase Experimental do exercício, lembrar os participantes quando estão perdendo os Pontos de Concentração ou dar-lhes qualquer nova direção. Deve ser realizado de forma mais objetiva possível, para que não desvie demasiadamente os participantes do processo do exercício. Como Spolin (2006, p. 26) aconselha: “O aluno que olha inquirindo quando ouve a instrução [*side-coaching*] pela primeira vez só precisa ser orientado: ‘Ouça minha voz, mas não preste atenção a ela’, ou ‘Ouça minha voz, mas continue trabalhando. Permaneça com o problema!’.”

Vale ressaltar que interromper a execução dos exercícios para analisá-los criticamente em seus resultados significa interromper com o próprio desdobramento do processo, uma vez que a consciência dos participantes deve se manter no momento presente e as críticas e análises desviam essa consciência para o tempo passado ou futuro (BALK, 1991, p. 200-201). Com o *side-coaching*, evita-se a interrupção dos

---

<sup>201</sup> Foi mantido o termo em inglês ao invés de usar o termo *instrução* sugerido pelos tradutores, pois este último será utilizado aqui como as informações dispostas pelo instrutor na fase Instrucional do exercício, conforme o modelo IEI, abordado anteriormente.

exercícios para realizar qualquer intervenção necessária. Obviamente, a sensibilidade do instrutor deve guiá-lo para saber quando um exercício precisa realmente ser interrompido para que as instruções e Pontos de Concentração sejam repetidos devido a qualquer confusão ou má compreensão geral dos participantes, ou quando a situação pode ser manejada através do *side-coaching*. Essa ferramenta ainda permite o instrutor conduzir para frente aqueles exercícios de improvisação que se tornarem demasiadamente prolixos e precisam ser finalizados.

O *side-coaching* é uma ferramenta útil principalmente às abordagens pedagógicas coletivas, como visto na abordagem de desenvolvimento cênico de Zinder (2009) e também na abordagem de preparação vocal coletiva de Jordan (2005). Este último complementa que a comunicação se torna mais prática ao utilizar um vocabulário objetivo. Termos curtos e precisos, previamente definidos pelo instrutor e divididos com o grupo de participantes, auxiliam na comunicação. Jordan (2005, p. 32) aconselha que esse vocabulário deva ser criado ao longo do percurso da vivência do cantor. Tão logo o cantor apresente determinado resultado sonoro interessante, rotula-se a experiência imediatamente depois. No caso das atividades propostas aqui, um vocabulário objetivo pode ser elaborado ao longo das fases Interacionais, em que participantes e instrutor comentam sobre a vivência de cada exercício.

Apesar da imensa variedade de exercícios apresentados na literatura de Balk, identificam-se alguns modelos básicos em que grande parte desses exercícios se baseiam. Esses jogos são utilizados pelo autor em combinação, criando uma série de variações que geram novos exercícios. Alguns exercícios são simples, indicados com o propósito de oportunizar uma desinibição inicial, enquanto outros apresentam grande complexidade. Selecionou-se aqueles exercícios que foram considerados interessantes e estimulantes, mas que ao mesmo tempo se apresentassem como acessíveis em sua aplicação, visto que o objetivo visado é aplica-los em um laboratório cênico para cantores-atores ainda em processo de formação.

Alguns exercícios não requerem qualquer material memorizado, como aqueles com base na improvisação cênica e/ou improvisação musical livre. Já outros requerem que o participante tenha preparado previamente uma ária ou canção e consiga apresentá-la de memória. Esse repertório deve estar dentro dos limites técnicos do participante, ou seja, ele deverá conseguir cantá-lo com razoável domínio dos desafios vocais exigidos, mesmo que isso implique aspectos de andamento, fraseado e dinâmicas distintos ao exigido na partitura. Contudo, questões de afinação, ritmo e pronúncia do texto devem



estar precisamente resolvidos e memorizados. Igualmente, se o repertório estiver em idioma estrangeiro, é de fundamental importância o cantor saber a tradução das palavras proferidas.

Ao se trabalhar exercícios de improvisação junto ao repertório, Balk (1991, p. 308) aponta para uma questão importante:

Nenhuma partitura é sagrada: [...] uma partitura é simplesmente um conjunto de instruções que pode, irá, e na realidade deve ser executada de muitas maneiras diferentes. Algumas instruções tem mais poder inerente nelas que outras, mas se nós abordarmos qualquer uma delas com um senso do sagrado, nós corremos o risco de perder o que é verdadeiramente sagrado: nossa capacidade de interagir totalmente e completamente com essas instruções de forma viva que transcende ambos *performer* e instrução.<sup>202</sup>

A proposta desses exercícios junto ao repertório memorizado é de flexibilizar a capacidade interpretativa do participante, e não de encorajar performances ousadas transgredindo tradições, mesmo que esses exercícios o capacitem para aceitar essas performances com menos preconceito se em sua trajetória profissional lhe for exigido assim. O autor reafirma que todo aprendizado requer um movimento para o campo desconhecido, e dar-se permissão para brincar e jogar é um convite para esse movimento se tornar mais fácil. Por isso, deve-se conscientizar que não se desaprenderá o repertório memorizado, apenas se aprenderá novas maneiras de jogar com ele (Ibidem, p. 331-332). “Uma vez que isso é meramente um exercício, não tenha medo de violar a música; ‘violações’ podem vir a ser elementos de expressão potencialmente úteis”<sup>203</sup> (Idem, 1981, p. 176).

Ao trabalhar com material memorizado que utilize a voz falada, Balk cria exercícios para serem realizados junto a monólogos e diálogos de peças teatrais estudados previamente pelos participantes, uma vez que seus workshops abrangiam uma variedade grande de *performers*. Como as atividades elaboradas nesta tese são direcionadas ao desenvolvimento das necessidades cênicas próprias do cantor lírico junto às demandas de seu próprio repertório – especialmente aquele operístico e camerístico – optou-se por utilizar o texto de suas árias e canções nos exercícios

---

<sup>202</sup> “No score is sacred: as a colleague of mine likes to put it, a score is simply a set of instructions that can, will, and in fact must be carried out in many different ways. Some instructions have more inherent power in them than others, but if we approach any of them with a sense of the sacred, we risk missing what is truly sacred: our capacity to interact fully and completely with those instructions in a living way that transcends both the performer and the instructions.”

<sup>203</sup> “Since this is merely an exercise, do not be afraid to violate the music; ‘violations’ may turn to be potentially useful elements of expression.”

direcionados ao trabalho com a voz falada.<sup>204</sup>

“O entendimento do que as palavras dizem e como as linhas seriam faladas podem e devem influenciar em como uma canção é cantada”<sup>205</sup> (Idem, 1989, p. 113). Não são poucos os professores de canto que apontam para a grande necessidade de se recitar o texto das árias e canções, recitando as palavras e gradualmente estendendo esse recitar para a estrutura rítmica estabelecida pelo compositor, e posteriormente estendendo o recitar falado para a voz cantada.<sup>206</sup> Kimball (2013) frisa a importância de se recitar a poesia das canções artísticas, principalmente quando estão em idiomas estrangeiros:

Nós perdemos a arte de modelar palavras em voz alta e perdemos a experiência de saborear consoantes e sentir o espaço das vogais quando nós as dizemos em voz alta. De todas as pessoas, cantores precisam ganhar novamente essa habilidade. Ler em voz alta nos ajuda a descobrir fluidez em uma linha de palavras. Nós experimentamos a forma e o movimento das linhas poéticas através da correta pronúncia e modulação de alturas, e clara articulação. Nossa dicção melhora e nossas imaginações são esticadas quando lemos em voz alta. Ainda por cima emergirá um tipo de melodia verbal, que servirá ao intérprete quando ele examinar como o compositor traduziu o ritmo do poema nos *ritmos musicais*. [...] Cantores precisam trabalhar não apenas com poesia em sua língua nativa, mas com poesia em idioma estrangeiro. Esperam de nós ter ido além da pronúncia correta e ao ter trabalhado com textos estrangeiros nós cantamos de modo a ser capaz de interpretar linhas vocais/poéticas com entendimento e comunicação expressiva<sup>207</sup> (Ibidem, p. 54-55).

<sup>204</sup> Obviamente, obras de *Singspiel*, *Operetta* e outros subgêneros da ópera apresentam diálogos falados que intercalam os trechos musicais, tais como em *Die Zauberflute*, *Die Fledermaus*, *Carmen*, e as diversas obras da dupla inglesa Gilbert e Sullivan. Esses exercícios poderiam ser realizados junto a trechos desses diálogos, porém crê-se que trabalhar o texto falado das próprias árias e canções do repertório do participante é uma forma de introduzir o trabalho com a voz falada, tendo a vantagem do participante já estar familiarizado com o material, e de oportunizar o trabalho junto à dualidade Linguagem da Música vs. Música da Linguagem. O conhecimento adquirido pela experiência nesses exercícios poderá ser traduzido posteriormente no desenvolvimento dos diálogos falados das obras que o participante preparar futuramente.

<sup>205</sup> “... understanding of what the words say and how the lines would be spoken can and should influence how a song is sung.”

<sup>206</sup> Como sugerido pelo professor de canto Sergius Kagen (1960, p. 36-37, p. 49-51) que já em sua época realçava que recitar o texto das árias e canções é um dos exercícios mais importantes do estudo do repertório, mas que é frequentemente negligenciado por cantores e professores de canto. Antes mesmo do cantor aprender a cantar determinada peça do seu repertório em idioma estrangeiro, o autor afirma que este deveria familiarizar-se com os sons e articulação do texto falado, bem como com os respectivos significados.

<sup>207</sup> “We have lost the art of shaping words aloud and we have lost the experience of tasting consonants and feeling the space of vowels as we say them aloud. Of all people, singers need to regain this skill. Reading aloud helps us discover the fluidity in a string of words. We experience the shape and movement of the poetic lines through inflected pitch, correct pronunciation, and clear articulation. Our diction improves and our imaginations are stretched when we read aloud. Out of this will emerge a sort of verbal melody, one that will serve the interpreter well when he examines how the composer has translated the poem’s rhythms into musical rhythms. [...] Singers need not only to work with poetry in their native language, but with poetry in foreign languages as well. We are expected to have gone beyond correct pronunciation and have worked with the foreign texts we are singing so that we are able to interpret the poetic/vocal lines with understanding and expressive communication.”

Por isso, exercícios junto à declamação do texto do repertório tornam-se importantes. Esses oportunizam ao cantor se aprofundar no entendimento de seu conteúdo verbal, encontrar múltiplas interpretações, possibilidades expressivas, principalmente relacionadas ao uso de palavras operativas na construção do fraseado melódico. Para isso, o participante deverá trazer o texto do seu repertório escrito em separado da partitura junto com sua respectiva transcrição fonética, e tradução quando este estiver em idioma estrangeiro.<sup>208</sup>

O participante deverá saber o contexto das árias estudadas dentro do enredo da ópera, mas ressalta-se aqui que em muitos exercícios será requerido dele que imagine outros contextos em que as mesmas palavras e música possam fazer sentido. Muito pouco se trabalhará junto ao contexto original exatamente para lhe estimular flexibilidade interpretativa, lembrando que o foco do trabalho não é a preparação do repertório visando sua performance. Usa-se o repertório como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades.

Balk cria alguns de seus exercícios para serem aplicados junto a duetos, trios e outros *ensembles* cantados, porém não há nenhum propositalmente direcionado ao trabalho junto a recitativos. Contudo, crê-se que o recitativo, em especial o recitativo *secco*, comum às óperas mozartianas, seja a convenção operística que mais desafia o cantor-ator cenicamente.<sup>209</sup> Considera-se que o trabalho com o recitativo *secco* poderia

---

<sup>208</sup> Por visar-se a aplicação desses exercícios junto a cantores ainda em formação, dependendo do contexto em que os exercícios forem aplicados, os participantes podem não estar familiarizados com o IPA - *Internacional Phonetic Alphabet*. Nesses casos, duas soluções poderiam ser pensadas: ou não se trabalha junto a essa ferramenta, ou os participantes fornecem previamente o texto com sua tradução ao instrutor, dando a este a oportunidade de inserir a transcrição fonética das peças para que o participante possa tomar contato com essa ferramenta junto aos exercícios. Essa última solução será certamente mais trabalhosa ao instrutor, mas poderá ser muito gratificante aos cantores, uma vez que a transcrição fonética é uma ferramenta altamente recomendada para que os cantores compreendam e adquiram um controle maior sobre os gestos articulatórios referentes à pronúncia dos diversos idiomas que cantam. Nessa última solução, também o instrutor terá a oportunidade de verificar a tradução dos alunos e realizar qualquer correção ou ajuste que considerar pertinente.

Um exemplo de como confeccionar esse material junto ao texto do repertório é fornecido no próximo capítulo, no item **4.3. Necessidades do espaço e de materiais**.

<sup>209</sup> Como aponta Hicks (2011, p. 161-170), o recitativo *secco* é um dos aspectos mais importantes para a compreensão do libreto de uma ópera. Geralmente não são complexos melodicamente ou harmonicamente. No entanto, o seu grande desafio está no fato de que “é a intenção dramática, as acentuações do idioma, e o sublinhar das emoções que conduzem o andamento, articulação e mesmo as dinâmicas” do trecho (Ibidem, 163). “*It is the dramatic intent, the stresses of the language, and the underlying emotions that drive the pacing, articulation, and even dynamics [...].*” Os ritmos escritos tendem a indicar os ritmos prosódicos, e são altamente flexíveis, pois é a contribuição do cantor-ator que fará com que o que de fato está anotado na partitura se realize como um verdadeiro diálogo. A flexibilidade oferecida ao cantor no recitativo *secco* se aproxima do diálogo falado nas peças teatrais, proporcionando um entendimento maior às necessidades integrativas de suas parcelas de cantor e ator. Junto a isso, como comenta Hicks (2011, p. 161), os recitativos são frequentemente negligenciados nas aulas de canto. O motivo é óbvio, o tempo de aula é gasto prioritariamente com o repertório que exija do

substituir o trabalho com duetos e ensembles, contribuindo com a adaptação em direcionar esses exercícios ao cantor ainda em formação. Enquanto duetos e trios podem apresentar desafios musicais muito complexos para que o aluno em formação consiga coordená-los junto à realização dos exercícios, o recitativo *secco* traz a flexibilidade rítmica, a simplicidade melódica, e o conteúdo verbal objetivo a seu favor. Esse tipo de convenção ainda requer uma íntima relação com o texto e com o senso de verdade cênica, pois exige do cantor autonomia criativa para que a cena ganhe vida e espontaneidade.

Contudo, devido à necessidade de se manter determinada delimitação no campo de estudo, optou-se, neste momento da pesquisa, por não se elaborar exercícios junto a recitativos, pois isso demandaria uma concentração própria para o desenvolvimento dessa modalidade. Preferiu-se apresentar aqui apenas exercícios aplicáveis ao repertório individual dos participantes – árias e canções - que os próprios possam trazer sem a necessidade de preparação em conjunto. Deixar-se-á a elaboração de novos exercícios e/ou a transposição desses apresentados aqui junto a recitativos para pesquisas futuras.<sup>210</sup> No entanto, isso não impede dos participantes trazerem árias que comumente são interpretadas precedidas de recitativos solos.

Balk também não aborda a aplicação de seus exercícios diretamente junto a vocalizes, apesar de em algumas de suas descrições supor-se que poderiam ser aplicados dessa forma. Pensa-se que muito das atividades poderiam ser introduzidas junto a vocalizes, para depois serem abordados junto ao repertório. Vocalizes são padrões melódicos que o cantor utiliza como ferramenta de estudo no desenvolvimento das atividades envolvidas na emissão vocal. Apesar de serem realizados repetidamente, a atenção aos processos necessários à emissão vocal é mantida até que se tornem automáticos. Dessa forma, os vocalizes tornam-se ferramentas interessantes para conjugarem o automatismo da emissão vocal à realização de tarefas cênicas. Portanto, aqui muitos dos exercícios de Balk são transportados para a aplicação junto a vocalizes, e estes poderão servir como aquecimento ou preparação para os demais exercícios junto ao repertório.

---

aluno desafios vocais técnicos de porte maior – as árias. Mais informações sobre recitativo *secco* e demais tipos, ver Goldovsky (p. 244-248) e Montgomery (2006, p. 21-30).

<sup>210</sup> Em um módulo de laboratório mais avançado do que se sugerirá no próximo capítulo, o instrutor poderá selecionar alguns trechos de recitativos e entregar previamente aos alunos, formando alguns grupos de estudos, para que o trabalho junto a esse repertório possa ser realizado.

Para Balk (1981, p. 138), os exercícios de aquecimento servem fundamentalmente para tirar o participante de sua vida cotidiana e das regras de comportamento que não se aplicarão ao trabalho artístico que se iniciará, inserindo-o em um ambiente em que a vulnerabilidade e o compromisso com comportamentos incomuns serão necessários. Nesse sentido, o autor corrobora com Diggles (2004, p. 59) sobre o fato de que os exercícios de aquecimento “devem ser projetados para gerar uma sensação de ridiculosidade [sic] e camaradagem, fazendo com que todos se sintam um pouco excêntricos.”<sup>211</sup> Esses têm como objetivo ajudar os participantes a abandonarem suas atitudes normais e a se misturarem com o grupo para que o restante do programa de exercícios comece sob uma base de apoio mútuo.

A esse tipo de aquecimento podemos definir como um *aquecimento cênico*.<sup>212</sup> No entanto, não há explícito na literatura de Balk uma proposta direta de *aquecimento físico* ou *vocal*, no sentido de organizar e disponibilizar a musculatura corporal e vocal para a atividade que se seguirá.<sup>213</sup> Acredita-se que o trabalho de integração das habilidades de cantar e atuar se beneficiaria intensamente se fosse antecedido por um breve momento de aquecimento físico e vocal. Por esse motivo, antecedendo a apresentação das atividades dessa tese, realizar-se-á uma breve consideração sobre esse assunto; deixando claro desde já que não se pretende aprofundar essa questão para não se perder o foco principal dessa pesquisa.

Posteriormente, apresentar-se-á os exercícios agrupando-os em tipos, conforme a base ou modelo utilizada, o que dará a oportunidade de explicar melhor os fundamentos originais somados aos apontamentos que se propõe. Ressalta-se que a ordem com que as atividades são apresentadas neste capítulo é realizada objetivando a melhor forma de explicá-los e comentá-los, sendo que exemplos da ordem de aplicação serão sugeridos no capítulo posterior.

---

<sup>211</sup> “They should be designed to engender a sense of mutual ridiculousness and camaraderie by making everyone feel slightly off-kilter. Their purpose is to help everyone to drop attitude, meld with the group, and begin exercises from a base of mutual humanity.”

<sup>212</sup> Há de se considerar que alguns cantores podem se mostrar hostis à improvisação devido à natureza do ambiente disciplinado e rígido o qual estão acostumados. Nesses casos, será parte da sensibilidade do instrutor criar inicialmente uma atmosfera de confiança e liberdade para que os participantes consigam transcender suas inibições e comprometer-se totalmente em cada exercício (BALK, 1981, p. 104). As versões básicas de Som e Movimento, Duetos Rituais, Jogo do Eco e Jogo da Soma descritos adiante podem servir à função de aquecimento cênico.

<sup>213</sup> Apesar de todos os dias das atividades do 2012 Wesley Balk Opera/Music-Theatre Institute terem iniciado com um intenso trabalho voltado para a disponibilidade corporal.

### 3.1. Considerações sobre aquecimento físico e vocal dentro da proposta de atividades

Segundo estudos realizados por Araújo (2012b, p. 38), aquecimento vocal significa um trabalho de aprendizagem que se desenvolve por um período de tempo “com o objetivo neuromuscular (memória e condicionamento físico e vocal), [que] utiliza uma técnica como propósito de desenvolver uma estética vocal para a execução [de] um determinado repertório”. Jordan (2005, p. 14-15, p. 21) ainda complementa que não se trata exatamente de “aquecer” a musculatura vocal, mas de estabelecer e reforçar os elementos básicos necessários ao canto, buscando uma organização da emissão vocal que conjugue cantar sobre o ar, sons realizados com espaços no trato vocal, com ressonância alta e projetados para frente.

A pesquisa de Araújo (2012b, p. 2-4) mostra que existem dois pontos de vista sobre o aquecimento vocal – o aquecimento fisiológico e o estético. No primeiro, trata-se de atividades físicas realizadas com o corpo, tais como alongamento e alinhamento corporal, respiração e exercícios fonoarticulatório. Essas estratégias ficam no limiar do corpo, e servem tanto para a fala quanto para qualquer tipo de canto. No segundo, são os vocalizes que buscam ajustes de emissão, afinação e a ativação da musculatura vocal, objetivando a realização de uma sonoridade com o mínimo de esforço e o máximo de eficiência. O aquecimento vocal estético favorece a flexibilidade dos músculos responsáveis pela produção sonora, e proporciona “maior tempo de fonação, melhor adução e abdução das pregas vocais, reduzindo as fendas glóticas, melhora a lubrificação laríngea, reduzindo a viscosidade, alterando o padrão vocal aumentando o pitch e loudness” (Ibidem, p. 4).

Aquecimento fisiológico muitas vezes é entendido como as práticas que antecedem o aquecimento estético e que não utilizam alturas de notas, focalizando-se no limiar do corpo (Ibidem, p. 11, p. 31).

Miller (1996a, p. 162-164) afirma que o aquecimento vocal deve ser uma prática individual de qualquer cantor, “algo que se aprende para tomar conta de si próprio”<sup>214</sup> (Ibidem, 164). Nenhum cantor deveria ir para uma aula de canto sem um prévio aquecimento vocal realizado por si mesmo, pois o trabalho técnico realizado em sala de aula não deve ser confundido com aquecimento. O autor concorda que alguns minutos

---

<sup>214</sup>

“... something one must learn to take care of on one's own.”

devem ser reservados para um aquecimento físico que produza uma sensação de elasticidade e liberdade por todo o corpo. Contudo, um trabalho corporal pesado e prolongado deve ser evitado nesse momento. Após isso, um programa gradativo que vá de gentis ataques vocais em uma tessitura confortável, passando por vocalização em boca *chiusa* na extensão média da voz, seguido de sílabas com consoantes nasais e vogais, e demais padrões melódicos que induzam à ação flexível de língua e mandíbula são indicados pelo autor, num programa que dure em média de 20 a 30 minutos.

Por fim, vale lembrar que nós somos nosso instrumento vocal, isto é, os complexos sistemas de respiração, fonação e articulação dependem dos outros sistemas tais como esquelético, muscular, nervosos para trabalhar. “Nós não temos uma voz, um mecanismo vocal, que seja independente do nosso corpo”<sup>215</sup> (GILMAN, 2014, p. 3). Por esse motivo, julga-se importante a realização de um aquecimento físico que vise à predisposição corporal à vocalização como uma primeira atividade a ser realizada. Nesse sentido, apresentar-se-á algumas sugestões de atividades para esse momento inicial, e logo mais, algumas orientações de como utilizar o vocalize tanto para aquecimento vocal quanto para os exercícios que são descritos aqui conjugados a essa ferramenta.

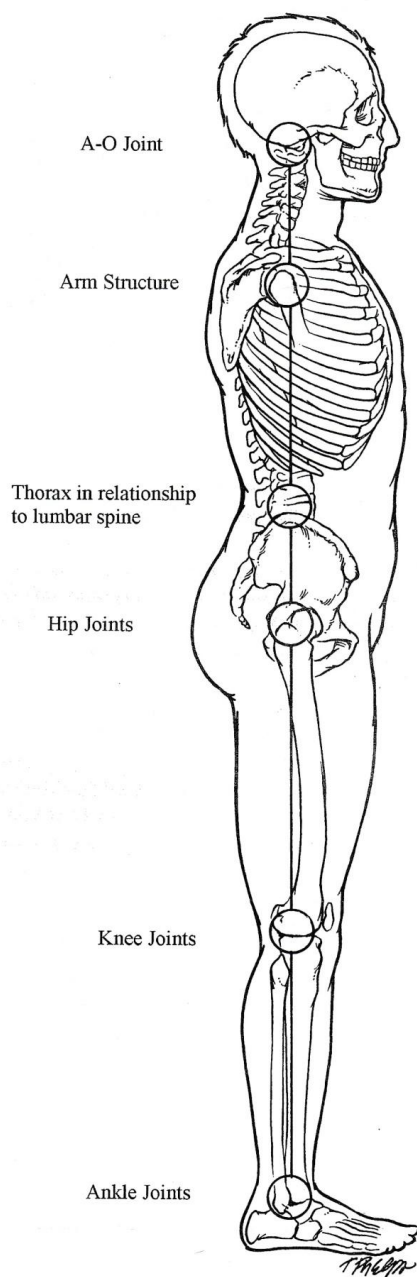
As atividades apresentadas ao longo desse capítulo exigirão do participante tanto um corpo disponível para o canto quanto para a expressividade do movimento. Contudo, antes de se iniciar um trabalho voltado para a expressividade corporal é preciso preparar o terreno, isto é, despertar a perceptividade, consciência e organização do próprio físico.<sup>216</sup> Essa perceptividade é denominada por Allen (2013, p. 5-8) como *cinestesia* – a percepção do movimento do próprio corpo, das suas necessidades de equilíbrio, esforço, peso, direção, etc. ao longo de suas ações – vocais, respiratórias,

<sup>215</sup> “*We do not have a voice, a vocal mechanism, which is independent of our body.*”

<sup>216</sup> Azevedo (2002, p. 138- 161) divide o treinamento técnico do corpo do ator em três etapas: 1) *Caracterização do espaço do eu*: direcionado à reeducação do próprio corpo, à dissolução de hábitos musculares, e à ampliação da sensorialidade; 2) *Caracterização do espaço sensorial*: direcionado a expandir a consciência corporal, autopesquisa de como se realiza determinado movimento, se é a maneira mais otimizada ou distencionada; 3) *Caracterização do espaço expressivo*: destinado ao descobrimento da gramática expressiva do corpo, da “fala corporal”, das partituras de ações; 4) *Caracterização do espaço estético*: destinado ao uso do corpo como criação, da máscara do corpo (personagem), do corpo a serviço das várias linguagens teatrais, da construção sígnica.

Tendo o instrutor conhecimento adequado, poder-se-ia utilizar o aquecimento físico como um momento voltado para essa primeira etapa de treinamento do corpo descrita por Azevedo, de reeducação corporal, trazendo exercícios vindos de Eutonia, Yoga, Pilates, RPG, Feldenkrais, Rolfing, Técnica Alexander, entre outras práticas somáticas (Ibidem, p. 140). Contudo, não faz parte do objetivo dessa tese a apresentação de programa de aquecimento físico voltado para essa reeducação corporal. Portanto, os exercícios sugeridos se destinam apenas a despertar a consciência e perceptividade do corpo; o que já se considera suficiente para a preparação corporal das atividades que se seguirão.

cênicas, cotidianas, etc. A autora lista seis principais regiões que permite compreendermos a disposição de todo o corpo para o movimento e a organização ou alinhamento que otimizaria as forças necessárias ao equilíbrio corporal. São elas: 1) junta atlanto-occipital; 2) estrutura dos braços incluindo a junta esterno-clavicular; 3) região torácica-lombar; 4) juntas dos quadris (coxo-femoral); 5) juntas dos joelhos; 6) juntas dos tornozelos (Ibidem, 28-53), como se pode ver na Figura 7:

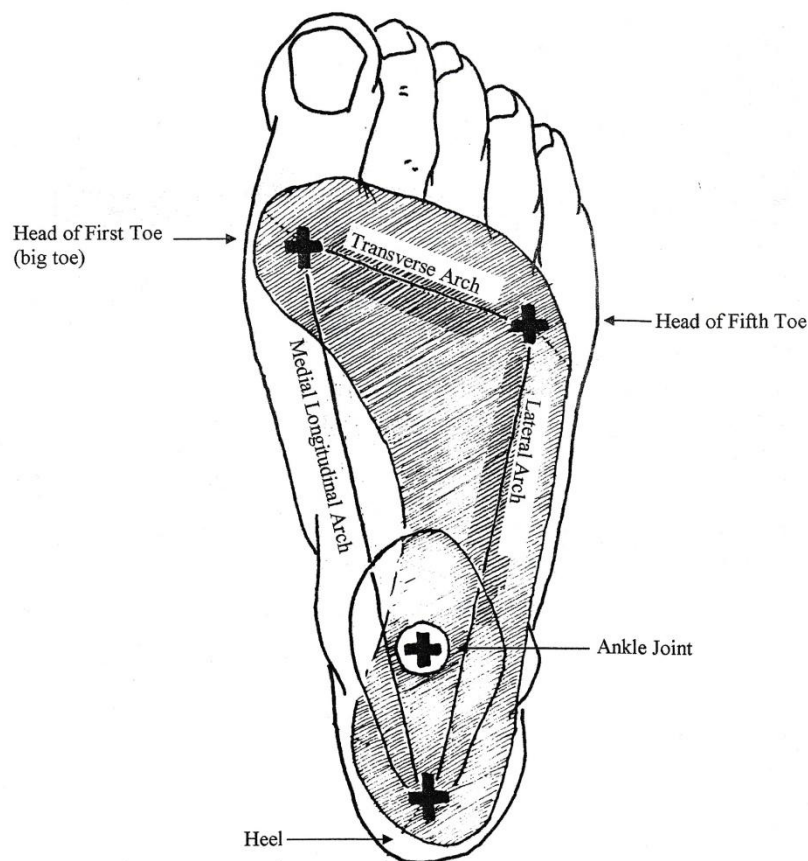


**Figura 7: Seis regiões de equilíbrio. De cima para baixo: Junta atlanto-occipital, Estrutura dos braços, Região torácica-lombar, Juntas dos quadris, Juntas dos joelhos e Juntas dos tornozelos (ALLEN, 2013, p. 52).**



Ao alinhar essas seis regiões, conseguimos lidar melhor com o peso de nossas estruturas corporais em relação à gravidade, em que a cabeça transporta seu peso para o tórax que transporta seu peso para a bacia que o distribui ao longo das pernas e pés. Quando essa distribuição de peso ocorre ao longo do esqueleto, qualquer movimento se torna mais fácil, realizado como um constante jogo junto à força gravitacional, no constante ajuste entre a instabilidade e estabilidade do equilíbrio corporal (GILMAN, 2014, p. 21-22).

Há também de se observar os pontos do tripé (*tripod foot*) em que o peso do corpo é distribuído no contato da planta dos pés com o chão. A união desses pontos formam três arcos responsáveis pela mobilidade dos pés, como é possível verificar na Figura 8:



**Figura 8:** Pontos do tripé e arcos da planta dos pés. A região sombreada é a zona de contato da planta dos pés com o chão. A cruz dentro do círculo é a localização da junta do calcanhar na altura da planta do pé. As cruzes são os pontos do tripé em que o peso do corpo é distribuído. De baixo para cima: calcanhar, início do quinto dedo e início do primeiro dedo. As linhas que ligam esses pontos são os arcos que mobilizam os pés: Arco lateral, Arco longitudinal medial e Arco transversal (ALLEN, 2013, p. 45).

Com essas orientações em mente, segue algumas sugestões de exercícios que poderiam ser utilizados como aquecimento ou preparação física.

### 3.1.1. Exercício - Equilíbrio do Corpo

#### **Instrução (variação): Apoio sob os pés**

Os participantes se posicionam em pé de modo a formarem um círculo e partindo do alinhamento das regiões de equilíbrio descritas na Figura 7:

- 1) Inclina o corpo para frente a partir da junta dos tornozelos, verificando como o peso se distribui pelos três pontos dos pés e todos os ajustes que são feitos com os dedos e arcos, e também com a musculatura das pernas, tronco e pescoço.
- 2) O mesmo se segue inclinando o corpo para trás.
- 3) Logo após, experimenta-se inclinar o corpo para uma das laterais e depois para a outra.
- 4) Por fim, os participantes deverão buscar um alinhamento corporal que tente distribuir o peso do corpo nos três pontos dos pés da maneira mais equilibrada possível.

#### **Instrução (variação): Uso do engajamento abdominal**

Partindo da mesma posição inicial da variação anterior:

- 1) Os participantes experimentam equilibrar-se na ponta dos pés (meia ponta), e verificar quais os ajustes na região do tronco e pernas são necessários para manterem-se equilibrados e não caírem.
- 2) Os participantes retornam e relaxam os pés com pequenas sacudidas das pernas e pés.
- 3) Novamente retornam à mesma posição, mas agora com a indicação de manterem um engajamento da musculatura abdominal da região púbica-inguinal<sup>217</sup> e glúteos, promovendo um leve encaixe de quadris, buscando liberar as demais musculaturas intercostais e abdominais da região superior e média para que a

<sup>217</sup> Trata-se da região abdominal inferior situada abaixo do umbigo. Baseado no *Cunningham's Manual of Practical Anatomy*, vol. 2 de G. J. Romanes (1967), Miller (1996b, p. 10) apresenta a região abdominal em dois cortes transversais e dois cortes sagitais gerando nove sub-regiões - duas laterais e uma central para cada uma das três regiões longitudinais geradas pelos cortes transversais (superior, média, inferior): Hipocôndrios direito e esquerdo e Epigástrica na região superior, Laterais direita e esquerda e Umbilical na região média, e Inguinais direita e esquerda e Púbica na região inferior.

respiração consiga ser realizada com a maior liberdade e profundidade permitida estando nessa posição.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) manter o alinhamento das seis regiões de equilíbrio;
- 2) perceber os ajustes necessários que o corpo realiza para manter o seu equilíbrio em relação à força gravitacional nas diversas posições realizadas;
- 3) optar por usar uma intensidade de força muscular que considere ideal para manter-se nas posições indicadas, principalmente na ponta dos pés, evitando força supérflua sobretudo daquelas musculaturas que precisariam estar disponíveis para que a respiração ocorra de forma livre, fluente e profunda;
- 4) havendo qualquer desconforto, principalmente na região dos tornozelos e joelhos, voltar imediatamente para a posição inicial.

### **Comentário:**

Não há como prever como os participantes se organizarão corporalmente para manter o seu equilíbrio nas posições indicadas, pois cada um possui um corpo moldado pelo seu uso. Uns notarão que inclinar o corpo para frente pode aliviar qualquer força na região abdominal, outros notarão o mesmo alívio ao inclinar para trás, e ainda outros poderão notar que o alinhamento das seis regiões de equilíbrio pode auxiliar a manter o equilíbrio com força muscular moderada. Todavia, não se trata aqui de ensinar o participante a melhor maneira de manter-se equilibrado em pé ou alinhado, mas sim de despertar-lhe a cinestesia que lhe permitirá compreender e escutar as necessidades de seu corpo e conjugar as forças necessárias para manter o equilíbrio e a respiração profunda exigida no canto.

O tempo em que se mantêm cada posição pode variar de 10 a 15 segundos, porém será a sensibilidade e perceptividade do instrutor às dificuldades do grupo que determinará se esse tempo é suficiente.

Sugere-se que logo após estas variações o instrutor disponha de alguns minutos para uma breve fase Interacional, visto que a verbalização das sensações pode facilitar na construção de termos objetivos ao *side-coaching*. Exercícios semelhantes à primeira variação são encontrados em Gilman (2014, p. 219-225) e Allen (2013, p. 46). A segunda variação foi criada para sensibilizar o discreto engajamento da região púbica-

inguinal abdominal, que segundo McKinney (1994, p. 38) já estaria presente no alinhamento axial, e que auxilia na sustentação desse alinhamento quando em posições de equilíbrio instável.

### 3.1.2. Exercício - Circular das Articulações

#### Instrução:

Os participantes se posicionam de pé e em círculo. O instrutor guia os participantes através de *side-coaching* na realização de gentis e lentos movimentos circulares junto às seis regiões de equilíbrio. Para cada região trabalhada, o movimento circular em torno de um eixo imaginário é realizado 5 vezes para o sentido horário e mais 5 vezes para o sentido anti-horário, ou vice-versa.

- 1) Os participantes deixam a cabeça relaxadamente cair à frente do corpo, mantendo o alinhamento das demais regiões, e realizam movimentos circulares em torno de um eixo longitudinal no centro do corpo;
- 2) Logo após, os movimentos circulares são realizados com os ombros em torno de um eixo latero-lateral na altura da junta glenoumeral.
- 3) Em seguida, firma-se o ponto da junta dos quadris encaixando-os através de relativa contração dos glúteos e região abdominal púbica-inguinal, e se realiza movimentos circulares com a parte superior do tronco em torno de um eixo longitudinal no centro do corpo;
- 4) Logo após, solta-se o encaixe e os movimentos são realizados com os quadris em torno do mesmo eixo, como em um gentil rebolar sem a movimentação da parte superior do tronco;
- 5) Em seguida, mantendo o corpo ereto, eleva-se uma das pernas, flexionando e direcionando a ponta de seu joelho para frente, realizando movimentos circulares em torno de um eixo antero-posterior na altura da junta coxo-femoral, como se desenhasse um círculo no ar com a ponta do joelho que está suspenso. Repete-se com a outra perna.
- 6) Logo após, une-se os pés encostando as suas laterais internas, apoia-se as mãos nos joelhos flexionando-os e inclinando o tronco levemente para frente, e se realiza movimentos circulares a partir da junta dos joelhos, flexionando-os e estendendo-os de acordo com o fluxo do círculo desenhados em torno a um eixo longitudinal.

- 7) Novamente fica-se com o tronco ereto e suspende-se uma das pernas em uma distância pequena do chão, mantendo ambos os joelhos moderadamente esticados. Circula-se o pé suspenso, realizando o movimento a partir da junta do tornozelo. Após a realização dos movimentos circulares, nessa mesma posição, realizar-se movimentos de apontar para o chão alternadamente a ponta e o calcanhar do pé que está suspenso, em cinco repetições.
- 8) Por fim, realiza-se os movimentos circulares com os braços inteiros, partindo da junta glenoumeral, desenhando grandes círculos em torno de um eixo latero-lateral nessa altura. Enquanto um braço segue a direção para frente do corpo, o outro segue para trás encontrando-se sempre nas extremidades superior e inferior do movimento circular. Cotovelos, punhos e dedos devem participar do movimento de forma a contribuir para a sua expressividade, trabalhando todas as articulações envolvidas na estrutura dos braços.

**Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) realizar os movimentos com a máxima gentileza junto a seu corpo;
- 2) buscar uma amplitude de movimento confortável aos próprios limites;
- 3) conscientizar-se das articulações do corpo e das seis regiões de equilíbrio, buscando uma sensação de leveza nas juntas que unem as estruturas e que as dispõem para o movimento;
- 4) sempre respirar profundamente e coordenar o movimento respiratório com os movimentos físicos.

**Comentário:**

O exercício foi inspirado nas seis regiões de equilíbrio apresentadas por Allen (2013, p. 19, p. 29, p. 52), e tem como objetivo oportunizar a liberação de tensões habituais e despertar a cinestesia das articulações e estruturas. Julga-se que cinco repetições para cada direção (horário e anti-horário) é o suficiente para o objetivo de aquecimento sem gerar qualquer sobrecarga física. Contudo, ao longo do trabalho o instrutor deve sempre observar se há a necessidade de aumentar ou reduzir o número de repetições. Espera-se uma sensação de leveza corporal ao final do exercício. Portanto, qualquer sensação de desconforto por parte de algum participante deve ser observada atentamente pelo instrutor.

### 3.1.3. Exercício - Flexibilizando a Coluna

#### **Instrução (variação): Enrolando a coluna**

Os participantes se posicionam em pé de modo a formarem um círculo, mantendo um distanciamento entre os pés alinhados às articulações coxo-femorais, joelhos soltos (nem flexionados, nem distendidos).

- 1) Os participantes iniciam um movimento de soltar a cabeça para frente do corpo, e em seguida, gradativamente vértebra por vértebra, curvando o tronco para frente e para baixo, flexionando levemente os joelhos de modo que a força da musculatura das pernas sustente o peso do tronco que se pendura sobre ela.
- 2) Realizar três inspirações profundas seguidas de expirações suspiradas.
- 3) Retornar a partir da ação de empurrar os pés contra o chão realizando uma força contragravitacional, gradativamente desenrolando vértebra por vértebra relaxadamente até chegar à posição ereta novamente.
- 4) Repetir o enrolamento da coluna, mas dessa vez as expirações que sucedem as inspirações profundas são sonorizadas, primeiramente no registro grave da voz nas vogais [a], [i] e [o]; e, ao repetir o enrolamento novamente, sonorizam-se as expirações nas mesmas vogais, mas explorando o registro agudo.

#### **Instrução (variação): Tracionar/Curvar**

Inicia-se na mesma posição da variação anterior, porém com pernas um pouco mais afastadas e em rotação abduzida, pés apontados para as diagonais.

- 1) Os participantes tracionam lenta e gentilmente a coluna para trás, projetando o queixo para cima, peito para frente, ombros e pélvis para trás, e gradativamente vão inclinando o tronco para baixo a partir das articulações coxo-femorais, flexionando os joelhos e tornozelos.
- 2) Chegando a um ponto máximo, retorna-se a partir do movimento contrário, curvando lenta e gentilmente a coluna, cabeça e queixo soltos, peito para dentro, ombros e pélvis para frente, desenrolando vértebra por vértebra até chegar à posição ereta do corpo em que o movimento se reinicia.
- 3) Realiza-se por volta de cinco repetições.

**Instrução (variação): Corpo fechado/Corpo aberto**

Participantes se posicionam em pé como descrito na variação anterior, mas espalhados pela sala.

- 1) Os participantes gradativamente partem da postura ereta e vão para uma posição fechada do corpo (fetal, curvada no chão) ao longo da contagem de uma pulsação regular de 1 a 10 feita pelo instrutor.
- 2) Após chegar a essa posição, o instrutor novamente conta de 1 a 10 na mesma pulsação, e gradativamente os participantes deverão ir para uma posição mais aberta do corpo (em pé, braços ao alto, mãos abertas).
- 3) Em uma nova rodada, a contagem do instrutor irá acelerar de forma gradativa a partir do 4º pulso em ambas as fases do aberto para o fechado, e do fechado para o aberto.
- 4) Em uma terceira rodada, a dinâmica se repete, mas ao invés da contagem acelerar, ela irá desacelerar a partir do 4º pulso em um *rallentando*.

**Pontos de concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) ser muito gentil no enrolar e desenrolar da coluna, buscando um prazer físico na flexibilização vertebral;
- 2) manter a musculatura do pescoço o mais distensionada possível;
- 3) sempre respirar profundamente.
- 4) na variação **Corpo fechado/Corpo Aberto**, equalizar a pulsação da contagem e as alterações de andamento ao percurso da realização do movimento, em que o pulso 1 é sempre o ponto de partida e 10 o ponto de chegada.

**Comentários:**

Nossa coluna vertebral é composta de vinte e quatro vértebras individuais e mais nove vértebras fundidas que compõem sacrum e cóccix. Quatro são as regiões relativas às curvaturas naturais (lordoses/cifoses) de como essas pequenas peças são estruturadas: Cervical, Torácica, Lombar e Sacro-coccígea – sete vértebras cervicais, doze torácicas, cinco lombares, cinco sacrais e quatro coccígeas. As vértebras são unidas por vinte e três discos cartilagosos que possibilitam a flexibilidade de sua movimentação (ALLEN, 2013, p. 20).

As variações **Enrolando a coluna** e **Tracionar/Curvar** têm como objetivo oportunizar a cinestesia da flexibilidade da coluna vertebral e o relaxamento de tensões inoportunas visando a sua disponibilidade para o movimento corporal e respiratório. É possível encontrar exercícios semelhantes à primeira variação em outras abordagens pedagógicas vocais, como visto em Melton e Tom (2012, p. 5-7) e em Jay Miller.<sup>218</sup>

A variação **Corpo fechado/Corpo aberto** é vista em Balk (1981, p. 151 g.) como uma possibilidade de aquecimento. Julga-se aqui que esta variação além de trabalhar os mesmos objetivos das demais variações, traz também ludicidade ao aquecimento físico e agrega um trabalho voltado para o desenvolvimento da relação espaço/tempo da movimentação ao lidar com as alterações de andamento (*accelerando/rallentando*).

### 3.1.4. Exercício - Movimento + Respiração

#### Instrução (variação): Movimentação livre + Repetição de consoantes

Posicionados de pé e espalhados pela sala, o instrutor estabelece uma pulsação entre 60 e 80 bits através de um metrônomo amplificado.

- 1) Enquanto caminham pela sala, os participantes realizam uma sequência de inspirações/expirações utilizando uma das consoantes fricativas surdas [s], [f], [ʃ] ou [θ] articuladas por pulso e destacadas pelas respectivas inspirações.
- 2) Ao sinal do instrutor, os participantes são incentivados a explorarem movimentos abstratos de braços, mãos e dedos enquanto continuam a realizar o exercício de respiração.
- 3) Em seguida, a pulsação é dividida em duas consoantes por pulso (de semínima para colcheia), ainda sendo intercaladas pelas respectivas inspirações.
- 4) Ao sinal do instrutor, os participantes são incentivados a explorar movimentos utilizando o corpo em diferentes níveis de altura - alto, médio ou baixo.<sup>219</sup>
- 5) Em um próximo passo, a pulsação é dividida em três consoantes por pulso (de semínima para tercina), ainda sendo intercaladas pelas respectivas inspirações.

<sup>218</sup> Ver site < <https://www.youtube.com/watch?v=Gx5cCV4mTU0>>. Acessado em: 07 de agost. 2017.

<sup>219</sup> Referente a **nível alto**: posição em pé, saltar, caminhar, correr; **nível médio**: movimentos realizados com joelhos ou troncos flexionados, em que se utilize metade da altura total do corpo; **nível baixo**: movimentos com parte do corpo em contato com o chão, de joelhos, sentado, deitado.



- 6) Ao sinal do instrutor, os participantes são incentivados a interagirem entre si, ou seja, olharem uns nos olhos dos outros, comporem sequências de movimentos juntos de forma improvisada, pequenos contextos cênicos, etc.
- 7) Em nova sinalização o exercício finaliza.

### **Instrução (variação): Conjunções respiração/movimento**

Inicia-se como na variação anterior.

- 1) Os participantes realizam uma sequência de inspirações/expirações que sustentem por oito pulsos uma das consoantes fricativas surdas [s], [f], [ʃ] ou [θ], inspirando em dois pulsos que intercalam cada repetição. Junto a isso, improvisam movimentos com qualidades arredondadas, sustentadas e/ou fluentes, gerando uma conjunção respiração/movimento do tipo **sustentado/sustentado**.
- 2) Ao sinal do instrutor, explora-se as mesmas qualidades na movimentação, mas a sequência de inspirações/expirações passa a ser destacada, em uma consoante por pulso sendo intercaladas pelas respectivas inspirações, gerando uma conjunção respiração/movimento do tipo **destacado/sustentado**.
- 3) No próximo sinal, a respiração mantém-se igual ao passo anterior, mas os participantes passam a explorar movimentos angulares, destacados e/ou interrompidos, em uma conjunção respiração/movimento do tipo **destacado/destacado**.
- 4) Por fim, volta-se a sustentar a consoante em uma expiração de 8 pulsos como no primeiro passo, mas mantendo a exploração de movimentos angulares, destacados e/ou interrompidos, em uma conjunção respiração/movimento do tipo **sustentado/destacado**.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) perceber como a movimentação interfere ou coopera com as tarefas relativas à respiração;
- 2) buscar manter a abertura da caixa torácica relativamente estável ao longo da entrada e saída de ar realizada pelo movimento flexível da musculatura abdominal, que se solta para a entrada de ar e contrai-se para impulsionar o ar para fora do corpo;

- 3) manter a contração abdominal referente à saída de ar coerente com a velocidade de saída de ar que se almeja;
- 4) manter sempre uma pressão subglótica ideal através da resistência gerada no ponto de contato dos articuladores que produzem a consoante; nem tão resistente, nem tão frouxo; evitar sempre produzir resistência por tensão laríngea, a glote deve se manter sempre aberta;
- 5) ao sustentar a expiração por oito pulsos, manter a velocidade da saída de ar constante; administrar a velocidade de saída do ar para que ao mesmo tempo em que o fluxo aéreo ganhe fluência, seja possível sustentá-lo sem utilizar a capacidade de ar de reserva, ou seja, aquele volume de ar necessário para manter a caixa torácica aberta;
- 6) parar o exercício de respiração toda vez que sentir tontura ou desconforto grande, porém tentar manter a movimentação corporal até conseguir retomar as tarefas relativas à respiração;
- 7) hidratar-se bem após a realização desse exercício, ou toda vez que houver um desconforto grande na glote devido à *secura* no trato vocal.

### **Comentário:**

Julga-se que conjugar exercícios de respiração com a exploração de movimentos corporais é o primeiro passo para o desenvolvimento da coordenação e integração entre as habilidades de cantar e atuar. Esses exercícios oportunizam um autoestudo aos participantes referentes a quais movimentos cooperariam com as necessidades respiratórias do canto. Por exemplo, a flexibilidade das juntas dos quadris (articulação coxo-femoral) é importantíssima para que o cantor possa inclinar-se para frente eficientemente a partir desse ponto, mantendo o torso como uma unidade, evitando inclinar-se a partir da linha da cintura (local referente à região torácica-lombar) (ALLEN, 2013, p.41-42). Esse movimento facilitaria o cantor conjugar as ações de sentar-se, ajoelhar-se, agachar-se, etc. junto às necessidades de alinhamento do esqueleto axial inerentes à administração respiratória e ressonantal do canto.

Ambas as variações foram criadas almejando aguçar a cinestesia do participante relacionada a conjugação das necessidades de respiração e movimento. Contudo, o último passo da variação **Movimentação livre + Repetição de consoantes**, busca trabalhar o que Allen (2013, p. 8) denomina como *consciência inclusiva*, que é a habilidade de perceber a si mesmo e o mundo a sua volta simultaneamente. Trata-se de,

ao mesmo tempo em que se mantém a consciência cinestésica das necessidades que o corpo requer para a produção sonora e/ou movimentação, conseguir recolher informações dos seus arredores através dos seus sentidos e interagir com o ambiente, estabelecendo uma conexão entre si mesmo e o que acontece em sua volta. É essa habilidade que possibilitará o cantor a adaptar-se às situações do aqui e agora, seja nas performances ou nos jogos de improvisação, lidando com elementos que não são de sua expectativa e ao mesmo tempo conseguindo manter a integridade de suas necessidades físicas/vocais. A variação **Conjunções respiração/movimento** pode ser proposta como uma versão mais avançada de **Movimentação livre + Repetição de consoantes** por agregar desafios definidos à coordenação entre a estabilidade da respiração e liberdade de movimento.

Os exercícios descritos aqui são apenas sugestões para a realização de um aquecimento ou preparação física, uma vez que cada instrutor poderá trazer sua própria bagagem de práticas corporais para esse momento.<sup>220</sup>

### 3.2. Orientações para vocalizes

Considera-se aqui que cada cantor-ator participante já tenha vindo com sua voz modestamente aquecida, e isto deve ser incentivado pelo instrutor. Como apontado por Miller (1996a, p. 162-164), cada cantor deve tomar essa responsabilidade para si e nunca vir a uma aula ou ensaio desaquecido. Contudo, após o aquecimento físico, pode-se realizar uma breve sequência de vocalizes para dar a oportunidade de cada cantor reorganizar sua emissão vocal, antes do início das atividades que conjuguem tarefas cênicas, e para apresentar aos participantes alguns dos vocalizes que serão utilizados ao longo das atividades.

Um escopo de vocalizes deve ser selecionado pelo instrutor e utilizado de forma consistente. Segundo Jordan (2005, p. 16), um vocalize ou grupo de vocalizes que se repetem “fornecem uma ‘marca de referência’ auditiva e vocal cinestésica para os cantores”<sup>221</sup>. Há de se considerar que nos exercícios em que se conjuguem tarefas cênicas a vocalizes, será mais produtivo se os cantores já conhecerem os padrões

<sup>220</sup> Apesar de Jordan (2005, p. 34) aconselhar que se varie as atividades relacionadas à consciência corporal para se evitar que estas sejam realizadas de forma automática e sem profundidade de consciência na sua execução, acredita-se que pequenas variações na ênfase de um ou outro Ponto de Concentração podem ser suficientes para manter a concentração e interesse dos participantes na execução de exercícios que forem repetidos em várias sessões e encontros.

<sup>221</sup> “... provides an aural and a vocal kinesthetic ‘benchmark’ for singers.”

melódicos utilizados. Igualmente, torna-se mais interessante que padrões melódicos muito desgastados sejam substituídos por outros mais desafiadores ao longo do trabalho. Dessa forma, esse breve momento de aquecimento vocal servirá para que os participantes se acostumem com esses novos padrões melódicos.

Os vocalizes podem se iniciar pelos registros médios das vozes, preferencialmente na tonalidade de mi bemol, até que um engajamento entre a condução respiratória e a produção sonora seja construído (JORDAN, 2005, p. 76). Igualmente, eles podem ser aplicados ascendendo de meio em meio tom até chegar a uma tonalidade cujo padrão melódico ainda esteja vocalmente confortável à maioria dos cantores, e descendendo até uma tonalidade mais abaixo daquela que se começou, e finalmente retornando ao ponto inicial. A extensão vocal explorada entre as tonalidades que ascendem e descendem deverá ser coerente com a tessitura vocal dos participantes.

Quanto mais distanciados entre si os participantes estiverem posicionados no espaço da sala, mais independentes ficarão em sua expressividade individual, pois se influenciarão menos pela interpretação dos colegas; visto que não se almeja qualquer homogeneidade sonora entre os cantores como seria na prática coral, apesar do vocalize ser coletivo. Os participantes devem estar atentos aos seus limites vocais, ficando livres para pararem quando a extensão do vocalize se tornar inadequada a sua tessitura vocal, ou gerar qualquer desconforto. Tanto é permitido parar, quanto retomar quando lhe for conveniente. Aconselha-se a realização dos vocalizes com acompanhamento harmônico do piano, como visto em Jordan (2005). O acompanhamento além de fornecer um referencial harmônico, gera estabilidade rítmica e de andamento para que os cantores consigam organizar suas respirações.

Ao longo dos exercícios que conjuguem vocalizes a tarefas cênicas, ficará complicado o instrutor realizar qualquer *side-coaching*, podendo ele observar com atenção os participantes e realizar qualquer apontamento no momento que antecede a proposta de um novo padrão melódico para o exercício se repetir. Quanto à quantidade de padrões melódicos a se propor ao longo de cada exercício, deve-se pensar que o exercício não poderá cansar os participantes. Dependerá da percepção do instrutor de como os participantes estão conseguindo manter os Pontos de Concentração. Contudo, a exploração de dois a quatro padrões melódicos distintos seria possível pensar como quantidades interessantes para que os participantes consigam vivenciar os desafios propostos, sem se cansarem vocalmente.

Não há regra para a escolha dos padrões melódicos, Miller (1996b) e Jordan (2005) trazem opções direcionadas à resolução de diversos parâmetros técnicos, e poderiam ser importados às atividades dessa proposta. Alguns exercícios precisarão que os padrões sejam simples, de preferência de fácil memorização musical. No entanto, em outros exercícios, os vocalizes poderão ser mais ousados, isso dependerá da complexidade das tarefas cênicas que serão conjugadas e das capacidades técnicas vocais e musicais gerais dos participantes.

Apresenta-se a seguir algumas opções de vocalizes retiradas de Jordan (2005) que poderiam servir para o trabalho inicial de um laboratório cênico. Cada vocalize apresentado é intitulado pelo autor com o objetivo técnico por detrás do padrão melódico. Por exemplo, o primeiro exemplo chama-se “Cantando sobre o ar por mover [uma série de] oito notas”<sup>222</sup> (Ibidem, p. 258). O padrão melódico constrói um fluído movimento que borda ascendentemente a tônica, o que facilita a condução de um fluxo aéreo contínuo que promove a ideia de “cantar sobre o ar”. Ver Figura 9 abaixo:

Acc. Marilyn Shenenberger

$\text{♩} = 66$

Dee dee dee dee dee dee

Intro. Opt.

Piano

dee dee dee dee dee Dee dee dee dee dee dee dee dee dee dee

**Figura 9: Padrão melódico # 5 *Singing on Breath through Moving Eighth Notes* (JORDAN, 2005, p. 258).**

A consoante línguo-alveolar plosiva sonora [d] unida à vogal frontal [i] facilitam a construção da firmeza da sonoridade vocal. Junto a isso, Miller (1996b, p. 100-102)

<sup>222</sup>

“*Singing on Breath through Moving Eighth Notes*”

também apresenta vocalizes com consoantes línguo-alveolares plosivas, como forma de liberar a tensão de língua e também de eliminar vícios de interpolar outras consoantes precedendo a articulação de [d], como, por exemplo, [nd] ou [hd]. O autor sugere que se realize vocalizes com sílabas construídas com consoantes línguo-alveolares plosivas “concentrando-se nas sensações de posição acústica frontal”<sup>223</sup> (Ibidem, p. 102).

No exemplo seguinte, o mesmo padrão melódico ganha um gentil salto de quinta, agregando um estratégico desafio à construção do legato e à ideia de cantar sobre o ar. Intitulado como “Construindo espaço no salto ascendente, modificação de vogal”<sup>224</sup> e apresentando a mudança da vogal frontal-lateral [i] para a vogal posterior-labializada [o] ao motivo melódico do salto de quinta, o padrão melódico facilita a abordagem do equilíbrio da sonoridade *chiaroscuro* e das estratégias de ajuste vocálico para realização de notas agudas. O uso da consoante alveolar nasal [n] é apontado por Miller (1996b, p. 84) como útil na construção de sensações de ressonância mais altas e frontais. Ver Figura 10:

Acc. Marilyn Shenenberger

The musical score is presented in two systems. The first system shows the vocal line with lyrics 'Nee noh nee' and the piano accompaniment. The second system continues the vocal line with lyrics 'Nee noh' and the piano accompaniment. The score includes dynamic markings such as 'Piano' and 'Pia', and a tempo marking of 'Moderato' with a quarter note equal to 108 beats per minute. The key signature is two sharps (F# and C#).

**Figura 10: Padrão melódico # 17 *Making Space on Upward Leap, Vowel Modification* (JORDAN, 2005, p. 286).**

As mesmas estratégias fonéticas são usadas com objetivo de abordar a extensão vocal nos padrões melódicos seguintes intitulados respectivamente “Extensão de alcance”<sup>225</sup> e “Extensão de alcance ascendente”<sup>226</sup>. Ver Figuras 11 e 12:

<sup>223</sup> “... concentrating on sensations of forward acoustic position.”

<sup>224</sup> “*Making Space on upward Leap, Vowel Modification*”

<sup>225</sup> “*Range Extension*”

<sup>226</sup> “*Range Extension Upward*”

Acc. Marilyn Shenenberger

$\text{♩} = 100$

Piano

*Intro. Opt.*

Dee dee dee dee dee dee dee doh doh doh doh doh doh  
Dee dee dee dee dee dee dee doh doh

Figura 11: Padrão melódico # 20 *Range Extension* (JORDAN, 2005, p. 292).

Acc. Marilyn Shenenberger

$\text{♩} = 100$

Piano

*Intro. Opt.*

Dee dee dee dee dee dee dee dee dee Doh.

Figura 12: Padrão melódico # 14 *Range Extension Upward* (JORDAN, 2005, p. 279).

Também é possível criar melodias que possam estimular os participantes emocionalmente, devido a suas constâncias associativas entre elementos musicais e caráter emocional. Por exemplo, utilizar um padrão em tonalidade menor para associá-lo a estados emocionais tais como tristeza, saudades, melancolia; ou um padrão atonal ou cromático para medo, ódio, loucura; ou uma escala ou arpejo em tonalidade maior em andamento rápido para alegria, vitória, raiva. A composição de outros vocalizes que não em modo maior sempre agrega à percepção musical dos cantores que podem muitas

vezes estar condicionados ao “filtro” auditivo do modo maior (JORDAN, 2005, p. 115). Segue dois exemplos de Jordan (2005, p. 300-303) compostos em modo eólio, ou escala natural primitiva, intitulados “Linha eólica e legato no tempo lento”<sup>227</sup> e “Extensão de alcance eólica”<sup>228</sup>. Ver Figuras 13 e 14 respectivamente:

Acc. Marilyn Shenenberger

13

**Figura 13: Padrão melódico # 23 Aeolian Line and Legato at Slow Tempo (JORDAN, 2005, p. 300).**

Acc. Marilyn Shenenberger

6

**Figura 14: Padrão melódico # 24 Aeolian Range Extension (JORDAN, 2005, p. 302).**

227 “Aeolian Line and Legato at Slow Tempo”

228 “Aeolian Range Extension”



Os fonemas (vogais e consoantes) usados nos vocalizes podem ser modificados pelo instrutor ou pianista com outros propósitos técnicos,<sup>229</sup> ou deixados a cargo da escolha de cada participante. Deixar a cargo dos participantes pode facilitar com que cada um decida sobre o momento em que a modificação de vogal auxiliará na exploração de determinados registros. No entanto, essa é uma decisão que cantores muito iniciantes podem não conseguir fazer por si. Nestes casos, cabe ao instrutor observar o grupo de participantes e tomar essas decisões ao longo do percurso do trabalho.

Após essas considerações sobre o aquecimento físico e vocal, bem como as orientações sobre a utilização dos vocalizes ao longo dos exercícios conjugados a essa ferramenta, apresentar-se-á as atividades elaboradas como objetivo dessa tese.

### 3.3. Exercícios com base em sequência de tarefas atribuídas

Listas com descrições de qualidades de movimentos, uso do espaço, gestos (máscaras físicas), máscaras faciais, parâmetros vocais e musicais, bem como *attitudes* são fornecidas na metodologia de Balk para serem usadas como tarefas atribuídas lançadas ao cantor enquanto ele executa um material memorizado (ária, dueto, monólogo ou diálogo) ou realiza um exercício de improvisação. Por exemplo, o autor fornece várias listas de adjetivos tais como alegre, eufórico, triste, nervoso, histérico, impulsivo, enciumado, desesperado, etc., classificados a partir do que atribuí como *attitudes* de prazer, dor, autocontrole, paixão, etc (BALK, 1981, p. 123-137). Em sua metodologia de trabalho, o autor criou um pacote de noventa atitudes impressas para facilitar o trabalho com seus alunos (Idem, 1991, p. 251).<sup>230</sup>

Entende-se as *attitudes* como ações físicas ou vocais, gestos, posturas corporais e

<sup>229</sup> Por exemplo, Jordan (2005, p. 76) aconselha que as vogais mais indicadas para desenvolver a ressonância alta seriam “ee” e “oo” que se entendem aqui como sendo as vogais [i] e [u], uma vez que na língua inglesa as palavras “bee” ou “heel” seriam transcritas foneticamente como [bi:] e [hi:l] respectivamente, e “soon” e “croon” como [su:n] e [kru:n]. Portanto, essas vogais poderiam ser utilizadas com mais frequência, se o grupo de participantes apresentar uma sonoridade vocal carente de verticalização e ressonância alta.

<sup>230</sup> No curso *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theatre Institute* cada participante recebeu um pacote de cartões contendo noventa atitudes, quarenta parâmetros vocais/musicais e setenta e cinco gestos corporais. Cartões semelhantes a esses também são encontrados no site do programa *Opera Works*, da diretora artística Ann Baltz, que também trabalhou diretamente com Wesley Balk, como consta em sua biografia. Ver sites: < <https://operaworks.org/about.html>>, < <https://operaworks.org/store.html>> . Acessados em: 15 de jul. 2017. No item 4.3. **Necessidades do espaço e de materiais** do próximo capítulo consta listas de Atitudes, Tarefas Vocais, Gestos Corporais, Máscaras Faciais, Sílabas Melódicas e Temas bem como sugestões para a fabricação desses cartões.

expressões faciais em resposta às sensações físicas (frio, calor, dor, etc.), aos estados emocionais (triste, alegre, enfurecido, etc.) ou de ânimo (deprimido, irritado, contente, etc.)<sup>231</sup> e aos traços de personalidade (vaidoso, amável, distraído, etc.), uma vez que esses processos interiores são intangíveis ao público, a não ser pelas *atitudes* realizadas pelo cantor-ator. Portanto, os cartões utilizados nesses exercícios serão chamados aqui simplesmente de **Atitudes**<sup>232</sup>, e trarão uma série de adjetivos que servirão de ferramentas para incitar a imaginação do participante em suas atitudes físicas, faciais e vocais.

No trabalho de flexibilização técnica dos recursos expressivos e no trabalho com a via do processo de atuação cênica do exterior para o interior, outros tipos de tarefas atribuídas serão utilizados para estimular a imaginação e criatividade do cantor. Contudo, a descrição dessas tarefas será realizada ao longo da apresentação dessas atividades.

### 3.3.1. Exercício - Sequência Atitudes - Vocalizes

#### Instrução:

Os participantes se posicionam de pé e espalhados pela sala de forma que todos consigam ver o instrutor. O pianista propõe determinado vocalize.

- 1) O instrutor apresenta um cartão contendo uma Atitude. Os participantes deverão expressar de modo geral a Atitude ao cantar os vocalizes. As expressões faciais e corporais poderão contribuir livremente para a expressividade;
- 2) Após determinado tempo, o instrutor apresenta um novo cartão trocando a Atitude.
- 3) O exercício assim prossegue até um mínimo de três ou quatro Atitudes serem exploradas.

---

<sup>231</sup> Segundo Ekman (2011, p. 66-67), “um estado de ânimo se assemelha a um estado emocional leve, mas contínuo. Se for irritabilidade, será como ficar um tanto irritado todo tempo, pronto para ficar furioso. Se for melancolia, ficaremos levemente tristes, prontos para ficarmos tristes. Um estado de ânimo desdenhoso envolve as emoções de aversão e desprezo, um eufórico envolve entusiasmo e prazer; um apreensivo envolve medo”.

<sup>232</sup> Optou-se por apresentar o termo iniciando em maiúscula quando se referir à tarefa atribuída contida no cartão, e assim conseguirmos diferenciá-lo das ações propriamente realizadas pelos participantes. No caso, o termo *Atitudes* refere-se ao cartão que contém um adjetivo que deverá moldar as *atitudes* físicas, faciais e vocais do participante na realização do exercício. A mesma diferenciação se aplicará aos demais cartões utilizados como ferramentas para os exercícios seguintes.

- 4) Troca-se o padrão melódico do vocalize e o exercício se repete, finalizando depois do terceiro padrão melódico apresentado.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) expressar a Atitude, mantendo a emissão vocal livre de tensões que a impeçam de realizar o padrão melódico com domínio técnico;
- 2) buscar uma liberdade expressiva do corpo e rosto em conjunto com a voz, identificando quando determinadas escolhas gerarem interferências negativas ao invés de agirem de forma cooperativa com o domínio técnico vocal;
- 3) caso o vocalize se estenda até uma tonalidade que não seja mais de seu domínio vocal, parar de cantar, mas continuar expressando a Atitude com o rosto e corpo. Assim que a tonalidade se tornar novamente confortável, reiniciar o canto sem quebra da energia expressiva;
- 4) apenas depois de se sentir confortável na utilização da expressividade do rosto e corpo cooperativamente ao domínio técnico vocal na tarefa de expressar as Atitudes é que qualquer interação improvisacional com algum colega poderá ser realizada. Caso essa interação seja da vontade do participante, faz-se necessário ele observar se o(s) colega(s) que escolher para interagir esteja(m) aberto(s) a esse novo Ponto de Concentração, ou ainda respeitar aquele colega que ainda prefere manter-se em um jogo individual por ainda sentir dificuldades em manejar as tarefas básicas.

### **Comentário:**

Há de se lembrar que as palavras são apenas representações das experiências emocionais e sensoriais, e não a experiência em si. A intenção por detrás do uso dos cartões de Atitudes é tanto incitar a expressão simples e direta, tal como o que uma pessoa faria se estivesse *Alegre*, como estimular a imaginação do participante a buscar todo o processo emocional por detrás de uma experiência. Como por exemplo, ao expressar a Atitude *Com Frio*, o participante poderá perceber que a sensação física de frio poderia lhe causar irritação ou angústia de ter de suportar o frio, se tornando assim um gatilho para um estado emocional.<sup>233</sup> Igualmente, as atitudes em resposta aos traços

---

<sup>233</sup> O processo emocional se desdobra em três etapas: um gatilho (evento, lembrança, imaginação, pensamento, etc.) que desencadeia uma emoção (raiva, medo, tristeza, desgosto, alegria) e que

de personalidade de um indivíduo *Vaidoso* podem ser distintas se estas forem motivadas por um estado de ânimo desdenhoso, ou por um estado de ânimo apaixonado. Caberá ao participante atualizar em sua imaginação esses detalhes que lhe fornecerão nuances diversas às suas atitudes, e ao instrutor incentivar esse aprofundamento de forma gradativa.

Esse exercício foi criado a partir do exercício que se descreverá a seguir e que pertence à metodologia de Balk, adaptando-o para ser aplicado junto a vocalizes. Junto a isso, considerou-se os apontamentos de Felsenstein (1991, p. 34-35) sobre a necessidade dos cantores conjugarem expressividade a seu estudo técnico vocal. Apesar de não ser um exercício que requer o isolamento dos recursos expressivos, ele objetiva o estudo da ação cooperativa entre eles, identificando escolhas que gerem interferências negativas. Um exemplo desse tipo de escolha seria o participante não dar a energia vocal necessária à execução do padrão melódico em uma região muito aguda, na tentativa de expressar determinada Atitude, tal como *Tristeza*; e com isso, gerar qualquer tensão laríngea. Contudo, nesse exercício, a intensidade ou expansividade da expressão (principalmente se a Atitude é de cunho emocional) é de livre escolha, não precisando o participante escolher um caráter muito intimista em suas atitudes quando necessitar trabalhar com uma energia vocal maior para manter seu domínio técnico. Rosto e corpo podem tomar a responsabilidade de atualizar a qualidade das atitudes, deixando a voz livre para ser realizada na sua forma mais plena.

### 3.3.2. Exercício - Sequência Atitudes (Expressividade Facial) - Repertório

#### Instrução:

Um participante posiciona-se no centro do palco e começa a cantar uma ária ou canção sendo acompanhado pelo pianista.

---

desencadeia uma resposta (atitudes). Por exemplo, a briga com um amigo (gatilho, evento) pode despertar-me as sensações da raiva (emoção) que podem me motivar a agredi-lo (resposta, atitude). No entanto, o mesmo gatilho poderá despertar outras emoções, talvez tristeza que poderá me motivar a chorar. A relação entre gatilho-emoção-resposta estará condicionado à própria situação, contexto cultural, visão de mundo e experiências individuais. No entanto, há questões universais tais como apontados pelo pesquisador Paul Ekman: a **raiva** é despertada quando obstáculos nos impedem ou nos sentimos injustiçados; sentimos **aversão** por aquilo que parece tóxico (fisicamente ou moralmente) para evitar contaminação; a **tristeza** está relacionada à perda de algo importante para nós; o **medo** se desencadeia em face às ameaças a nossa segurança e a **alegria** é estimulada por experiências prazerosas novas ou familiares. A esses cinco termos emocionais, o pesquisador agregou também a **surpresa** e o **desprezo**, formando sete emoções que possuem cada qual uma expressão facial distinta e universal (EKMAN, 2011, p. 74). Ver também Sudol (2013, 2015) e sítio: <<http://atlasofemotions.org/#triggers/>> . Acessado em 24 de nov. de 2017.

- 1) Tão logo a ária se inicia o instrutor lhe apresenta uma Atitude.
- 2) O participante deverá assumir essa Atitude expressando-a apenas com seu rosto, deixando o corpo em estado de prontidão, evitando qualquer gesto que venha acompanhar.
- 3) Após alguns segundos, ao recomeço de uma nova frase musical, o instrutor apresenta-lhe outra Atitude.
- 4) O participante deverá imediatamente assumir a nova Atitude expressando-a ainda apenas com seu rosto.
- 5) E assim o segue até o final da ária ou canção executada.

### **Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) assumir a Atitude expressando-a facialmente;
- 2) permitir a voz se manter em estado de prontidão para reagir timbristicamente às respostas da musculatura facial;
- 3) inibir qualquer gesto que venha acompanhar a expressão facial, através do relaxamento da musculatura e não através de tensão corporal;
- 4) tentar encontrar qualquer sentido entre a Atitude e o conteúdo verbal e musical da ária ou canção.

### **Comentário:**

Os exercícios com Atitudes atribuídas arbitrariamente junto à interpretação de árias e canções trabalham a representação das emoções e demais processos interiores de forma direta. Obviamente, muitas atitudes incitadas não irão coincidir com aquela que havia sido estabelecido através da prévia análise do texto e da música. Contudo, Balk (1991, p. 254-255) argumenta que é possível mesclar os processos interiores relativos à Atitude atribuída com aqueles pré-estabelecido pela análise e isso se torna um bom exercício interpretativo. No caso das emoções, é muito raro elas virem em um estado puro. Geralmente, o estado emocional referente à raiva sempre está tingido de outras atitudes referentes a sarcasmo, amargura, hipocrisia, tédio, exuberância, até mesmo alegria.<sup>234</sup> Esse argumento é o que possibilita a tentativa das atitudes incitadas serem

---

<sup>234</sup> As sete emoções básicas de Paul Ekman também correspondem às famílias de emoções a fins. Segundo o autor, “a raiva, por exemplo, pode variar em intensidade, abrangendo desde o aborrecimento até a fúria, e em tipo, como raiva emburrada, ressentida, indignada e seca, para mencionar algumas.”

incorporadas ao conteúdo emocional pré-estabelecido de um material memorizado.

Esse exercício visa flexibilizar a interpretação, estimular a criatividade e a capacidade associativa do cantor, fazendo-o encontrar várias possibilidades de a música e o texto fazerem sentido sob diferentes contextos emocionais. Com isso, ele descobrirá uma gama maior de nuances referente à interpretação do material e até mesmo uma profundidade maior a respeito da personagem ou do eu lírico. Os exercícios de Atitudes arbitrarias aplicados junto ao repertório mostram que as possibilidades interpretativas são mais amplas do que nossa racionalidade pode prever, uma vez que despertam algumas associações nunca pensadas antes e que estavam sendo excluídas pela mente analítica. Junto a isso, as Atitudes que contrastem com o conteúdo verbal e musical do repertório servem como ferramentas úteis para trabalhar a independência dos recursos expressivos e a habilidade de comunicar mensagens incongruentes, habilidade tão essencial na representação de personagens operísticas (BALK, 1989, p. 168-169; 1981, p. 64-65).

Para auxiliar no estímulo da criatividade dentro do isolamento facial, pode-se utilizar uma janela,<sup>235</sup> moldura de quadro, ou esconder o corpo do participante em um tecido esticado. Isso poderá lhe ajudar a concentrar-se apenas na comunicação de seus processos interiores através do rosto. Caso haja cantores que tenham grande dificuldade na inibição dos gestos, dois outros colegas podem auxiliá-lo ficando de mãos dadas com ele um de cada lado. Os colegas precisam estar atentos para transmitir ao cantor relaxamento corporal, segurando sua mão de forma o mais leve possível. Não se trata de

---

(Idem, 2011, p. 74-75). Ekman (2011, p. 86) também comenta que, de acordo com as pesquisas de Silvan Tomkins, as emoções podem se misturar por haver reações emocionais despertadas pela emoção que sentimos inicialmente. “Podemos ficar furiosos pelo fato de termos medo, ou ficar com medo pelo fato de estarmos tão furiosos. Podemos ter medo do que podemos fazer quando nos sentimos tristes.” E ainda, determinados estados emocionais podem ser pensados como a mistura de várias emoções, tais como “consternação seria uma resposta de infelicidade e surpresa, o horror talvez seja uma resposta de medo e desgosto, admiração talvez seja uma resposta de medo, prazer e surpresa” (ROBINSON, 2005, p. 88). *“consternation would be a response of unhappiness and surprise, horror perhaps a response of fear and disgust, awe perhaps a response of fear, pleasure, and surprise.”*

O fato é que as experiências emocionais “raramente ocorrem isoladamente ou de forma pura. Aquilo a que estamos reagindo muitas vezes muda rapidamente no ambiente; o que nós lembramos e imaginamos a respeito da situação pode mudar; nossas avaliações mudam e podemos ter um afeto sobre afeto. Em geral, as pessoas vivenciam um fluxo de respostas emocionais, e nem todas iguais. Às vezes, as emoções podem estar separadas por alguns segundos, de modo que algumas respostas iniciais chegam ao fim antes do começo de novas. Outras vezes, as emoções ocorrem num tempo coincidente, misturando-se.” Junto a isso, o autor salienta que o processo emocional é aberto, ou seja, “os novos comportamentos emocionais são adquiridos continuamente durante a vida, adicionados aos predefinidos. Essa característica permite nossa adaptação a quaisquer circunstâncias em que vivemos. Isso porque nossas respostas emocionais estão ligadas não só ao passado evolucionista, mas também ao nosso passado pessoal e a nosso presente” (Ekman, 2011, p. 86). Sobre as várias emoções que compõe cada família, ver também Sudol (2013) e sítio: <<http://atlasofemotions.org/#triggers/>> . Acessado em 24 de nov. de 2017.

<sup>235</sup>

Ver Figura 17 no item **4.3. Necessidades do espaço e de materiais** do próximo capítulo.

segurar suas mãos para que o cantor não faça gestos, mas sim de ajudá-lo a inibir a vontade de fazer os gestos, auxiliando-o a manter os braços e mãos relaxados.

Obviamente, a voz poderá reagir à expressividade facial, não há a necessidade de inibir sua resposta timbrística ao que o rosto reage intuitivamente na tentativa de expressar a Atitude, isso só traria tensões indesejadas (BALK, 1989, p. 173). O isolamento pretendido é fazer com que o comunicador principal dos processos interiores seja o rosto, ficando a voz em estado de prontidão para responder, e não assumindo a responsabilidade primária da expressão. *Side-coaching* poderá ser utilizado quando apropriado nos interlúdios instrumentais em que o cantor não estiver cantando. É importante o cantor não parar de cantar, mesmo que perca qualquer entrada ou esqueça o texto.

As instruções foram baseadas em como esse exercício foi apresentado no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute*. Contudo, uma série de referências sobre esse modo de aplicação, bem como outras variações encontram-se em Balk, (1981, p. 176 n. 5, p. 190 n. 3; 1989, p. 169; 1991, p. 251-256).

Esse exercício também pode ser aplicado junto à recitação do texto de uma ária ou canção, no idioma original ou em sua tradução. Contudo, para isso a recitação deverá estar memorizada. Para que o cantor não se precipite ao fazer isso, aconselha-se aplicá-lo dessa forma, somente após serem realizados exercícios de exploração vocal junto ao texto, tais como **Sequência de Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto** ou **Dualidades Tarefas Vocais - Texto**.

### **3.3.3. Exercício - Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Repertório**

#### **Instrução:**

Segue as mesmas instruções do exercício anterior, com a diferença de que o participante deverá concentrar-se em expressar a Atitude atribuída primariamente através da voz.

#### **Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) assumir a Atitude expressando-a vocalmente e musicalmente;
- 2) evitar manter-se por muito tempo executando qualquer sonoridade que lhe cause desconforto;

- 3) permitir o rosto se manter em estado de prontidão para acompanhar qualquer reação emocional que venha a contribuir;
- 4) inibir qualquer gesto através do relaxamento da musculatura e não através de tensão corporal;
- 5) tentar encontrar qualquer sentido entre a Atitude e o conteúdo verbal e musical da ária ou canção.

**Comentário:**

Os mesmos comentários sobre as funções do trabalho com Atitudes arbitrárias, sobre as estratégias para auxiliar na inibição dos gestos e sobre *side-coaching* servem na aplicação desse exercício. Para facilitar a concentração do participante na sua expressividade vocal, pode-se posicioná-lo de costas para os demais participantes que compõe a plateia, se a condição acústica da sala assim permitir.

Acrescenta-se aqui que o instrutor poderá enfatizar que as Atitudes expressas pela voz estão intimamente relacionadas às opções relativas a questões musicais, tais como alterações de dinâmicas, andamentos, condução e articulação da melodia ou ao uso de palavras operativas no texto. Todos esses elementos musicais contribuem na expressão dos processos interiores. A expressividade vocal não está relacionada apenas às mudanças timbrísticas e ressonantis ou de outros sinais vocais não-verbais tais como riso, gemido, suspiro e choro, apesar desses elementos serem de grande relevância e se relacionarem intimamente aos parâmetros musicais (por exemplo, o ritmo e modulação de uma risada, ou a mudança timbrística vocal inerente à realização de um pianíssimo). Contudo, lembrar o participante que a alteração de determinados parâmetros musicais pode contribuir na caracterização dos processos interiores, pode trazer um alívio na sua tentativa de carregar demasiadamente a responsabilidade expressiva da voz de maneira unicamente timbrística. Isso o facilitaria evitar um comportamento viciado em expressar determinadas Atitudes com tensão vocal, visto que suas escolhas se multiplicariam. Ao invés de expressar raiva com um timbre áspero, ele poderia simplesmente cantar fortíssimo dentro de suas possibilidades técnicas. Isso também o faz entender que os processos interiores podem ser expressos não apenas de maneira realística, mas também estilizada.

As instruções foram baseadas em como esse exercício foi apresentado no *2012 Wesley Balk Opera/Music Theater Institute*. No entanto, encontram-se referências sobre exercícios voltados para expressividade emocional da voz em Balk (1991, p. 310-320,



p. 335-336), bem como outros exercícios semelhantes a esse (Idem, 1981, p. 176 n. 5 n. 7, p. 190 n. 3).

A aplicação desse exercício junto à recitação do texto da ária ou canção é apresentada a seguir, transformando-o em uma modalidade de exercício coletivo em que pode ser executado sem que o texto esteja de memória.

### **3.3.4. Exercício - Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto**

#### **Instrução:**

Posicionados de pé e espalhados pela sala, os participantes começam a ler em voz alta o texto (original ou tradução) de uma ária ou canção do seu repertório. Os participantes deverão manter-se trabalhando com o mesmo texto, voltando ao seu início sempre que ele terminar.

- 1) Ao sinal do instrutor, todos interrompem sua leitura e prestam atenção na Atitude apresentada por ele.
- 2) Os participantes retornam a leitura de seu texto incorporando a Atitude a sua interpretação e expressando-a primariamente através de sua voz. Rosto e corpo se manterão em estado de prontidão, estando livres para auxiliar na expressividade vocal, mas não substituí-la.
- 3) Ao novo sinal do instrutor, todos interrompem sua leitura e olham novamente para ele que lhes apresentará uma nova Atitude.
- 4) E assim prossegue o exercício até que um mínimo de três ou quatro Atitudes contrastantes sejam exploradas.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) manter sempre uma emissão ressonante da voz falada e articulação precisa do texto;
- 2) não se desconcentrar do texto nos momentos em que precisar interromper a leitura para receber a informação; se perder a linha em que parou, retomar a leitura a partir de qualquer ponto;
- 3) experimentar diversas possibilidades de expressar vocalmente a mesma Atitude, utilizando parâmetros musicais, colorido vocal, pausas e outros sinais vocais

não-verbais como recursos principais, deixando rosto e corpo como recursos secundários;

- 4) buscar diversos subtextos e circunstâncias diferentes das originais da obra que possam justificar as palavras do texto como a expressão da Atitude atribuída, realimentando a ligação entre as motivações internas e manifestações externas.

### **Comentário:**

Nos exercícios de flexibilização e exploração da voz falada, nem a qualidade vocal ressonante nem a articulação ágil e precisa do texto devem se perder. Muitos cantores possuem a qualidade de suas vozes faladas muito distantes da qualidade de suas vozes cantadas. Por esse motivo, deve-se reforçar para que o participante mantenha no seu recitar esses dois aspectos citados. Junto a isso, a intensidade vocal na voz falada deve vir da saída do amplo fluxo de ar, garantida por uma profunda respiração, ao contrário da força compensatória vinda de tensão laríngea (MELTON e TOM, 2012, p. 43).<sup>236</sup> Cultivar um senso de legato entre as palavras ao longo de cada frase (Ibidem, p. 119), bem como usar amplas modulações entoacionais, ao contrário da tendência em manter-se falando em uma limitada região de frequências também precisa ser incentivado nos participantes. Nos exercícios sob a recitação do texto, a voz falada também pode ser abordada como um instrumento musical, mas que explora e molda a musicalidade da linguagem.

Há de se notar que a voz possui a capacidade de exibir ao mesmo tempo mensagens incongruentes entre si sem o próprio auxílio dos outros recursos expressivos, pois lida simultaneamente com *o que* está sendo dito (conteúdo verbal) e *como* está sendo dito (musicalidade/paralinguagem). Por exemplo, a frase “é claro que te amo”, pode ser proferida de várias maneiras de forma a agregar diversos significados que não exatamente amor. Se considerarmos apenas o aspecto das palavras operativas, é possível

---

<sup>236</sup> Sobre o uso da voz falada em energias extremas, os autores Melton e Tom (2012, p. 138) que visam tecer uma abordagem integrativa entre a voz falada e cantada afirmam que: “Para berrar e gritar, sua respiração deve ser profunda e eficientemente administrada, seu corpo não pode se deixar levar por qualquer tensão desnecessária, sua garganta deve estar bem aberta, e sua língua precisa permanecer para frente ao invés de empurrada para trás dentro da boca. Foco, ou *colocação* frontal, do som é essencial para o máximo de brilho com o mínimo de esforço, e brilho é que você precisa na intenção de ser tanto ouvido como entendido em um nível extremo de intensidade”. Enquanto no berro não há a necessidade de se realizar em uma frequência aguda, o grito é geralmente em frequências bem agudas, próximas aos agudos do canto. “*For shouting and screaming, your breath must be deep and efficiently managed, your body cannot get away with any unnecessary tension, your throat must be wide open, and your tongue must remain forward rather than pulling back into your mouth. Focus, or forward placement, of the sound is essential for maximum brilliance with minimum effort, and brilliance is what you need in order to be both heard and understood at an extreme level of loudness*”.

notar que cada palavra que é enfatizada como operativa dentro da estrutura da frase, já traz um subtexto distinto para o discurso. Obviamente, para a clareza comunicativa, os outros recursos expressivos – rosto e corpo - serão chamados a contribuir. Contudo, trabalhar a voz isoladamente em exercícios de congruência e incongruência é uma forma de expandir suas possibilidades (BALK, 1989, p. 81-83, p. 113). Enquanto na voz cantada os esforços criativos do cantor são recreativos, pois partem de elementos musicais já prescritos na partitura musical; na voz falada, a situação é mais complexa, pois as palavras são estabelecidas, mas a musicalidade fica inteira a cargo de quem as pronuncia (Ibidem, p. 243).

Como visto anteriormente na explanação da abordagem de Stanislavski, o texto se enrijece se memorizado de forma apressada. Por isso, nesse exercício o participante lê o texto, ao invés de recita-lo de memória, pois o próprio exercício é uma maneira de memorizar o texto sem enrijecer-se em uma única interpretação. Sugere-se trabalhar primeiramente textos originais em português brasileiro, como aqueles do repertório de canção. Não é necessário aqui ter conhecimento sobre regras de escansão, sistemas de metrificação, versos, estrofes e rimas, pois é um exercício exploratório. Contudo, isso não impede de o instrutor realizar apontamentos sobre esses elementos na fase Interacional, para que os participantes possam posteriormente refletir sobre isso quando explorarem novamente seus textos.<sup>237</sup> Outras sessões podem ser realizadas com a tradução de textos de idioma estrangeiro, e posteriormente com a recitação do texto no próprio idioma original. Julga-se que essas sessões serão mais bem otimizadas se todos trabalharem com o mesmo idioma, pois invariavelmente uns escutarão os outros e isso poderá reforçar a realização das características fonéticas do idioma trabalhado.

O exercício é inspirado na transposição do exercício anterior para o uso com recitação do texto, considerando os conteúdos sobre a flexibilização vocal da voz falada contidas em Balk (1989, p. 103-139) e sobre a expressividade emocional da voz também apontada pelo autor (BALK, 1991, p. 310-320, p. 335-336). Igualmente, veem-se na sua literatura exercícios semelhantes com Atitudes arbitrárias junto a monólogos (Idem, 1981, p. 174 n. 5, p. 182 n. 5).

---

<sup>237</sup> Goldstein (1985) traz uma abordagem sucinta e prática sobre esses elementos da oralidade da poesia. Mattos (2006 e 2014) e Picchi (2010) trazem estudos consideravelmente mais densos e detalhados sobre esses assuntos relacionando-os à análise e interpretação de canções.

### 3.3.5. Exercício - OOPS e UBU - Repertório

#### Instrução:

Balk (1991, p. 309-310) estabelece duas siglas relativas à qualidade vocal que chamou de OOPS (*the One and Only Perfect Sound*), o qual é o padrão belcantista de sonoridade *chiaroscuro*, e UBU (*Ugly But Useful*), o qual se refere a todas as qualidades não almejadas de forma acentuada no bom uso da voz cantada, tais como nasalidade, soprosidade, trêmulo, entubado, metálico, etc, mas que seriam úteis eventualmente para a construção cênica de personagens.

Em uma lousa, o instrutor escreve, com a contribuição dos participantes e em letras bem legíveis, uma lista de qualidades sonoras referentes a UBU. Ao lado da lista, ele escreve a sigla OOPS, em letras que preencham toda a altura da lista escrita anteriormente. Um participante se posiciona de frente para a lousa e canta uma ária ou canção do seu repertório acompanhado pelo pianista.

- 1) O instrutor lhe aponta determinada qualidade na lista de UBU, como por exemplo, *Soprosidade*.
- 2) O cantor deverá na medida do possível alterar sua qualidade vocal ao que lhe é requerido.
- 3) Em seguida, o instrutor lhe indica outra qualidade vocal, e assim por diante. Entre as qualidades vocais indicadas pelo instrutor estará OOPS.
- 4) E assim segue até o final da ária ou canção executada.

#### Pontos de Concentração:

O participante deverá ficar atento em:

- 1) executar a qualidade vocal dentro dos limites que o trecho musical que estiver cantando lhe permita, considerando que falhas na afinação aqui são melhores do que um desconforto laríngeo grande;
- 2) não ter medo de realizar sonoridades exageradas e feias, o propósito do exercício é encontra-las e estudar a melhor maneira de realiza-las sem um desconforto grande;
- 3) não se esquecer de respirar com profundidade para a realização de qualquer qualidade vocal;
- 4) ao retornar a OOPS reorganizar as ações necessárias para a realização de sua melhor sonoridade vocal cantada.

**Comentário:**

Balk (1991, 309-310) comenta que quando os cantores voltavam para OOPS, depois de terem cantado em sonoridades relacionadas a UBU, a sonoridade normal do seu canto notavelmente se tornava melhor. Tive a oportunidade de experimentar esse fenômeno quando vivenciei esse exercício no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute*, e também o observei ao aplicar algumas vezes nos cursos que ministrei (GUSE, 2013e, 2014c). O que possivelmente ocorre é que, ao cantarmos em determinadas sonoridades de UBU, salientamos certos padrões vocais que poderiam estar interferindo em nosso OOPS. Por executarmos esses padrões propositalmente temos a oportunidade de ouvi-los e senti-los de maneira mais acentuada. Dessa forma, ao retornarmos a OOPS conseguimos um maior controle em manejar essas interferências. Como apontado anteriormente sobre os hábitos de tensão (Elefantes e Rosas), algumas vezes faz-se necessário reforçar a tensão para que ela seja perceptível, e a partir de então, seja possível desfazê-la.

Por isso sugere-se aqui que a cada 2 ou 3 padrões vocais de UBU, volte-se a OOPS. Se o instrutor já tiver identificado, em outras atividades, determinados vícios na sonoridade padrão de algum participante, poderá conduzi-lo nesse exercício para que ele consiga perceber tais vícios. Por exemplo, se determinado participante apresenta uma nasalidade muito acentuada na sua sonoridade, o instrutor poderá neste exercício conduzi-lo ao padrão *Nasalidade* de UBU e em seguida retornar para OOPS, observando o resultado para comentá-lo na fase Interacional.

O conhecimento detalhado das árias e canções cantadas pelos participantes por parte do instrutor facilitará na sua condução. Isso evitará conduzir o participante à execução de qualidades que possam ser muito difíceis de serem conjugadas a trechos complexos, como por exemplo, às tessituras extremas.

A instrução do exercício baseia-se em como foi apresentado no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute* considerando os apontamentos sobre a flexibilização da emissão vocal presentes em Balk (1991, p. 309-310).

O exercício poderá ser realizado junto à recitação do texto (original ou tradução) nos mesmos moldes de **Sequência de Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto**, trocando as Atitudes atribuídas por qualidades vocais referentes à OOPS e UBU. Nesse caso, o título passaria a ser **OOPS e UBU – Texto**.

### 3.3.6. Exercício - Sequência de Gestos Corporais - Repertório

#### Instrução:

Neste exercício é usado outro tipo de tarefas atribuídas, necessitando outro grupo de cartões denominados como **Gestos Corporais**. Os Gestos Corporais trazem a descrição de vários tipos de gestos executados com os membros superiores, tais como uma mão na cabeça, braços estendidos à frente, um dedo apontado para frente, etc.

Três participantes (A), (B) e (C) se posicionam como em um triângulo.

- 1) (A) canta um ária ou canção do seu repertório acompanhado pelo pianista.
- 2) (B) sorteia um Gesto Corporal e o apresenta a (C).
- 3) (C) lê o cartão e realiza a descrição do gesto definindo-o fisicamente<sup>238</sup> e sustentando-o até (A) o reproduzir;
- 4) (A) reproduz o mesmo gesto realizado por (C) assim que uma nova frase musical recomeçar.
- 5) (A) deverá tentar incorporar o gesto à sua interpretação sempre que possível, realizando todas as atualizações necessárias com o rosto e a voz para que ele ganhe sentido junto às palavras e música.
- 6) (A) sustentará o gesto até quando lhe parecer orgânico junto ao conteúdo musical e/ou verbal, e então deverá desfazê-lo relaxadamente.
- 7) A mesma dinâmica do exercício continua até a ária ou canção terminar.

#### Pontos de Concentração:

O participante (A) deverá ficar atento em:

- 1) reproduzir o gesto executado por (C) no momento que lhe convir, ou seja, que musicalmente houver uma oportunidade para sua realização. Não precisará se apressar, mas também não deverá recear;
- 2) impulsionar o gesto de forma realística, evitando o efeito de *slow-motion*;

---

<sup>238</sup> Essa definição física faz-se necessária pelo fato dos cartões de Gestos Corporais trazerem descrições sucintas, e em alguns cartões a tomada de decisões sobre determinados detalhamentos físicos tornar-se uma condição. Por exemplo, a descrição *Um dedo apontado para cima* não define se o dedo aponta para cima com o braço flexionado na altura da cintura, ou se aponta para o alto com o braço todo esticado. Se esse detalhamento estiver contido no cartão, uma longa descrição poderia trazer truncamentos ao exercício, visto que o tempo para a leitura das informações seria maior. Por isso, essas decisões devem ser feitas livremente por (C) ao realizar a tarefa atribuída no cartão.

- 1) realizar as atualizações necessárias (pequenos movimentos, expressão facial, deslocamento no espaço, intenções musicais e vocais, etc.) que possam fazer o gesto ganhar sentido junto ao texto e à música;
- 2) sustentar o gesto ao longo da frase musical, um senso de movimento leve e imperceptível ao longo dessa sustentação torna-se útil para evitar a rigidez (BALK, 1981, p. 125);
- 3) soltar o gesto de forma elegante quando lhe parecer orgânico ou quando a frase musical finalizar, evitando o efeito de *slow-motion* e sem soltá-lo de súbito;
- 4) após finalizar o gesto, imediatamente observar o novo gesto que (C) estiver realizando.

O participante (B) deverá ficar atento em:

- 1) tão logo (C) tenha realizado o Gesto Corporal, sortear novo cartão e direcioná-lo para ele.

O participante (C) deverá ficar atento em:

- 1) realizar a sustentação do Gesto Corporal unicamente com o esforço necessário, evitando qualquer tensão supérflua;
- 2) definir o gesto fisicamente, mas buscando não atualizá-lo com qualquer expressão facial, para que (A) possa realizar isso junto a suas próprias decisões.

### **Comentário:**

Segundo Balk (1989, p. 206), “*qualquer* gesto pode ser incorporado a *qualquer* contexto. Tudo que se precisa é exercício e imaginação – prática, jogo, e persistência – por parte do performer”<sup>239</sup>. Estes exercícios trabalham a disponibilidade gestual do cantor na intenção de lhe estimular a criatividade e imaginação, principalmente daqueles que são receosos ou desajeitados no uso dos gestos corporais em suas performances.

Torna-se difícil trabalhar esse exercício no mesmo modelo de aplicação dos exercícios com Atitudes, pois dificilmente funcionaria de forma ágil se o cantor precisasse ler o cartão. Ocorre que a informação contida nos cartões de Gestos Corporais, mesmo escrita de forma sucinta, é mais longa do que a informação contida nos cartões de Atitudes que se limitam a um único adjetivo. Isso causaria uma

---

<sup>239</sup> “Any gesture can be incorporated in any context. All it takes is exercise and imagination – practice, play, and persistence – by the performer.”

desconcentração maior no cantor para absorver a informação contida na tarefa. Contudo, se o cantor visualizar o gesto sustentado por um colega, o exercício ganha mais agilidade e o cantor pode se concentrar em como é que ele pode fazer aquele gesto ganhar sentido, ou mesmo, no momento de executá-lo junto ao início de uma frase musical ou a outro momento que lhe pareça orgânico. O exercício realizado nesse esquema ainda trabalha o espírito de grupo em que (B) não deve atrasar o sorteio do cartão, (C) precisa realizar o gesto de forma fisicamente precisa, evitando atualizá-lo emocionalmente e (A) não deverá demorar muito a incorporar o gesto em sua interpretação.

As instruções desse exercício foram apresentadas dessa forma no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute*. Acredita-se que o que motivou o exercício ser adaptado dessa maneira foi o que se explicou anteriormente. Exercícios com Gestos Corporais arbitrários junto à execução do repertório são apresentados em Balk (1981, p. 176 n. 3; 1989, p. 206-208). Junto a isso, considerou-se os apontamentos do autor sobre o início, a sustentação e o término dos gestos (Idem, 1989, p. 200-205).

Um exercício mais simples pode ser realizado com o mesmo objetivo de construir a via de fora para dentro e coordenação de locomoção junto ao uso do espaço. O instrutor ou algum colega apenas aponta ao cantor direções para ele se locomover - para frente, para trás ou lados – enquanto ele canta uma peça de seu repertório e tenta incorporar a movimentação ao conteúdo verbal e musical (Idem, 1981, p. 176 n. 2; 1989, p. 214). Esse passaria a se chamar **Locomoção no Espaço – Repertório**.

### **3.4. Exercícios com base no espectro total de uma dualidade**

Exercícios que atendam à flexibilização técnica são elaborados utilizando o princípio das dualidades para ampliar o espectro de possibilidades existentes entre um ponto e outro. Por exemplo, escolhe-se o espectro rápido-lento, e o participante deve explorar vários matizes entre o falar ou cantar rápido indo para o falar ou cantar lento, e vice versa. O espectro pode ser usado a inúmeros parâmetros dentro de cada recurso expressivo. No caso do rosto, pode ser utilizado entre os extremos de “alta mobilidade facial” e “imobilidade facial” (BALK, 1991, p. 237), ou movimentos físicos dentro de um espectro que transite entre “realismo” e “estilização”, em que o primeiro significa ações físicas cotidianas e o segundo, movimentos dançados, baléticos e abstratos (Ibidem, p. 206, p. 298).



Atividades relacionadas a esse princípio são úteis como procedimentos para fazer os participantes compreenderem as muitas nuances existentes entre uma determinada dualidade de forças que se oponham. Por meio da vivência dessas atividades, almeja-se que os cantores multipliquem as nuances disponíveis para que possam ser utilizadas de acordo com a necessidade de suas performances.

### **3.4.1. Exercício - Dualidades Atitudes atribuídas - Contagem de Números**

#### **Instrução (variação): Intensidade**

Os participantes se posicionam em pé espalhados pela sala em um estado corporal e facial neutro (Ponto Zero).

- 1) O instrutor apresenta um cartão com uma Atitude.
- 2) Os participantes contam em voz alta de 1 a 10 em uma velocidade relativamente lenta e andamento constante, intensificando as emoções ou demais processos interiores relacionados à Atitude, expressando-os através de seus recursos expressivos, em que 1 será a intensidade mínima e 10 a intensidade máxima.<sup>240</sup>
- 3) Chegando a 10, realiza-se o caminho inverso, contando de 10 a 1, enfraquecendo a sua intensidade.
- 4) O participante posiciona-se em um estado neutro novamente até o instrutor lançar uma nova Atitude a ser explorada.
- 5) O jogo encerra-se depois de ser repetido com aproximadamente seis Atitudes contrastantes.

#### **Instrução (variação): Transparência vs. Ocultamento**

Repete-se a dinâmica da instrução anterior, porém o espectro transitado será entre a liberdade de expressar os intensos processos interiores da Atitude e a tentativa de ocultá-los; em que 1 significa a Atitude em sua mais livre expressão (ou seja, o ponto 10 da variação anterior); e o ponto 10 seria a tentativa de ocultar totalmente a expressão dos processos interiores referentes à Atitude explorada.

---

<sup>240</sup>

Embora 5 seja uma gradação suficiente, ao pedir 10 o participante é compelido a desenvolver mais sutilezas (BALK, 1991, p. 268).

**Instrução (variação): Transição entre Atitudes**

Repete-se a dinâmica da primeira instrução, porém o espectro transita entre duas Atitudes contrastantes apresentadas pelo instrutor; em que 1 significa a livre expressão de uma Atitude e 10 a livre expressão de outra Atitude.

**Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) utilizar os recursos expressivos de modo cooperativo, identificando quando interferências são geradas;
- 2) ser o mais gradual possível na expressividade, caso contrário não será possível chegar até o número 10 sem colapsar o sistema total na tentativa de dar-lhe mais e mais intensidade ou ocultamento;
- 3) manter-se em um exercício individual, não interagir com os colegas. O foco aqui é o estudo do próprio sistema de expressividade.

**Comentário:**

Em qualquer exercício junto a Atitudes atribuídas, é possível o participante usar sua memória emotiva, referente a situações de sua experiência pessoal, para estimular o estado físico-emocional atrelado à Atitude atribuída. Nesse caso, ele irá lidar com a equalização de uma nova dualidade: o estado físico-emocional evocado pela sua lembrança e aquele exigido na Atitude atribuída. Contudo, essa equalização não é de fato estranha ao *performer*, pois já acontece quando este utiliza sua memória emotiva na interpretação de seu repertório. Os processos internos e externos formam uma unicidade. Qualquer exercício que lhe exija diretamente a expressão de determinada emoção lhe gerará uma reação interna, e qualquer exercício que lhe estimule as emoções gerará expressões (corporais, faciais e/ou vocais) como consequência (BALK, 1981, p. 183; 1991, p. 260).

Sobre a variação **Transparência vs. Ocultamento**, aponta-se que o ocultamento é a capacidade de esconder as manifestações externas que os processos interiores provocam. No caso de se exercitar esse extremo, é importante que seja realizado livre de enredamentos. Isso é um paradoxo, porque estaríamos representando um tipo de enredamento comum socialmente, o enredamento por controle, como foi apontado no capítulo anterior. Um autocuidado para não gerar padrões de tensões nocivos entre os recursos expressivos ao representar ocultamentos faz parte do estudo incentivado por

esse exercício. Junto a isso, há de se diferenciar a tentativa de ocultar a expressão dos processos interiores de uma simples não-resposta ao estímulo; dramaticamente, é importante que se perceba que a pessoa está de fato tentando ocultar o comportamento físico-emocional referente à Atitude <sup>241</sup> (BALK, 1991, p. 223-224).

Cada participante deve ser deixado livre para realizar a sua contagem gradativa dentro de seu próprio andamento, contanto que seja lento e constante. Portanto, um espaçamento entre os participantes deve ser garantido, apesar de serem deixados livres para se deslocarem no espaço. Caso contrário, a contagem de um pode influenciar na contagem do outro. Ressalta-se aqui que nesse caso, este exercício também trabalharia a habilidade de concentração referente à *exclusão* dos estímulos externos, comentada no capítulo anterior.

Exercício sobre o espectro entre transparência e ocultamento e entre atitudes distintas é encontrado em Balk (1991, p. 223-225), bem como referências sobre trabalhar a intensidade emocional em gradação (Ibidem, p. 268). No entanto, é Lucca (2008, p. 74) quem propõe falar os números como forma de expressar a gradação do trânsito entre um ponto ao outro do espectro.

### 3.4.2. Exercício – Dualidades Tarefas Vocais atribuídas – Texto

#### **Instrução:**

Para esse exercício será utilizado outro tipo de tarefas atribuídas, necessitando outros grupos de cartões destinados às **Tarefas Vocais**. As Tarefas Vocais se subdividem em dois subgrupos de cartões: **Parâmetros Musicais** e **Parâmetros Sonoros**. Os Parâmetros Musicais referem-se às indicações relativas a termos musicais, tais como frequência aguda ou grave, andamento rápido ou lento, articulações legato ou staccato, dinâmicas pianíssimo ou fortíssimo, etc. E os Parâmetros Sonoros referem-se àqueles relativos à emissão vocal, tais como vibrato, brilhante, claro, escuro, soproso, gritado, falado, etc; e também a sinais vocais não-verbais, tais como riso, choro, gemido, resmungo, sussurro, soluço, etc.

Um participante posiciona-se ao centro do palco e inicia a leitura do texto de uma ária ou canção de seu repertório no idioma original ou tradução. Se for necessário, o participante poderá repetir o texto quantas vezes precisar até o final do exercício.

---

<sup>241</sup> Essas situações de ocultamento já eram abordadas por Stanislavki dentro da simultaneidade de tempos-ritmos internos e externos distintos.

- 1) Ao sinal do instrutor, o participante interrompe sua leitura para receber um par de Tarefas Vocais contrastantes, como por exemplo, *Frequência Aguda* e *Frequência Grave*.
- 2) O participante retorna à leitura de seu texto e deverá transitar gradativamente ou subitamente entre esses dois extremos na sua declamação.
- 3) Ao novo sinal do instrutor, o participante interrompe sua leitura novamente para receber novo par de Tarefas Vocais.
- 4) O exercício termina quando o participante tiver a oportunidade de ter explorado um mínimo de dois pares de Tarefas Vocais contrastantes.

### **Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) transitar por extremos confortáveis, não exceder seus próprios limites;
- 2) não esquecer de respirar profundamente entre as frases e verificar o seu estado de tensão corporal;
- 3) tentar não se desconcentrar do texto nos momentos em que interromper a leitura para receber nova informação; caso perca a linha em que parou, recomeçar a partir de qualquer ponto do texto;
- 4) buscar primeiramente explorar os extremos, permanecendo um tempo neles, isso facilitará encontra-los e realiza-los com certo conforto;
- 5) somente depois disso, explorar a transição entre eles, primeiro de forma gradativa e depois de forma súbita;
- 6) manter a ideia de comunicar o conteúdo verbal, mesmo que ele ainda não esteja memorizado, que ainda seja preciso ler os trechos que estiverem inseguros e que a exploração dentro dos parâmetros contrastantes não faça o menor sentido;
- 7) usar os demais parâmetros musicais e sonoros que não foram indicados para realizar atualizações que ajudem a conectar as Tarefas Vocais ao conteúdo verbal e produzir algum sentido;
- 8) não inibir qualquer sentido que intuitivamente possa vir a se estabelecer entre a exploração das Tarefas Vocais e o conteúdo verbal, mesmo que isso ocorra de forma pontual desconectando-se do significado geral do texto, ou seja, frase à frase, ou palavra à palavra.

**Comentário:**

O instrutor poderá elaborar vários pares de Tarefas Vocais, não apenas com os Parâmetros Musicais, mas também com os Parâmetros Sonoros, do tipo *Suspirado* e *Gritado* que podem não ser necessariamente consideradas qualidades vocais opostas, mas com certeza são contrastantes. Obviamente, começar por tipos mais comuns ajudará os participantes a entenderem a proposta do exercício. Faz-se também necessário um intervalo de tempo entre a apresentação de um par de Tarefas e outro, pois o participante precisará arriscar realizar os extremos, descobrindo como realizá-los com conforto e explorar as transições gradativas e também súbitas. Assim que o instrutor perceber que o participante já experimentou essas três maneiras, ou tiver estancado por muito tempo em uma delas, ele deverá então apresentar um novo par de Tarefas.

Observar atentamente como cada participante realiza essas Tarefas é essencial para o instrutor poder dar um feedback preciso aos participantes na fase Interacional, e ter a oportunidade de fornecer-lhes qualquer orientação de como melhor realizar as Tarefas Vocais do tipo que foram vivenciadas.

Balk (1981, p. 174 n. 7, p. 182 n. 7) apresenta exercícios de progressões com tarefas vocais aplicados a monólogos. Junto a isso, o autor sugere a exploração de progressões com combinações sobrepostas de parâmetros, como por exemplo, andamento rápido e lento + frequência aguda e grave (Idem, 1989, p. 126-128). Neste sentido, sugere-se o uso de um par de Parâmetros Musicais somado a um par de Parâmetros Sonoros que possam ser combinados, como por exemplo, *Pianíssimo* + *Riso* e *Fortíssimo* + *Choro*. De forma mais simplificada, Balk (1991, p. 320) ainda sugere progressões mais livres tais como um espectro entre “voz normal” e “todas as outras possibilidades expressivas”.

**3.4.3. Exercício - Dualidade Parâmetros Musicais - Repertório****Instrução:**

O instrutor traça uma linha em uma lousa em que localiza um par de Parâmetros Musicais contrastantes, tais como *Andamento Rápido* e *Andamento Lento*, ou *Legato* e *Staccato*, ou *Pianíssimo* e *Fortíssimo*. Um participante posiciona-se de frente para a lousa e começa a cantar uma ária ou canção do seu repertório acompanhado pelo pianista.

- 1) O instrutor aponta para um ponto exatamente no meio da linha, que significará onde o participante se encontra em sua interpretação em relação aos Parâmetros da linha traçada.
- 2) O instrutor desloca seu dedo em direção a um dos extremos e o participante deverá responder ao que lhe pareça proporcional ao que lhe está sendo indicado.
- 3) O instrutor aponta-lhe outro ponto da linha, e o exercício segue assim por diante até a ária ou canção terminar.
- 4) Um novo par de Parâmetros Musicais contrastantes é escolhido pelo instrutor e um novo participante realiza o exercício.

### **Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) realizar a mudança no parâmetro musical considerando a proporcionalidade do que lhe é indicado, porém observando e respeitando os seus próprios limites técnicos-vocais;
- 2) não se esquecer de respirar entre as frases musicais, preparando-se para a tarefa que lhe foi indicada.
- 3) caso lhe seja proposto alguma mudança súbita que não seja possível responder de imediato, esperar uma nova frase musical para que seja possível preparar-se melhor para a sua realização;
- 3) manter os outros parâmetros musicais estáveis em relação ao repertório executado, principalmente aqueles relativos à afinação, ritmo e dicção;
- 4) buscar qualquer motivação que possa fazer as mudanças musicais exigidas fazerem algum sentido junto ao conteúdo verbal e aos outros elementos musicais.

### **Comentário:**

Alguns cantores poderão ter facilidade em realizar este exercício, mas outros podem ter extrema dificuldade. O instrutor deverá ser sensível a essa questão, traçando desafios gradativos à flexibilidade de cada participante. Em um primeiro momento poderá ser difícil pensar em motivações que pudessem dar sentido à mudança de parâmetro, porém o instrutor poderá incentivar os participantes através de um questionamento prévio, como aconselha Balk (1991, p. 332-333): - *E se eu cantasse essa ária ou canção mais rápida? Quais ajustes técnico-vocais precisariam ser feitos?*

*Como essa mudança afetaria na concepção da minha interpretação? Como essa velocidade poderia fazer sentido junto ao que estou dizendo? Quais outros ajustes precisariam para que essa velocidade fizesse sentido? E se eu cantasse forte ou piano, staccato ou legato, com articulação mole ou precisa, executasse um crescendo ou diminuendo, ou um ritardando ou accelerando?*

Apesar desse questionamento prévio, isso apenas aguçaria a percepção do participante, pois de fato “não se pode *saber* o significado de cantar algo mais rápido – ou mais forte, ou mais legato, e assim por diante – sem de fato fazê-lo; todo o resto é suposição”<sup>242</sup> (Ibidem, p. 333). Balk (1991, p. 308-309) sugere este exercício em sua literatura, bem como alguns parâmetros musicais a serem explorados.

#### **3.4.4. Exercício - Dualidade *Parlando* vs. *Cantabile* - Repertório**

##### **Instrução:**

A instrução deste exercício segue a mesma dinâmica do exercício anterior. No entanto, a linha traçada na lousa localiza em seus extremos os aspectos *Parlando* e *Cantabile*. O meio da linha significa a equalização entre essas duas responsabilidades vocais do participante. Um direcionamento ao extremo *Cantabile* significará dar mais ênfase a todo esplendor vocal do canto - espaços de ressonância maiores, homogeneização dos registros, constância no legato, condução melódica, uso de portamentos, etc. - até o extremo ser uma clara vocalização da melodia. Um direcionamento ao extremo *Parlando* significará dar mais ênfase à comunicação verbal - articulação crispada das consoantes, melhor definição das diferentes vogais, mais liberdade rítmica para que os aspectos prosódicos do texto ganhem autonomia, etc. - até o extremo ser uma livre recitação falada do texto.

##### **Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) arriscar realizar as mudanças sugeridas pelo instrutor, sem resistência;
- 2) sempre respirar profundamente, lembrando que o padrão de inspiração prepara a sonoridade vocal da emissão. Sonoridades mais ressonantes requererão certamente respirações mais profundas; caso não tenha preparado a emissão

---

<sup>242</sup> “One cannot not know the meaning of singing something faster – or louder, or more legato, and so on – without actually doing it; everything else is guesswork.”

suficientemente na inspiração, realizar a mudança proposta assim que uma nova inspiração for realizada para cantar a próxima frase musical;

- 3) evitar realizar qualquer sonoridade que o trecho musical não comporte. Por exemplo, tentar realizar uma sonoridade próxima à voz de fala em um trecho melódico muito agudo, e isso trazer desconforto laríngeo. Se o trecho da ária ou canção requerer um alongamento do trato vocal para ser executado com conforto, e a indicação estiver indo em direção ao extremo *Parlando*, utilizar outros parâmetros para caracterizar esta indicação que não a redução da ressonância, tais como uma liberdade rítmica próxima à prosódia do texto, ou enfatizar as consoantes;
- 4) quando a indicação chegar ao extremo *Parlando*, arriscar recitar o texto livremente ou na estrutura rítmica da composição sem as alturas das notas. Essa tarefa gera o desafio de manter-se atento ao campo harmônico do acompanhamento, para que na retomada do canto não perder a referência melódica;
- 5) sempre que possível, não se distanciar do sentido do texto que está dizendo, buscando tecer quaisquer relações entre as tarefas executadas e possíveis opções interpretativas.

### **Comentário:**

A esse exercício também valem os apontamentos realizados anteriormente sobre o instrutor respeitar as capacidades individuais de coordenação dos participantes, propondo-lhes desafios gradativos, bem como o fato de se ele conhecer previamente a ária ou canção que o participante executa, facilitar-lhe-á em não propor desafios difíceis de serem resolvidos junto a determinados trechos complexos.

O extremo *Parlando* que leva o participante a simplesmente recitar o texto junto ao acompanhamento musical é um bom desafio à percepção musical do participante e não deve ser evitado pelo instrutor. Caso o participante não consiga retomar a melodia por perder sua referência de afinação, o instrutor ou pianista podem lhe ajudar cantando ou tocando a sua melodia até que retome sem a necessidade da música parar. Contudo, se mesmo assim ele não conseguir retomar, não há problema. Para-se e o participante recomeça do ponto que desejar. O importante é manter o espírito de jogo até o final e não ter receio dos desafios.



O exercício foi apresentado no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute* e também é sugerido em Balk (1981, p. 221-222 n. 11). Contudo, os termos *Parlando* e *Cantabile* foram importados de Goldovsky (1968, p. 171-181).

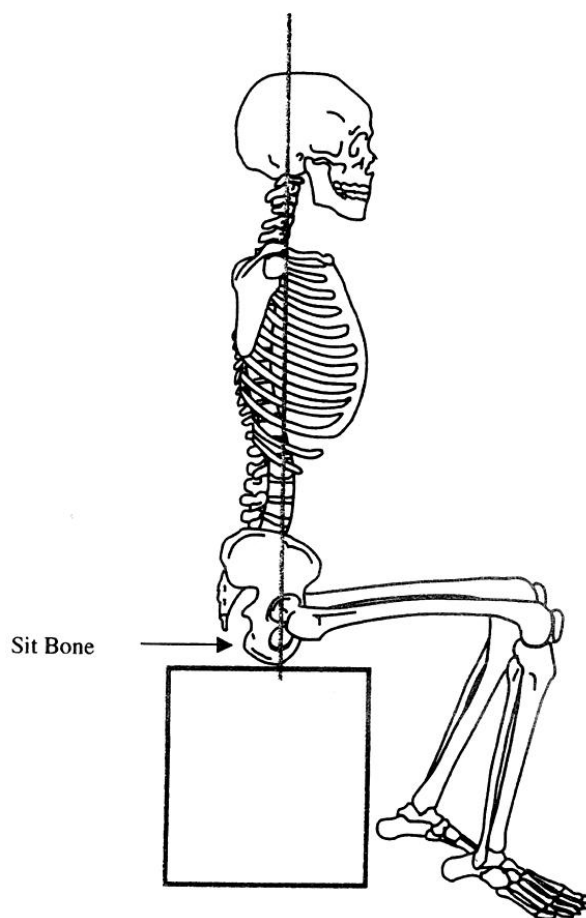
### 3.5. Exercícios com base no desenvolvimento da expressividade do rosto

Distingue-se aqui a *máscara* facial, que lida com o uso exagerado da musculatura realizando formas altamente estilizadas, da *expressão* facial que é a reação natural da musculatura facial a um estímulo emocional (BALK, 1981, p. 129-131; 1989, p. 173; 1991, p. 265-269). Enquanto a expressão estará sempre acompanhada de qualquer significado emocional, a máscara pode ser pensada apenas como uma forma, ou uma ferramenta para se trabalhar a musculatura do rosto.

Para a realização de alguns exercícios, faz-se necessário a introdução de um novo grupo de cartões, denominado **Máscaras Faciais**. Esses cartões servem para incitar a criatividade dos participantes e são divididos em dois subgrupos relativos à **Descrições Físicas**, tais como rosto inteiro comprimido, parte de cima comprimida e parte de baixo alargada, rosto assimétrico, rosto neutro, etc.; e **Tipos de Rosto** tais como gárgula, gato, coruja, bebê, velho, pirata, etc.

Segundo Balk (1981, p. 129), exercícios com máscaras faciais possuem duas funções básicas: fazer com que o participante perceba e seja capaz de relaxar tensões faciais, principalmente aquelas associadas ao ato de cantar e a hábitos de repressão emocional. Atribuem-se aqui também as funções de despertar a mobilidade da musculatura facial do participante, fazendo-o reconhecer suas possibilidades expressivas, e o uso dessas possibilidades sem enredamentos junto ao corpo (Idem, 1989, p. 153; 1991, p. 237).

Sugeriu-se dos participantes permanecerem sentados em cadeiras para proporcionar uma posição que lhes fosse confortável e trouxesse certa facilidade na inibição dos gestos através do relaxamento dos braços ao lado do corpo. Obviamente o alinhamento corporal na posição sentada deve ser sempre garantido. No alinhamento, o peso da cabeça é transferido ao longo da coluna vertebral até chegar à pélvis que o distribuir aos ísquios, os quais se mantêm apoiados ao assento da cadeira (ALLEN, 2013, p. 39-42). Como se pode ver na Figura 15 abaixo:



**Figura 15: Alinhamento corporal na posição sentada (ALLEN, 2013, p. 41).**

Essa posição deverá ser mantida pelo participante ao longo dos exercícios com máscaras faciais, como forma de inibir a inclinação do corpo para frente, para trás ou lados, desfazendo enredamentos estabelecidos entre rosto e corpo. Contudo, nos demais exercícios sentados, a posição poderá ser pensada apenas como um *ponto zero*. Isto é, mesmo que o participante sinta eventualmente necessidade de mover o tronco para frente, atrás ou lados, deve ser capaz de retornar a essa posição centralizada tão logo tiver satisfeito sua necessidade de ação.

Na posição em pé, o corpo está mais livre para o movimento e isso agregará uma maior dificuldade em manter a proposta de isolamento da máscara facial sem uso de gestos ou tensões corporais. Contudo, caso os participantes já estejam manejando esse isolamento de forma satisfatória, realizá-los em pé pode vir a ser um desafio interessante.

Balk (1989, p. 171-172; 1991, p. 237-238) aconselha o cantor a trabalhar junto a espelhos ou a câmeras de vídeo para que perceba o que acontece ao longo da performance de seu repertório ou quando determinados movimentos faciais são executados. Tensões mandibulares, no pescoço e na parte superior do tórax são comuns e devem ser identificadas e relaxadas ao longo do exercício. O uso do espelho é um veículo útil para que o participante aperfeiçoe a perceptividade do próprio rosto, identificando quais as musculaturas estão envolvidas na realização de uma máscara, monitorando seu tônus muscular e observando a dinâmica da própria mobilidade facial. Aconselha-se o espelho de corpo inteiro, para que as outras partes do corpo também possam ser visualizadas e, portanto, monitoradas.

No entanto, o ato de ver a própria imagem no espelho não deve constituir em um elemento de distração e autocrítica. Ressalta-se que, em outros momentos em que os participantes já estejam acostumados com a própria imagem e tenham adquirido certo grau de perceptividade da própria mobilidade facial, os exercícios podem ganhar uma variação ao se utilizar uma câmera filmadora ou uma máquina fotográfica.<sup>243</sup> Nesse caso, o participante poderá verificar se o que pretendia realizar com sua musculatura facial de fato se realiza.

O uso do direcionamento dos olhos em conjunto com o restante da movimentação de cabeça e tronco, e o uso da expressão facial como forma de atualização emocional de gestos também se considerou como parte do trabalho de desenvolvimento da expressividade do rosto, mesmo não sendo exercícios de isolamento facial.

### **3.5.1. Exercício - Sustentando Máscaras Faciais**

#### **Instrução (variação): Máscaras Faciais atribuídas**

Os participantes se posicionam sentados em cadeiras de frente para um espelho com os braços soltos ao lado do corpo.

- 1) Os participantes realizam uma série de máscaras faciais buscando sentir a musculatura presente e necessária para a realização de cada uma delas.

---

<sup>243</sup> Se houver limitação de uma única câmera filmadora ou fotográfica, os exercícios precisarão ser realizados individualmente, o que acarretará em uma necessidade de planejamento do tempo. Outra solução é os próprios participantes em duplas filmarem uns aos outros com seus próprios celulares. Enquanto um participante executa as máscaras, o outro realiza o registro; ao sinal do instrutor, trocam-se as funções entre eles. Ao término do exercício, todos os participantes assistem aos vídeos ou fotos de todos, pois dessa forma se aprende com o repertório facial de cada um.

- 2) Ao sinal do instrutor, os participantes sustentam uma única máscara facial utilizando apenas a força necessária para tal, tentando eliminar a tensão que poderia ser considerada supérflua.
- 3) O exercício pode ser repetido umas três ou quatro vezes de forma livre, incentivando os participantes a realizarem máscaras contrastantes e a estudarem como sustentá-la de forma leve e sem o acionamento de gestos corporais.
- 4) Ao novo sinal, o instrutor apresenta aos participantes um cartão contendo uma indicação de Máscara Facial a ser criada e sustentada por eles.
- 5) Segue-se nessa dinâmica até que três ou quatro Máscaras Faciais contrastantes sejam criadas e sustentadas.

### **Instrução (variação): Composição facial**

Os participantes posicionam-se em frente a um espelho (sentados ou em pé).

- 1) Uma máscara facial básica é criada por um participante ou pelo instrutor e sustentada por todos.
- 2) Ao sinal do instrutor, outra máscara distinta é criada por cada um dos participantes, devendo ser sustentada e memorizada até o próximo sinal.
- 3) Ao novo sinal, deve-se retornar a sustentação da máscara básica.
- 4) No próximo sinal, os participantes criam uma nova máscara distinta, sustentando-a e memorizando-a.
- 5) O exercício segue nessa dinâmica, revelando uma sequência de máscaras em uma estrutura ABACADAEAF, sendo A a máscara básica e as demais letras as máscaras distintas.
- 6) Ao final, cada participante vai ao centro do palco e executa individualmente para o grupo sua estrutura memorizada, realizando-a em seu próprio timing de sustentação e de mudanças entre as seções.
- 7) Antes de o exercício finalizar, o instrutor propõe uma pulsação mais acelerada, e todos repetem suas composições realizando as mudanças no andamento sugerido.

### **Instrução (variação): Máscaras Faciais atribuídas + Emissão vocal**

Os participantes posicionam-se em frente a um espelho (sentados ou em pé).

- 1) Um cartão contendo a indicação de uma Máscara Facial é apresentado pelo instrutor e os participantes criam cada qual sua máscara.

- 2) Imediatamente o pianista toca uma nota para os participantes.
- 3) Os participantes executam essa nota em qualquer vogal, sustentando-a concomitantemente à sustentação da sua máscara durante cinco tempos marcados pelo instrutor.
- 4) Uma nova Máscara Facial é indicada pelo instrutor e o exercício se segue até aproximadamente a exploração de quatro Máscaras Faciais.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) criar e sustentar a forma facial sem o uso do corpo e utilizando apenas o tônus muscular facial estritamente necessário;
- 2) relaxar qualquer gesto, tensão de pescoço ou mandibular que queira vir acompanhar a máscara;
- 3) massagear a musculatura facial sempre que após sustentar uma máscara sentir tensão desconfortável em qualquer parte do rosto;
- 4) observar no espelho todas as musculaturas envolvidas, principalmente quando precisar memorizá-las para serem reproduzidas novamente como é solicitado na variação **Composição facial**;
- 5) buscar o máximo de precisão e regularidade no tempo de sustentação de cada seção, bem como agilidade ao transitar entre uma máscara e outra ao apresentar sua composição aos colegas e ao repeti-la no andamento sugerido pelo instrutor na variação **Composição facial**;
- 6) não esquecer de respirar profundamente e de que o timbre vocal se moldará à máscara, ao conjugá-la com a emissão vocal na variação **Máscaras Faciais atribuídas + Emissão vocal**. Contudo, o fluxo sonoro sustentado deve ser livre de tensões laríngeas, estas devem ser observadas e evitadas;
- 7) caso seja necessário, realizar qualquer transposição de oitava para que a nota sustentada se acomode melhor à sua tessitura.

### **Comentário:**

As três variações do exercício trabalham a perceptividade da mobilidade da musculatura facial, a criatividade nas formas estilizadas, a aceitação da imagem do próprio rosto, bem como o desenredamento da atividade muscular facial daquela corporal.

A variação **Composição facial** ainda agrega o desafio da memorização e controle na reprodução precisa das formas faciais criadas. Nesse caso, o instrutor pode guiar a observação dos detalhes faciais através de *side-coaching* durante a sustentação de cada máscara para auxiliar a sua memorização. Por exemplo: - *Observe como estão suas sobrancelhas. ... E suas pálpebras, como estão? Qual o tamanho da abertura de sua boca? Seria possível manter este tamanho e diminuir a tensão da musculatura que o sustenta? Como estão os lábios? Verifique seu pescoço e veja se existe alguma tensão sustentada que não esteja envolvida na sustentação de sua máscara. Como está o tônus de seus dedos? Eles continuam relaxados? etc.* O instrutor deverá ser sensível a quanto tempo se deve sustentar cada máscara, pois o propósito do exercício não é gerar tensões. Crê-se que por volta de 8 a 10 segundos seja um tempo interessante para que o participante consiga observar seus focos de tensões, liberá-los e junto a isso observar com atenção a forma facial memorizando a máscara.

Segundo Balk (1991, p. 253-254, p. 246), o rosto é potencialmente mais rápido e flexível do que o corpo. Ocorre que às vezes a sua expressividade pode muitas vezes estar enredado a tensões corporais que impedem o seu isolamento. O autor sugere uma forma de trabalhar essa agilidade facial por realizar as mudanças faciais em uma pulsação rápida. Considerou-se essa informação, ao agregar o último passo da variação **Composição facial** em que o instrutor estabelece um pulso um pouco mais acelerado. Essa mesma estrutura de exercício pode ser realizada utilizando as Atitudes de cunho emocional, em que a composição facial é realizada por expressões faciais ao invés de máscaras. Contudo, trata-se de um exercício mais complexo, pois nesse caso se trabalhará com o uso mais sutil da musculatura facial. Em sendo assim, o exercício se chamaria **Composição facial - Atitudes**.

Ao conjugar a máscara facial com a emissão vocal, na variação **Máscaras Faciais atribuídas + Emissão vocal**, instrutor e pianista devem explorar uma tessitura vocal confortável aos participantes, preferencialmente utilizando os registros médio-grave e médio-agudo da maioria, evitando sempre os extremos. A proposta dessa conjugação é estudar a relação entre o uso da musculatura facial e o seu resultado vocal. Obviamente, aqui não se tem o objetivo de traçar uma correlação exata, mas sim que cada participante reconheça em si as correlações que possam ou não existir, ou ainda, se

o uso intensivo de determinada musculatura facial realmente interfere ou influencia por si a sonoridade da emissão vocal.<sup>244</sup>

Os exercícios com máscaras faciais estão presentes em toda literatura de Balk. Alguns exercícios sugerem a sustentação de máscaras criadas livremente pelos participantes (BALK, 1981, p. 139-140 g.; 1989, p. 173; 1991, p. 243); outros sugerem o uso de cartões contendo indicações para a criação de máscaras faciais (Idem, 1981, p. 131) e outros ainda as sugerem através de figuras (Idem, 1991, p. 240). A variação **Composição facial** consta em Balk (1981, p. 151 f.), porém aqui foi adicionada a apresentação final da composição de cada participante e a realização da mesma em uma pulsação acelerada. A variação **Máscaras Faciais atribuídas + Emissão vocal** é criada aqui, baseando-se na sugestão de Balk (1989, p. 236) de conjugar a sustentação de máscaras faciais ao canto. Acredita-se que a nota sustentada é a vocalização que mais se adéqua à conjugação com a sustentação de máscaras, pois não exige mudanças de articulação dos lábios e mandíbula nem por troca de fonemas, nem por mudança de registros como seria necessário a determinados vocalizes e, obviamente, ao repertório.

### 3.5.2. Exercício – Máscara/Expressão Facial

#### Instrução (variação): Dualidade Máscara vs. Expressão

Sentados em uma cadeira em frente a um espelho.

---

<sup>244</sup> Um exemplo de como a musculatura facial influencia na sonoridade vocal é a importância que a mobilidade dos lábios possui para a articulação sonora que formam as diferentes vogais, como por exemplo, o estiramento e arredondamento dos lábios necessários à diferenciação de [i] e [y] respectivamente. Igualmente, o grau de tensão e relaxamento da musculatura labial envolvida para a fabricação de cada uma dessas vogais também definirá matizes de qualidades sonoras de cada uma das vogais. Logicamente, musculaturas faciais para além dos articuladores – lábios e mandíbula – influenciarão na emissão vocal pela inter-relação existente entre as musculaturas. Muitas vezes, ligações associativas entre as ações musculares da face e do trato vocal e demais articuladores são construídas de forma particular ao longo do histórico de cada indivíduo, e podem até mesmo constituir um enredamento se elas limitarem as opções expressivas do cantor. Exemplo dessas ligações associativas são os controversos posicionamentos pedagógicos sobre a influência da musculatura zigomática na emissão vocal. Segundo, Zeller (p. 211) não há como esta musculatura exercer qualquer influência na ressonância vocal e afirma que “qualquer levantamento do palato mole que ocorra quando os músculos zigomáticos são ativados é meramente uma coincidência, não uma conexão de causa-e-efeito”. “... *any lifting of the soft palate that occurs when the zygomatic muscles are active is merely a coincidence, not a cause-and-effect connection.*” Já Miller (2004, p. 92-93) afirma que essa musculatura quando levemente contraída eleva a fascia entre os lábios e as bochechas e isso auxilia na inspiração preparatória que eleva levemente o véu palatino. “Essa leve elevação do arco zigomático é comumente observado entre os grandes artistas cantores que aderem à escola internacional de ressonância equilibrada” (Ibidem, p. 93). “*This slight elevation of the zygomatic arch is commonly observed among major singing artists who adhere to the international school of resonance balancing.*”

- 1) Ao sinal do instrutor, os participantes criam subitamente uma máscara facial livre ou mediante apresentação de um cartão contendo uma indicação de Máscara Facial.
- 2) Sustentam-na por alguns segundos enquanto observam e decidem com que emoção a máscara poderia estar relacionada.
- 3) Gradativamente a máscara é transformada na simples expressão facial da emoção decidida.
- 4) Ao chegar à expressão facial, faz-se gradativamente o caminho de volta à máscara facial.
- 5) Após algumas realizações, os participantes realizam o caminho reverso. O instrutor lhes apresenta uma Atitude de cunho emocional e os participantes realizam uma expressão facial que gradativamente se transformará em uma máscara, depois retornará novamente à expressão facial.
- 6) O exercício finaliza após três ou quatro realizações de cada uma das maneiras de explorar o espectro.

#### **Instrução (variação): Máscara + Expressão**

Sentados em uma cadeira em frente a um espelho.

- 1) Ao sinal do instrutor, os participantes criam subitamente uma máscara facial livre ou mediante apresentação de um cartão contendo uma indicação de Máscara Facial.
- 2) A um novo sinal, o instrutor apresenta-lhes uma Atitude de cunho emocional.
- 3) A expressão facial da Atitude é gradativamente adicionada à máscara facial sustentada, como se a máscara fosse a forma facial do próprio rosto e a expressão facial a reação à emoção desencadeada.
- 4) Desfaz-se a combinação e uma nova máscara é criada, repetindo o processo.
- 5) O exercício finaliza após um mínimo de três repetições.

#### **Pontos de Concentração:**

Além dos três primeiros Pontos de Concentração apontados no exercício anterior, os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) na primeira parte da variação **Dualidade Máscara vs. Expressão facial**, caso não lhe venha à mente nenhuma emoção possível de ser associada à máscara criada, relaxar a máscara aos poucos e ir decidindo sobre a emoção



enquanto a máscara se desfaz. Nessa variação, a máscara não precisa ser sustentada, ela deve ser modificada lentamente para se transformar na expressão facial;

- 2) não perder a máscara de vista quando transformá-la na expressão facial e vice-versa, uma vez que se fará o caminho reverso;
- 3) na variação **Máscara + Expressão**, ter em mente que ao somar a expressão facial da Atitude indicada, a máscara deverá se manter sustentada e ao mesmo tempo ser atualizada por pequenos ajustes que caracterizem a reação emocional.

### **Comentários:**

O instrutor poderá abordar na fase Interacional desse exercício o princípio da *extensão e implosão* explanado no capítulo anterior, em que a máscara facial pode ser considerada a estilização de uma expressão emocional e a expressão emocional o reverso naturalístico de uma máscara facial. Apesar de não se usar propositalmente a contagem de números ou alguma pulsação para controlar a gradação de uma mudança à outra, como nos outros exercícios de dualidades apresentados, faz-se necessário enfatizar aos participantes para não realizarem suas transições de forma rápida. O estudo ainda é a perceptividade da musculatura facial, agora não mais com foco na sustentação, mas na mobilidade gradativa.

Baseado nos estudos de Paul Ekman, Sudol (2013, 2015) fornece descrições físicas das expressões faciais referentes às sete emoções básicas de forma simplificada, na intenção de afinar a expressão facial do ator ao que é universalmente reconhecível:

- *Surpresa*: sobrancelhas levantadas e arqueadas, pálpebras superiores levantadas a ponto de ver a parte branca dos olhos acima da íris-pupila, pálpebras inferiores relaxadas, boca aberta de forma relaxada (SUDOL, 2013, p. 29; 2015, p. 45-46).
- *Medo*: sobrancelhas levantadas e unidas, pálpebras superiores levantadas, pálpebras inferiores tensionadas, lábios esticados com os cantos da boca puxados para baixo (Idem, 2013, p. 30; 2015, p. 59-60).
- *Aversão*: sobrancelhas abaixadas e unidas, pálpebras inferiores tensionadas, lábio superior levantado em direção ao nariz mantendo a boca fechada, lábio inferior sobressaído (Idem, 2013, p. 31; 2015, p. 91-92).

- *Desprezo*: boca fechada com um dos cantos apertado e levantado. Restante do rosto relaxado (Idem, 2013, p. 32; 2015, p. 103-104).
- *Raiva*: sobrancelhas abaixadas e unidas, pálpebras superiores levantadas, pálpebras inferiores tensionadas, mandíbula levemente para frente, lábios tensionados (Idem, 2013, p. 33; 2015, p. 75-76).
- *Tristeza*: parte interna das sobrancelhas levantadas, pálpebras superiores levemente caídas, boca fechada com cantos levemente abaixados e lábio inferior sobressaído (Idem, 2013, p. 34; 2015, p. 130-131).
- *Alegria*: boca semi-aberta com cantos levantados, bochechas erguidas, pálpebras levemente retesadas formando “*pés-de-galinha*”<sup>245</sup> (Idem, 2013, p. 35; 2015, p. 115-116)

Descrições mais detalhadas também são encontradas em Ekman (2011). Essas podem servir de auxílio quando os participantes sentirem-se confusos em relação às características físicas das expressões emocionais. Obviamente, o que se descreve são apenas características básicas das expressões faciais desses sete estados emocionais. De acordo com Ekman (2011), a face é capaz de executar mais de dez mil expressões em suas sutilezas.<sup>246</sup> Por isso, aconselha-se que essas descrições sejam usadas apenas se o instrutor notar dificuldades de os participantes identificarem expressões faciais a partir de suas máscaras faciais.

A elaboração da variação **Dualidade Máscara vs. Expressão** é realizada a partir de Balk (1989, p. 173; 1991, p. 265-267) em que o autor sugere a transformação de uma máscara extrema a uma expressão naturalística através de seu relaxamento gradativo, e vice-versa. Já a elaboração da variação **Máscara + Expressão** se baseia no exercício que o autor denominou como “O corcunda de Notre-Dame também tem sentimentos”<sup>247</sup> (Idem, 1991, p. 265).

---

<sup>245</sup> “*Crow’s feet*”

<sup>246</sup> Nas palavras do autor: “Descobri quantas expressões uma face é capaz de fazer: mais de dez mil. Além disso, identifiquei aquelas que, aparentemente, são mais centrais para as emoções.” (EKMAN, 2011, p. 31). Em 1978 o autor publica junto com Wally Friesen uma ferramenta para medir a face – Sistema de Codificação da Ação Facial (*Facial Actions Coding System* – FACS). Atualmente, essa ferramenta é usada por centenas de cientistas de todo mundo. “Ao utilizar o Sistema de Codificação da Ação Facial, identificamos os sinais faciais que denunciam a mentira. O que denominei microexpressões – movimentos faciais muito rápidos, que duram menos de um quinto de segundo – são fonte importante de escapamento, revelando uma emoção que a pessoa está tentando ocultar. Uma expressão falsa pode ser denunciada de diversas maneiras: em geral, é levemente assimétrica e carece de uniformidade da forma que flui de vez em quando da face” (Ibidem, p. 32).

<sup>247</sup> “*The hunchback of Notre Dame has feelings, too.*”

### 3.5.3. Exercício – Respostas Faciais à Música

#### Instrução:

Os participantes escolhem um local da sala para permanecerem confortavelmente parados (sentados ou em pé), mas sem o uso do espelho.

- 1) O instrutor coloca vários trechos musicais curtos de estilos contrastantes para tocar em um aparelho de som e os participantes devem realizar facialmente aquilo que a música tocada lhes estimula fisicamente, como uma dança facial.
- 2) Em uma nova rodada, o instrutor coloca uma peça musical do repertório clássico para tocar e os participantes devem expressar de forma naturalística facialmente as emoções que os estímulos musicais lhes despertam.

#### Pontos de Concentração:

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) na primeira parte, disponibilizar a musculatura facial para reagir com precisão, multiplicidade e independência aos estímulos sonoros, atentando-se para variar as musculaturas, intensidades e velocidades utilizadas nos movimentos, evitando sobrecarga em qualquer parte do rosto.
- 2) na segunda parte, permitir que a música escutada lhes estimule emocionalmente. Nesse caso, o uso da memória emocional é válido e interessante. Igualmente, deve-se permitir esse estado emocional ser refletido nas mais sutis reações intuitivas e orgânicas da expressividade facial;
- 3) em ambas as partes, verificar e desfazer qualquer tensão supérflua na movimentação da musculatura facial, bem como inibir qualquer gesto que venha querer acompanhar.

#### Comentário:

Esse exercício tem como objetivo flexibilizar a musculatura facial, despertar sua sincronidade e contorno de movimento junto aos elementos musicais, e conectar o estímulo emocional à expressividade do rosto em suas inúmeras sutilezas.<sup>248</sup> Não se

---

<sup>248</sup> Sudol (2013, p. 16-17) aponta para a importância das reações faciais de um ator ao longo de sua atuação serem criadas com veracidade, serem expressões emocionais universalmente reconhecíveis, serem apropriadas em qualidade e intensidade à situação dramática e realizadas no timing exato. Apesar do autor se referir ao ator de televisão e cinema, é possível importar essas afirmações também para a

aconselha aqui o uso do espelho como sugerido nos exercícios faciais anteriores. Salienta-se que a ferramenta do espelho é interessante quando os exercícios são realizados com o Ponto de Concentração na própria mobilidade facial, pois o espelho dá a oportunidade do participante observar o resultado e identificar quais musculaturas estão em ação. Contudo, quando o objetivo é conectar a sincronidade da ação facial e expressão emocional aos estímulos sonoros, observar os resultados faciais no momento da realização do exercício pode vir a ser uma barreira para que o participante dê autonomia à sua imaginação, intuição e imediatismo de resposta muscular. Ele pode tentar controlar os resultados ao invés de permiti-los fluir de acordo com o que a música lhe estimula. No entanto, a gravação em vídeo pode dar ao participante a oportunidade de avaliar sua expressividade facial posteriormente à realização do exercício. Nesse caso, aconselha-se utilizar essa ferramenta somente após o participante sentir-se seguro o suficiente para que o registro em vídeo não iniba seu estímulo emocional, sua imaginação e expressividade facial intuitiva.

A elaboração da primeira parte do exercício é baseada em Balk (1981, p. 141 n. 1, 1989, p. 173), em que o autor sugere a realização de máscaras em respostas à música que o pianista toca. Enquanto a elaboração da segunda parte se baseia em Balk (1989, p. 144-145, p. 173) pela sugestão de respostas faciais naturais ao caráter da música tocada.

Sugere-se que a primeira parte do exercício não seja muito longa para não sobrecarregar a musculatura facial dos participantes, principalmente nas primeiras vezes em que o exercício for aplicado. Ocorre que alguns participantes poderão não estar acostumados com a variedade de possibilidades faciais a ser explorada e ficar sobrecarregando apenas uma única parte do rosto em movimentos muito intensos. Por exemplo, é possível que alguns participantes limitadamente se concentrem em movimentos de sobrancelhas ou lábios, esquecendo-se que sutis movimentos com as pálpebras e direcionamento dos olhos também são opções. Crê-se que, para essa primeira parte, um período de no máximo três minutos seria o suficiente para os participantes explorarem a sincronidade e contorno de movimentos faciais junto aos estímulos sonoros, sem o risco de sobrecarga muscular. Logicamente, a segunda parte poderá ser mais prolongada, por trabalhar a expressão facial de forma sutil e intuitiva.

---

realidade do cantor-ator, tendo em vista que este terá constantemente a música como elemento a ser considerado junto às suas reações faciais.

### 3.5.4. Exercício - Exploração do Olhar – Monólogo Interior

#### Instrução:

Todos os participantes se posicionam em duplas. Participantes (A) e (B) sentam um de frente para o outro.

- 1) (A) deverá improvisar um discurso apenas mentalmente sobre qualquer assunto, fictício ou de sua vida pessoal, tendo (B) como seu destinatário direto.
- 2) (A) terá apenas a expressividade de seu olhar e direções de foco para comunicar o conteúdo de seu discurso proferido mentalmente a (B).
- 3) Ao sinal do instrutor, trocam-se as funções dos participantes.
- 4) Ao final do exercício, os participantes têm alguns minutos para discutir de forma objetiva sobre as ações de quem proferiu o discurso mentalmente e a reação de quem o recebeu pelos recursos do olhar. O conteúdo do discurso não deverá ser revelado.

#### Pontos de Concentração:

O participante (A) deverá ficar atento em:

- 1) inventar qualquer relação fictícia entre ele e (B), e tecer interruptamente um discurso em seu pensamento, que pode ser um desabafo, uma confissão, uma reclamação, uma briga, um desaforo, etc;
- 2) deixar os olhos reagirem ao conteúdo verbal do discurso imaginário. Os olhos possuem muitas possibilidades expressivas. Como visto anteriormente, movimentos de sobrancelhas e pálpebras se relacionam com o processo emocional e a direcionalidade do foco com o processo de pensamento. O restante do rosto deve-se manter em estado de prontidão, estando livre para sutilmente complementar a expressão do olhar, mas deixando sempre aos olhos a responsabilidade principal da expressão;
- 3) deixar o corpo em estado de prontidão, permitindo que a respiração, a postura do tronco, a direcionalidade da cabeça acompanhem a expressividade do discurso, mas sem utilizar gestos ou se levantar.

O participante (B) deverá ficar atento em:

- 1) reagir às expressões faciais de (A), como se estivesse escutando atentamente o seu discurso;

- 2) observar com atenção os detalhes dos olhos e demais recursos faciais das expressões de (A).

**Comentário:**

O objetivo deste exercício é conectar o processo de pensamento e estados emocionais à expressividade do olhar e direção de foco. Na fase Interacional que se segue, a dupla de participantes não deve comentar sobre detalhes do conteúdo dos discursos, esses devem se manter em segredo. Nesse momento, (B) pode dar a sua descrição sobre a expressividade dos olhos de (A) ou tentar adivinhar o teor do discurso, se era uma briga, uma confissão, etc. Contudo, (A) não precisa validar as especulações de (B), apenas receber o feedback e fazer suas próprias reflexões sobre como suas intenções se refletiram ou não através dos seus olhos. Manter os discursos em segredo preserva os participantes e os deixa livres para imaginarem a história que quiserem, sem receio de se exporem publicamente. O instrutor deve comunicar já na fase Instrucional que os discursos não deverão ser revelados a ninguém, isso dará mais liberdade à imaginação de todos.

Pode-se utilizar câmeras de vídeo para registrar a expressividade do olhar dos participantes. No entanto, sugere-se que o próprio instrutor, após alguns minutos de concentração dos participantes, registre discretamente trechos do exercício de cada dupla. Um cuidado com a discrição é importante para não desconcentrar os participantes de suas tarefas.

Para a criação deste exercício considerou-se além de todos os apontamentos sobre a interligação cênica entre o foco dos olhos e a representação do processo de pensamento, algumas reflexões encontradas na literatura consultada. Balk (1981, p. 155 n. 8) e Burgess e Skilbeck (2000, p 170-171) sugerem que o participante use o olhar entre mudanças súbitas de foco, movimentos vagos, fechar os olhos, foco panorâmico, foco de estar vendo algo invisível, rejeição forte a determinado foco, etc. Igualmente, Balk (1981, p. 177) também sugere exercícios em que os participantes proferem seus diálogos memorizados tentando “penetrar” o seu olhar um no outro. Junto a isso, também se considerou os apontamentos de Goldovsky (1968, p. 40) sobre o receio que alguns cantores possuem em olhar dentro dos olhos dos seus parceiros de cena.

### **3.5.5. Exercício - Exploração do Olhar – Vocalizes**

#### **Instrução (variação): Tipos de direcionalidade**

Posicionados em pé e espalhados pelo espaço, cada participante estabelece duas direções para explorar o foco dos olhos, além da direção ao centro.

- 1) O pianista propõe determinado vocalize.
- 2) Enquanto os participantes realizam o vocalize, exploram várias mudanças de foco entre estas três direções estabelecidas, apenas com a direcionalidade dos olhos, ou seja, sem a movimentação da cabeça e tronco.
- 3) Ao sinal do instrutor, a cabeça deverá acompanhar as mudanças de direção junto com os olhos.
- 4) Ao novo sinal do instrutor, todo o tronco superior deverá acompanhar as mudanças de direção a partir da cintura junto com a cabeça e olhos, ou seja, o quadril se mantém estável.
- 5) Em um próximo sinal, todo o corpo deverá acompanhar as mudanças de direção.
- 6) No último sinal, os olhos se mantêm focados no centro e a cabeça se direciona para as três direções estabelecidas, criando uma independência entre o foco dos olhos e a mobilidade da cabeça.

#### **Instrução (variação): Direcionalidade + Reação**

A mesma dinâmica da instrução anterior se segue, porém para cada uma das três direções é estabelecido uma Atitude contrastante. Ao direcionar-se para cada foco, o participante deverá ver algo e reagir de acordo com a Atitude estabelecida. Os diversos tipos de direcionalidade exercitados anteriormente podem ser deixados a cargo da livre escolha do participante, ou decididos previamente pelo instrutor.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) coordenar o tipo de direcionalidade junto ao domínio técnico vocal;
- 2) observar enredamentos que possam impedir a cabeça e tronco superior de se mover enquanto cantam. Buscar um estado de prontidão corporal que permita conjugar esses pequenos movimentos e trabalhar junto às necessidades de apoio respiratório;
- 3) não se esquecer de respirar entre uma tonalidade e outra;

- 4) lembrar-se de que quem decide quando e para onde as mudanças de direção ocorrem são os próprios participantes. Ao ter dificuldade em conjugar a realização de determinado vocalize junto a qualquer uma das três direções estabelecidas, o participante pode trocar de direção imediatamente. Por esse motivo, o centro é sempre uma opção para todos os participantes;
- 5) na variação **Direcionalidade + Reação**, respeitar a ordem das ações: trocar o foco, ver algo e depois reagir. Igualmente, manter o corpo disponível para contribuir na expressão da reação, mas não ser dependente de gestos.

### **Comentário:**

Esse exercício acumula muitos objetivos. Primeiramente, possui a função de coordenar a decisão de direcionar o foco dos olhos para algum ponto junto com as atividades necessárias ao domínio vocal. Junto a isso, ao mobilizarmos olhos, cabeça, tronco e corpo inteiro, também conseguimos identificar enredamentos relacionados à postura e apoio respiratório que possam estar interferindo na disponibilidade corporal para o movimento. Em sua variação **Direcionalidade + Reação**, o trabalho volta-se para explorar o timing entre a mudança de foco, ver algo e o despertar da reação emocional (FOCUS-FAMUS).

As direções de foco podem ser inúmeras, tais como baixo, médio e alto; esquerda, direita e centro ou em linhas diagonais que conjuguem aspectos horizontais e verticais. Uma das direções deverá ser sempre o centro na altura dos olhos do participante, pois esta garante uma opção compatível de ser conjugada a qualquer complexidade vocal, podendo sempre o participante optar por essa direção a todo instante que necessite.

As Atitudes utilizadas na variação **Direcionalidade + Reação** devem ser decididas previamente ou pelo participante ou por sorteio de cartões. As decisões feitas por sorteio têm a vantagem de surpreender o participante, mas é importante que as Atitudes sejam contrastantes para gerar uma dinâmica maior às reações. Balk (1991, p. 255) sugere também o estabelecimento de uma combinação de Atitudes, para serem misturadas na reação do participante, por exemplo, Vingativo + Alegre. Com certeza, isso agregaria desafios maiores a serem manejados.

Não há regras para a escolha dos padrões melódicos dos vocalizes, cabe ao instrutor e ao pianista criarem padrões que estimulem a criatividade dos participantes. Acredita-se que esse exercício seja possível de ser conjugado com padrões melódicos



mais complexos, uma vez que a movimentação não é muito intensa. Nesse caso, dependerá do nível vocal e musical dos participantes. Obviamente, instrutor e pianista devem estar atentos à coordenação dos participantes em realizar as tarefas de direcionalidade de foco e reação emocional. Se essas estiverem difíceis, o indicado é buscar por padrões melódicos mais simples.

Na metodologia de Balk encontram-se diversos exercícios voltados para desenvolver a capacidade de lidar com o foco dos olhos de forma expressiva. A criação da primeira variação desse exercício é inspirada nas diferentes possibilidades expressivas que podem ser realizadas de acordo com como se direciona o foco dos olhos, se apenas com os olhos ou junto com a cabeça ou tronco (BALK, 1991, p. 228-230). Igualmente, consideraram-se os apontamentos de Goldovsky (1968, p. 42-43) sobre o cantor necessitar desenvolver a habilidade de movimentar cabeça e tronco de forma relativamente independentes. Isso multiplica sua capacidade expressiva possibilitando manter um contato com o público através do direcionamento do tronco enquanto a cabeça pode se manter livre para o contato com os demais estímulos do palco, ou vice-versa. A segunda variação é uma adaptação de exercícios encontrados em Balk (1991, p. 252, p. 256), que consideram as diferentes funções que o direcionamento dos olhos (FOCUS) e o restante da expressão facial (FAMUS) exercem.

### **3.5.6. Exercício - Exploração do Olhar - Repertório**

#### **Instrução:**

Um participante posiciona-se no centro do palco, em pé de frente para outros participantes que estarão sentados em um semicírculo a seu redor.

- 1) O participante canta uma ária ou canção de seu repertório acompanhado pelo pianista.
- 2) O participante deverá utilizar os outros participantes como possíveis focos para direcionar seu discurso cantado.

#### **Pontos de Concentração:**

O participante que está cantando deverá ficar atento em:

- 1) olhar nos olhos de cada colega que direcionar seu discurso e manter-se conectado ao sentido das palavras e música;

- 2) tentar manter uma conexão entre a mudança de foco e o processo de pensamento. Isto é, realizar a mudança de foco antecedendo alguns instantes o discurso de cada frase musical, mesmo que esses instantes sejam o término da frase anterior. Seria como se a mudança de foco significasse a mudança do pensamento, e o discurso, a sua reação a esse novo pensamento;
- 3) estudar as diversas possibilidades de timing dentro da ordem pensamento-foco-discurso;
- 4) em algumas frases, experimentar começar a frase em uma direção de foco e terminar em outra, fazendo a transição de forma direta e evitando o efeito *slow motion*;
- 5) atualizar o olhar com uma reação emocional do rosto sempre que isso contribuir para o sentido do discurso;
- 6) manter o corpo em estado de prontidão, nunca se esquecendo de respirar profundamente entre as frases, e permitindo realizar as mudanças de direção com soltura de pescoço e independência entre cabeça e tronco. Gestos podem contribuir na expressividade, mas de forma moderada.

Os participantes que estão assistindo deverão ficar atentos em:

- 1) prestar atenção no discurso do colega, principalmente aqueles participantes aos quais é direcionado o discurso. Isso nutrirá a capacidade comunicativa do cantor, que percebendo o interesse do receptor de seu discurso validará sua vontade de proferi-lo.

### **Comentário:**

O exercício trabalha a decisão de mudança de foco junto à interpretação do repertório, e ensina o participante a utilizar as mudanças de direção de foco de maneira a produzir o efeito que as conectam com o processo de pensamento da personagem ou eu lírico. Caso algum participante tenha dificuldade em coordenar a decisão de mudar o foco em instantes que antecedam o início de cada frase musical, o instrutor pode-lhe auxiliar apontando-lhe determinada direção nesses exatos instantes para que o participante reaja a seu comando. Isso facilitará sua coordenação para que ele consiga vivenciar a experiência e refletir sobre como é possível usar as mudanças de direção de foco como estratégias para comunicar o processo de pensamento da personagem ou eu lírico.

A instrução do exercício e alguns Pontos de Concentração foram baseados em como o exercício foi apresentado no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theatre Institute*. Contudo, exercícios que conjuguem a interpretação do repertório e mudanças de foco dos olhos também se encontram em Balk (1989, p. 167-169; 1991, p. 233-236) e em Craig (1990, p. 101-110).

### **3.5.7. Exercício - Atualização Facial para gestos corporais**

#### **Instrução:**

Os participantes se posicionam em pé e espalhados pelo espaço.

- 1) Cada participante cria um gesto e repete-o algumas vezes estudando o tônus corporal necessário para realizá-lo.
- 2) Após isso, os participantes repetem o mesmo gesto imaginando-o dentro de determinado contexto.
- 3) Repete-se o gesto atualizando a sua qualidade emocional com a expressão facial e outros pequenos detalhes físicos que sejam necessários, evitando dar-lhe uma tensão corporal maior do que o tônus estudado anteriormente.
- 4) Os participantes imaginam outros dois contextos distintos para o mesmo gesto, estudando a realização da mudança da qualidade emocional sem o aumento da tensão corporal e repetindo-o quantas vezes forem necessárias em cada contexto.
- 5) Ao sinal do instrutor, rapidamente cada participante vai ao centro do palco, e mostra a todos o gesto criado e atualizado dentro dos três contextos distintos.
- 6) O exercício se repete desde o início com novo gesto, podendo finalizar após essa repetição.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) estudar o tônus muscular necessário para a realização do gesto eliminando qualquer tensão supérflua;
- 2) criar contextos distintos em qualidade emocional;
- 3) se encontrar um novo contexto para o mesmo gesto for algo difícil, combinar o gesto a qualquer qualidade emocional adicionando apenas uma expressão facial distinta da anterior. Após isso, verificar como o gesto poderia ser ajustado fisicamente para a expressão se tornar mais clara.

**Comentário:**

Aqui novamente se reforça o posicionamento de Balk sobre o fato de qualquer gesto poder acompanhar qualquer emoção ou contexto e fazer sentido perfeitamente. Obviamente, existe uma reação cinestésica condicionada a determinadas emoções que conduzem a similares tipos de gestos e, certamente, permitir que esse impulso cinestésico flua livremente é essencial à performance (BALK, 1991, p. 301). Contudo, descobrir as tantas possibilidades de combinações entre gesto e emoções multiplica nossas opções interpretativas e conseqüentemente nossa capacidade de realizar performances radiantes, como apontado anteriormente. O exercício objetiva conhecer uma gama muito mais ampla de possibilidades expressivas entre esses dois elementos - rosto e gestos - ao experimentarmos combinações para além daquelas reações cinestésicas condicionadas a determinadas emoções.

Os gestos não precisam cumprir apenas a função indicativa, eles podem estar relacionados a reações e também a características pessoais. O instrutor pode auxiliar qualquer participante que tenha dificuldade em criar novos contextos para o mesmo gesto tranquilizando-o que se ele apenas adicionar uma expressão facial distinta, insights poderão surgir. A função do exercício é estimular a imaginação dos participantes para as múltiplas possibilidades entre gestos e contextos emocionais, e mostrar que o significado de um gesto está sempre relacionado ao uso dos outros recursos expressivos, no caso do exercício do rosto, e não ao aumento de seu tônus muscular.

Balk (1989, p. 211-212; 1991, p. 296-297) apresenta tanto exercícios de realizar um gesto sem qualquer contexto emocional para liberar a necessidade do cantor agregar qualidade emocional através do aumento do tônus muscular, como exercícios sobre combinar vários gestos a várias expressões faciais distintas (Idem, 1989, p. 234-235). A elaboração dessa atividade baseou-se nesses exercícios.

**3.6. Exercícios com base no desenvolvimento da coordenação entre o uso do corpo e da voz**

Muitas das interferências geradas na integração entre os processos de cantar e atuar vem de enredamentos entre o corpo treinado para exercer a função de cantar e as necessidades do corpo cênico. Na complexa dualidade a ser conjugada pelo cantor-ator,

o mesmo corpo que deve se movimentar com liberdade em uma cena, é o corpo que deve respirar preparando o alongamento do trato vocal e sustentando-o ao longo da emissão vocal. Ao dividir-se na realização dessas funções, o cantor precisa conhecer-se profundamente para saber quando opções de movimentos cooperam ou geram interferência no uso da sua voz. Contudo, cada corpo possui suas próprias dinâmicas e estabelece seus próprios limites ao conjugar essas duas necessidades.

Experimentar várias possibilidades nessa equalização corpo-voz traz a oportunidade de o cantor entender quando são as opções de *como* executar uma ação física que de fato interferem nas atividades do canto, do que a ação em si. Em um exemplo comum, ao levantar-se de uma posição deitado no chão, cuja ação é conduzida primariamente pela cabeça, tensões no pescoço e abdômen são invariavelmente geradas, o que poderiam interferir nas ações do canto se este estiver ocorrendo simultaneamente à ação de se levantar. Contudo, se o corpo rolar para o lado possibilitando as mãos apoiarem-se primeiramente ao chão, auxiliando o cantor a transitar entre as posições sentado e ajoelhado como um desmembramento da ação de se levantar, é possível que consiga ser conjugada ao canto sem fortes interferências.

Tanto a capacidade em manter-se serenamente parado e a disponibilidade e flexibilidade corporal para se movimentar livremente são aspectos essenciais ao uso do corpo na atuação cênica do cantor. São aspectos que se retroalimentam, pois ambos requerem prontidão corporal. Sendo assim, os exercícios a seguir conjugam o canto a esses dois aspectos corporais, oportunizando um estudo daquilo que coopera e daquilo que interfere no domínio vocal. Junto a isso, crê-se que esses exercícios também cumprem a função de desenredamento de gestos parasitários, tensões antecipatórias, e hábitos de tensão supérflua relacionados a noções exageradas de apoio respiratório e postura corporal. Como comentado anteriormente, esses enredamentos comuns interferem diretamente na equalização das funções musicais e cênicas exercidas pelo corpo. Os exercícios atuam como forma de desviar a atenção do cantor de seu enredamento, dando-lhe outras tarefas físicas a serem executadas enquanto ele canta (Rosas). Em muitos casos, as tarefas serão mais ou menos incompatíveis ao enredamento, o que obrigará o participante a soltá-lo gradativamente (BALK, 1991, p 209-210).

### 3.6.1. Exercício - Movimentação Corporal Livre – Vocalizes

#### Instrução

Os participantes se posicionam em pé e espalhados pela sala, enquanto o pianista propõe um vocalize.

- 1) Ao realizarem o vocalize, os participantes começam a caminhar pela sala explorando o espaço e percebendo como a ação de caminhar influencia no ato de cantar.
- 2) Logo os participantes são incentivados pelo instrutor a explorarem movimentos leves de mãos e braços junto ao caminhar, ainda percebendo como os movimentos facilitam ou dificultam o canto.
- 3) Em seguida, os participantes são incentivados a explorar também movimentos junto aos níveis de altura médio e baixo (agachar-se, ajoelhar-se, sentar, deitar) e a perceberem quando uma opção de movimento interfere no seu domínio vocal.
- 4) Depois disso, os participantes são incentivados a interagirem entre si, criando livremente movimentos em grupo, podendo até mesmo criar ligeiros contextos cênicos de forma intuitiva.

#### Pontos de Concentração:

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) não se esquecer de respirar entre cada tonalidade do vocalize;
- 2) buscar sempre pela excelência vocal, mas sabendo que vez ou outra poderá ocorrer alguma desestabilidade pelo fato de estar conjugando-a junto a movimentos que ele ainda irá descobrir se irão cooperar ou interferir no canto;
- 3) observar quais opções de movimentos interferem nas atividades necessárias para cantar e *como* interferem. Seria possível realizar a mesma ação de outra maneira?
- 4) pesquisar opções de movimento que seriam cooperativas ao domínio vocal do padrão melódico e tonalidade que se está cantando;
- 5) interagir com os colegas respeitando os limites de cada um.

#### Comentário:

Esse exercício destina-se a proporcionar qualquer liberdade de movimento nos participantes enquanto cantam. Acredita-se que a livre escolha dos movimentos dá

autonomia para os participantes explorarem possibilidades que estejam de acordo com suas limitações físicas e vocais individuais. Não há como prever o que os participantes irão criar, nem mesmo se eles conseguirão conjugar os movimentos criados ao canto. Portanto, o instrutor precisa estar atento principalmente a duas situações. Poderá haver aqueles participantes receosos que não arriscarão explorar o espaço ou verificar como seria possível cantar em outros níveis de altura que não em pé, mantendo-se apenas na exploração dos movimentos de braços. E também poderá haver aqueles outros participantes que na curiosidade de entender como cantar nas mais ousadas posições, insistirão em realizar movimentos que nitidamente estarão interferindo de forma nociva em seu ato de cantar. Esses estarão esquecendo-se do Ponto de Concentração relativo a manter a excelência vocal e buscar por maneiras de fazer as mesmas ações de forma cooperativa ao canto.

Para essa última situação, o *side-coaching* é essencial para fazer esses participantes retomarem seus Pontos de Concentração, que poderá ser realizado objetivamente entre uma tonalidade e outra do vocalize, ou na troca de vocalizes. Quanto a outra situação, o próprio instrutor poderá interagir com o participante propondo um movimento em dupla junto com ele, conduzindo-o a arriscar a exploração de movimentos em outros níveis de altura que não apenas em pé. Certamente, a interação do instrutor junto aos participantes na fase Experimental do exercício facilitará que perceba e conduza sensivelmente essas situações extremas.

Esse exercício foi baseado nos exercícios de *25 posições* de Balk (1991, p. 202-203, p. 209), em que o autor sugere cantar em várias posições – sentado, ajoelhado, debruçado ao piano, com um pé sobre uma cadeira, etc. Obviamente, vinte e cinco é um número simbólico, o cantor deve transitar em quantas posições quiser. O autor também afirma que cantar executando qualquer tarefa física é um meio de exercitar a inter-relação entre movimento corporal e o canto (BALK, 1989, p. 232).

### **3.6.2. Exercício - Ações Físicas - Vocalizes**

#### **Instrução:**

O exercício requer a montagem de um círculo com pequenos módulos contendo objetos cênicos referentes a atividades cotidianas. Como por exemplo, varrer (vassoura e pá), lavar roupa (balde, pano e cadeira), telefonar (mesa, cadeira e telefone), costurar (caixa, retalhos e cadeira), maquiarse (mesa, cadeira e algumas maquiagens - baton,

pincéis, caixas e potes pequenos), escrever (cadeira, mesa, caderno e caneta), vestir-se (arara com casacos, blusas e chapéus), cozinhar (mesa, panela, colher e potes pequenos), beber (garrafa e copo), comer (mesa, prato, talheres e copo), etc. Os participantes se posicionam um em cada módulo. O pianista propõe determinado vocalize.

- 1) Os participantes executam o vocalize enquanto realizam as ações físicas relativas à atividade cotidiana do seu módulo, criando situações improvisadas individuais junto à interação com os objetos;
- 2) Ao sinal do instrutor, os participantes trocam de módulo em determinado sentido do círculo, experimentando a realização de ações físicas junto à atividade cotidiana do módulo seguinte.
- 3) O exercício finaliza após a apresentação de três padrões melódicos de vocalize.

### **Pontos de Concentração:**

Os quatro primeiros Pontos de Concentração do exercício anterior também são válidos aqui. Junto a isso, o participante deverá ficar atento em:

- 1) envolver-se com as ações físicas, liberando a imaginação e intuição para criar várias situações cênicas;
- 2) não esconder o rosto por muito tempo, compartilhar a cena sempre com um público imaginário.

### **Comentários:**

Aqui o objetivo vai além de o participante conseguir a coordenação necessária para cantar o vocalize de forma confortável enquanto executa as ações físicas. Almeja-se que ele crie situações, por exemplo, uma briga ao telefone, o sabor da comida não está bom ou está uma delícia, uma barata surge enquanto se varre, etc. Junto a isso, o participante precisará tomar decisões sobre quando as ações acontecem junto aos padrões melódicos do vocalize, para que essas pequenas cenas ocorram de forma organizada e verossímil. Por exemplo, o cantor não deverá decidir colocar o garfo na boca no momento que estiver cantando o vocalize, pois isso não seria verossímil. Ele deverá escolher comer de fato a comida entre um vocalize e outro, ou deixar de cantar o vocalize de uma tonalidade para saborear a sua comida.

Os padrões melódicos não deverão ser complexos nas primeiras vezes em que o exercício for aplicado. Caso contrário, os participantes podem não conseguir soltar sua



atenção das atividades vocais para criar as atitudes das cenas, deixando-as esmorecidas e com vácuos de inércia entre as ações. O sinal para troca de módulo pode tanto acontecer nos momentos de troca de tonalidade como no meio do padrão melódico executado. Essa imprevisibilidade agrega desafios, pois o participante deverá fazê-lo sem quebrar a energia de sua atuação cênica.

O tempo de permanência em cada módulo deve ser o suficiente para o cantor explorar as ações e situações junto a cada atividade cotidiana. Não há como prever a quantidade de tempo ideal, pois cada grupo tem sua própria dinâmica e o instrutor deve estar atento a isso. Deve-se dar tempo suficiente para se explorar as ações e situações, mas sem levar o cantor ao tédio da exaustão. A complicação é que cada participante tem sua própria dinâmica, enquanto um pode estar recém criando uma situação cênica, outro pode já ter exaurido as possibilidades. Cabe observar e ser sensível à maioria do grupo. Crê-se que a exploração de dois ou três padrões melódicos, em que cada um explore amplamente a tessitura vocal dos participantes, seja o suficiente para que os mesmos consigam desenvolver-se em sua criatividade e coordenação sem se cansarem vocalmente. Se ao final de todos os vocalizes propostos os participantes não houverem explorado todos os módulos, não é problema, o exercício pode ser repetido em outros encontros do laboratório, inclusive outras atividades cotidianas podem ser introduzidas substituindo aquelas que já tenham sido exploradas por todos.

Eventualmente, o instrutor precisará estimular a ação de algum participante que esteja cenicamente inerte. Poderá fazer isso por introduzindo-se na cena do participante interagindo com ele para assim produzir alguma situação que o dinamize. Acrescenta-se que pode ser comum determinado participante esconder seu rosto na execução das ações físicas. Se isso acontecer com frequência, o instrutor pode combinar previamente um sinal específico para avisar-lo dando a oportunidade do participante retomar sua atenção ao Ponto de Concentração relativo a compartilhar a cena. Contudo, criar um público imaginário localizado no centro do círculo pode gerar um estímulo a todos os participantes para não se esquecerem disso.

Esse exercício foi criado com base tanto nos exercícios de *25 posições* de Balk (1991, p. 202-203, p. 209), como na necessidade do cantor praticar a coordenação de interagir com objetos cênicos enquanto canta. O uso de móveis e objetos cênicos é absolutamente estimulante em exercícios que visam o estudo da movimentação corporal conjugada ao canto. Há ainda outra vantagem no trabalho com objetos reais. Eles podem absorver parte da tensão emocional da cena. “Uma cadeira agarrada e segurada

em raiva é uma ação real alimentada de energia para cima de um objeto real; mas cerrar os pulsos ou travar o próprio corpo direciona a energia contra si mesmo”<sup>249</sup> (BALK, 1989, p. 216).

### 3.6.3. Exercício - Prontidão Corporal - Vocalizes

#### Instrução:

Os participantes se posicionam todos de frente para o instrutor e o pianista propõe determinado vocalize.

- 1) Os participantes deverão cantar enquanto permanecendo em completo estado de prontidão corporal, ou seja, sem a realização de qualquer gesto, autoregência ou movimento corporal antecipatório.
- 2) O exercício termina após a apresentação de dois ou três padrões melódicos de vocalize.

#### Pontos de Concentração:

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) não esquecer de respirar entre as tonalidades de forma a preparar o ato de cantar;
- 2) manter a vivacidade do ato de cantar, apesar da inibição da tensão supérflua, usando toda a energia plena do fluxo de ar que se transforma em sonoridade vocal na execução de cada vocalize;
- 3) permitir que o corpo esteja plenamente livre para realizar suas responsabilidades respiratórias junto ao canto, mantendo todo o restante da musculatura corporal apenas em estado de prontidão;
- 4) inibir qualquer gesto através do relaxamento da musculatura e não de tensão corporal, bem como soltar qualquer tensão que seja supérflua àquelas necessárias ao canto.

#### Comentário:

Apesar de parecer um exercício fácil, participantes que tenham enredamentos entre corpo e voz, como gestos parasitários ou tensões antecipatórias, provavelmente não conseguirão manter-se neste estado de prontidão. Igualmente, outros podem manter-

---

<sup>249</sup> “A chair gripped and held in anger is a real act of energy fed into an actual object; but clenching one’s body directs energy against one’s body directs energy against one’s self.”

se parados por aumentar a rigidez de seu tônus corporal, o que de fato não significaria a prontidão almejada. O alinhamento corporal é de extrema importância para manter a prontidão física junto às atividades vocais em sua plena forma. Como visto anteriormente, o desalinhamento faz com que determinadas musculaturas exerçam a função de sustentação de determinadas estruturas corporais, gerando tensões supérfluas que interferem na atividade vocal. O corpo quando alinhado, equilibra-se parado através de micro compensações de forças musculares (ALLEN, 2013, p. 7; GILMAN, 2014, p. 22-23) que são imperceptíveis na figura externa, mas perceptíveis como sensações corpóreas de uma leve instabilidade nessa posição provocada pela soltura muscular. Permitir essa soltura é absolutamente importante para se evitar qualquer rigidez das estruturas, mas isso significa unicamente uma sensação cinestésica, e não uma movimentação proposital.

Será útil o instrutor utilizar o *side-coaching* para direcionar a atenção desses participantes a inibir movimentos que venham involuntariamente atrelados ao vocalize, ou para conduzir outros participantes a manterem um tônus mais relaxado e um melhor alinhamento. O *side-coaching* não precisa ser sempre realizado verbalmente, o instrutor também pode comunicar-se por gestos. Por exemplo, apontar para a mão do participante quando esta começar a levantar para realizar um gesto de autoregência. Isso já lhe dará a oportunidade de soltar o gesto antes mesmo de ele ser realizado plenamente. Nesses casos, os participantes deverão ser instruídos a apenas relaxarem a tensão indicada, mas não exatamente mover ou mexer a parte do corpo apontada pelo instrutor.

Esse exercício foi criado com base nos princípios do isolamento dos modos de projeção, prontidão corporal e desenredamento de Balk (1981, 1989 e 1991), bem como inspirado em algumas experiências que vivenciei junto à Técnica Alexander.<sup>250</sup>

#### **3.6.4. Exercício - Movimentação Corporal Isolamento de Partes - Vocalize**

##### **Instrução:**

Os participantes se posicionam em pé e espalhados pela sala, enquanto o pianista propõe determinado vocalize.

---

<sup>250</sup> Curso *Técnica Alexander – Pensar em Atividade* ministrado pelos professores Reinaldo S. Renzo e Isabel Padovani em novembro e dezembro de 2011, e aulas realizadas com o prof. Reinaldo S. Renzo em outubro e novembro de 2012. Maiores informações sobre o trabalho de Reinaldo S. Renzo em: <<http://www.pensarematividade.net/>>. Acesso em 02 de nov. de 2017.

- 1) Os participantes realizam o vocalize, explorando movimentos com as pernas, tronco e pés, mantendo os braços, mãos e dedos soltos e pendurados ao lado do corpo.
- 2) Ao sinal do instrutor, os participantes mantêm-se em uma posição parada em pé e exploram movimentos apenas com os membros superiores (braços, mãos e dedos) ainda executando o vocalize.
- 3) Em novo sinal, os participantes congelam corporalmente, mas mantêm o canto.
- 4) Logo, em um próximo comando, começam a caminhar pela sala, mas sustentando os membros superiores na forma em que haviam sido congelados, ainda executando o vocalize.
- 5) Em um novo sinal, os participantes param de caminhar e soltam os membros superiores de súbito através do relaxamento pleno da musculatura que os sustentava, ainda realizando o vocalize.
- 6) Os passos 2, 3, 4 e 5 se repetem nessa sequência por mais três vezes.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) não esquecer de respirar e manter o domínio vocal;
- 2) soltar as articulações para explorar os movimentos do tronco, pernas e pés, e posteriormente braços, mãos e dedos;
- 3) manter os membros superiores absolutamente soltos quando explorando os movimentos de pernas, tronco e pés, na primeira fase do exercício; permitir que reajam aos impulsos da movimentação do tronco sem segurá-los muscularmente.
- 4) realizar os movimentos em uma velocidade que privilegie a soltura das articulações e leveza do movimento, uma vez que qualquer velocidade é permitida;
- 5) sustentar os membros superiores unicamente com o esforço necessário, na quarta fase do exercício, observando tensões supérfluas e soltando aquelas que interferirem na emissão vocal;
- 6) na quinta fase do exercício, soltar os membros superiores de maneira rápida e súbita, mas de modo a não se machucar.

**Comentário:**

Trata-se de exercitar a independência entre as partes do corpo, principalmente entre braços e tronco. Pode ser que seja necessário realizar a sequência das tarefas corporais uma vez sem o vocalize para que os participantes possam compreender a dinâmica do próprio corpo ao isolar suas partes. Depois então, essa sequência seria conjugada com os vocalizes que deverão ter um padrão melódico de fácil memorização. Ocorre que o participante deverá coordenar a execução do vocalize com a movimentação corporal, que agora não é mais executada de forma livre, mas respeitando regras de isolamento. *Side-coaching* poderá ser usado para ajudar determinados participantes, principalmente para lembrá-los constantemente que é necessário respirar profundamente. Geralmente, quando estamos muito concentrados na realização de determinadas tarefas físicas, esquecemo-nos de respirar e isso acaba por ser uma falha tão simples da integração entre cantar e atuar.

A movimentação com os membros superiores pode se tornar lenta pelo fato dos braços estarem atrelados a tensões junto ao tronco. Nesses casos, Balk (1991, p. 280) aconselha utilizar um andamento rápido na movimentação para desenredar as tensões. Contudo, se para alguns participantes for muito difícil realizar os movimentos de braços sem que o tronco acompanhe o movimento, o exercício pode ser realizado sentado em uma cadeira (Ibidem, p. 297). Também se acrescenta que quando há enredamentos entre tronco e braços, a ação de levantar os braços torna-se atrelada à ação de levantar os ombros, interferindo diretamente na emissão vocal. Posicionar o participante com esse tipo de atitude corporal sentado em frente ao espelho pode ajudá-lo a perceber quando isso ocorre e a conseguir um melhor controle no desmembramento dessas ações.

O exercício acaba por ser uma mistura de vários exercícios da metodologia de Balk que conjugam canto e movimentação corporal. *Body Flex* é o constante movimento das partes do corpo sem o uso dos braços, mantendo-os absolutamente relaxados. *Gesture Flex* é o contrário, a constante movimentação dos braços sem o movimento do restante do tronco. *Extreme Body Mask* e *Extreme Gesture Mask* são exercícios de sustentar uma única parte do corpo enquanto as outras estão livres para se movimentarem (BALK, 1991, p. 279-281). Já em *Floppy Release* o autor sugere soltar o gesto com total relaxamento muscular (Ibidem, p. 285-290).

### **3.6.5. Exercício - Movimentação Corporal – Respostas Corporais à Escuta Musical**

#### **Instrução:**

Posicionados em pé de forma a preencher todo o espaço da sala,

- 1) Os participantes começam a caminhar em uma velocidade confortável.
- 2) Ao sinal do instrutor, os participantes começam a explorar gradativamente movimentos abstratos com as mãos, dedos e braços, depois com pernas e pés, e depois explorando a mobilidade do tronco em um conjunto completo da expressividade corporal.
- 3) Logo, o instrutor coloca peças musicais para tocar em um aparelho de som, como estímulo sonoro para os participantes se expressarem corporalmente de acordo com os diversos comandos elaborados pelo instrutor.
- 4) O exercício termina após a exploração de vários comandos, podendo ser um exercício longo ou curto, de acordo com a intenção do instrutor.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) estudar a relação do movimento corporal junto à relação de equilíbrio com a gravidade e as atividades musculares necessárias à realização dos movimentos criados;
- 2) perceber a espacialidade do corpo, como ele ocupa o espaço, o tamanho e peso das partes exploradas;
- 3) buscar relativa sincronicidade e contorno entre os estímulos sonoros e os movimentos realizados;
- 4) explorar movimentos que lhe façam perceber a mobilidade da coluna vertebral;
- 5) arriscar realizar uma diversidade grande de movimentos, mas sempre mantendo uma gentileza com o próprio corpo, nunca excedendo os seus próprios limites de uma vez só;
- 6) permitir o rosto contribuir livremente ao conjunto expressivo que resulta dos estímulos musicais;
- 7) buscar realizar as tarefas que estão sendo lançadas pelo instrutor;
- 8) permitir envolver-se fisicamente e emocionalmente junto à música escutada;
- 9) sempre que possível interagir com os demais colegas, olhando-os nos olhos.

### Comentários:

Trata-se de exercícios de exploração da movimentação corporal sem o uso da voz, junto a gravações de diversas obras do repertório. Esses exercícios buscam desenvolver a autoconsciência do participante para a motilidade e expressividade geral de seu corpo, sua noção de espacialidade, a coordenação entre a movimentação e a respiração e despertar sua musicalidade junto à sensibilidade emocional.

Não é raro esses exercícios que conjugam movimento corporal com escuta musical cumprirem uma função de ensinar o cantor a estabelecer determinada direção e movimento à linha melódica do seu canto, principalmente quando a dinâmica corporal é realizada junto a peças do repertório cantado (BALK, 1991, p. 199). Imitar com o movimento corporal a linha vocal de uma peça escutada, vivenciando o movimento da voz do cantor de uma gravação através da expressividade das partes corporais, dá a oportunidade do cantor entender que a emissão vocal é impulso de ar movimentado no espaço.<sup>251</sup> Trata-se da variação dos conceitos de *extensão* e *implosão* expostos anteriormente (BALK, 1981, p. 201-202); em que se traduz a ação de um recurso expressivo pela ação de outro (reproduzir com o corpo a melodia cantada que se está escutando), ou internaliza-se a ação de um recurso expressivo a ponto de realizá-la mentalmente (ao cantar, lembrar-se dessa experiência corporal).

Em seu famoso livro *A Soprano on Her Head*, Eloise Ristad (1982, p. 23-34) propõe atividades de resposta corporal à escuta musical direcionada a músicos. A autora relata que existem muitos músicos distantes de seus corpos físicos, e expressar corporalmente a música acaba por ser uma ferramenta útil para se conectarem intuitivamente com a sua musicalidade. Muitas vezes suas emoções estão trancadas e desconectadas do seu fazer musical, e a expressão corporal teria a capacidade de redespertar esses impulsos emocionais. Como relata a autora:

Pessoas frequentemente põem-se a chorar quando começam a se mover novamente com a música depois de anos de desconexão. O choro pode significar muitas coisas, mas frequentemente significa que elas foram tocadas em alguma esquina esquecida do seu ser. O choro às vezes significa tristeza por algo que elas perderam e a alegria/dor da redescoberta. Às vezes isso sinaliza uma saudável liberação das emoções escondidas na bolsa bem amarrada da idade adulta. As pessoas frequentemente percebem quando

---

<sup>251</sup> Nas palavras de Barros (2012, p. 30): “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’”.

alienadas elas se sentem de seus corpos, e sentem nostalgia das liberdades anteriores [da infância]<sup>252</sup> [...] (Ibidem, p. 28).

Não apenas nos sentimos mais vivos quando respondemos fisicamente à música, nós de fato ficamos. Nossa respiração é estimulada, bem como nosso sistema cardiovascular e muitos outros complexos fisiológicos. Nós estamos principalmente interessados, contudo, em como nossos corpos de fato se sentem, quão nossas emoções trancadas podem começar a se soltar, e como podemos experimentar partes criativas e imaginativas de nós mesmos. Não é o mesmo que o simples engajamento no exercício, apesar de valoroso como pode ser. Nós liberamos um ser livre, espontâneo e desinibido que tem se abraçado à parede, com medo de dançar, mas desesperadamente desejava de tentar<sup>253</sup> (Ibidem, p. 30).

As nítidas intenções da autora são de que o músico, ao expressar corporalmente a música de concerto, sinta em seu corpo o movimento musical e os estímulos emocionais para que assim redescubra uma musicalidade intuitiva e conectada com suas emoções nas suas interpretações. Nesse sentido, essas intenções corroboram com as intenções de Balk de redespertar as energias pessoais do cantor-ator para que sejam integradas e equalizadas às suas funções de *performer*, na dualidade Pessoa vs. *Performer* apontada anteriormente.

Na metodologia de Balk (1981) também aparecem inúmeros exercícios envolvendo respostas corporais à escuta musical nesse mesmo sentido de Ristad, em que o autor tanto envolve a interpretação musical do pianista, como gravações (Ibidem, p. 141 m., p. 147 i., p. 151 d., p. 156 e., p. 186 f., p. 214 e.). Em alguns deles, o autor também propõem a fisicalização de personagens através da música. Em acordo com esse tipo de atividade, Lucca (2007, p. 60-61) também recomenda que o cantor encontre a fisicalidade de suas personagens através da expressão corporal realizada junto às introduções e interlúdios de suas árias.

Acredita-se que todos esses exercícios que conjuguem expressão corporal junto com a escuta musical trazem tanto benefícios para a musicalidade do canto quanto para a expressividade de seu corpo. Acrescenta-se ainda que expressar corporalmente os

---

<sup>252</sup> “People often find themselves crying as they Begin moving to music again after years of disconnection. The crying can mean many things, but frequently it means that they have been touched in some forgotten corner of their being. The crying sometimes means sadness for something they have lost and the joy/pain of rediscovery. Sometimes it signals a healthy release of emotions tucked into the too-tight bag of adulthood. People often realize how alienated they feel from their bodies, and feel nostalgia for earlier freedoms.”

<sup>253</sup> “Not only do we feel more alive when responding physically to music, we actually are. Our breathing is stimulated, as is our cardiovascular system and many other complex physiological processes. We are mainly interested, however, in how our bodies actually feel, how locked up emotions can begin to release, and how we can experience the creative and imaginative parts of ourselves. It is not the same as simply engaging in exercise, valuable as that may be. We release a free, spontaneous, uninhibited being Who has been hugging the wall, afraid to dance but desperately wanting to try.”



estímulos sonoros de qualquer peça do repertório de concerto é um exercício que certamente sensibiliza a escuta musical do cantor, pois o faz traduzir cinestésicamente aquilo que sua percepção auditiva lhe comanda. Portanto, também pode ser usado para oportunizar o cantor a compreender intuitivamente pulso, ritmo, estrutura musical, mudanças de andamentos, *rubato*, *ritardando*, *accelerando* e *fermata*, bem como o senso de proporcionalidade com que são realizados esses últimos elementos em relação ao andamento da peça.

A seleção das obras musicais a serem utilizadas como estímulo sonoro deve ser realizada de acordo com a intenção que o instrutor almeja em cada seção do exercício. Trechos de obras sinfônicas ou corais, peças camerísticas de diversas formações instrumentais, peças contemporâneas, peças acusmáticas, e até mesmo árias de ópera podem ser utilizadas como incontáveis estímulos sonoros, basta o instrutor direcioná-los à(s) orientação(s) específica(s).

Caso os cantores não consigam realizar essa tradução corporal da escuta musical de forma imediata, seja por timidez ou por não aceitar que a música de concerto possa ser “dançável”, sugere-se iniciar a dinâmica utilizando peças do repertório popular (pop, rock, funk, etc) ou de caráter étnico que tenham um apelo rítmico intenso, e, ao longo da dinâmica do exercício, então introduzir peças do repertório de concerto.

Sugere-se que antes de se iniciar os estímulos sonoros, o instrutor direcione as tarefas de forma a estimular no participante a percepção e organização das suas necessidades cinestésicas para a própria movimentação corporal no espaço (Cinestesia). Dessa forma, as primeiras orientações poderiam ser direcionadas para obter-se um estado de leveza do próprio corpo durante o caminhar, conduzindo a atenção dos participantes para o uso otimizado da força muscular junto à gravidade. Isto é, conscientizar-se de que ao alinhar as seis regiões de equilíbrio (Figura 7), mantendo as articulações do corpo disponíveis ao movimento, otimiza-se a função do esqueleto na sustentação do corpo deixando a musculatura exercer livremente a sua função de motilidade. Junto a essa orientação, pode-se agregar outras que lembrem o participante a manter constantemente a livre entrada e saída de ar em sua respiração, de forma a garantir que a movimentação corporal consiga sempre ser conjugada com respirações profundas.

Depois disso, outras orientações que direcionem a percepção dos participantes ao contato com o ambiente e com os arredores (Consciência Inclusiva) podem ser dispostas, tais como orientações de olhar nos olhos uns dos outros quando cruzam entre

si em sua criação corporal, ou preencher os espaços da sala que se mantêm vazios. Obviamente, a realização dessas tarefas deve ser feita sem a perda de contato com o corpo no que se refere às suas necessidades de equilíbrio, leveza, alinhamento, expressividade e respiração.

Então, a partir daí, os estímulos sonoros podem se iniciar incitando os participantes fisicamente e emocionalmente. Os comandos do instrutor podem ser conduzidos tanto para exploração de determinadas qualidades do próprio movimento, como para movimentos que impliquem a resposta abstrata a sensações ou estados emocionais. Eles podem ser expostos na própria instrução do exercício, antes de cada sessão se iniciar, ou antes, de cada peça musical ser tocada. Contudo, também podem ser introduzidos através de *side-coaching* ao longo da fase Experimental. No *side-coaching* o instrutor tem a oportunidade de direcionar estímulos imaginativos que progridam temporalmente junto ao desenvolvimento musical da peça que está sendo tocada, podendo narrar contextos que estimulem imagens, ações e reações ou estados emocionais nos participantes.

Na exploração de determinadas qualidades de movimento pode-se conduzir os participantes a explorar movimentos arredondados e circulares, ou angulares e quadrados; explorar movimentos nos níveis alto (de pé), médio (agachados ou de joelhos) e baixo (junto ao chão); movimentos conduzidos ou iniciados por determinada parte do corpo (cabeça, ombro direito, joelho esquerdo, etc);<sup>254</sup> dentre tantas outras possibilidades que possam ser criadas e relacionadas às músicas selecionadas.<sup>255</sup> Também é possível enfatizar a percepção musical do cantor requerendo que cada participante, ou grupo de participantes, se concentrem em realizar as respostas corporais referentes ao que um determinado instrumento, ou grupo de instrumentos, realiza

---

<sup>254</sup> Como sugere Balk (1981, p. 186 m.), pode-se trabalhar determinadas partes do corpo como se fossem feitas de determinados materiais, tais como “balões, lâminas de barbear, agulhas, marshmallows, minhocas, grama, algodão, chumbo, teia de aranha, líquido (espesso ou fino, doce ou azedo, granuloso ou liso), madeira, vidro, pedregulho, folhas, maquinaria, pudim – a lista pode se estender infinitamente”. “*Balloons, razor blades, needles, marshmallows, worms, grass, cotton, lead, gossamer, liquid (thick or thin, sweet or sour, lumpy or smooth), wood, glass, gravel, leaves, machinery, pudding – the list can go on indefinitely; [...].*”

<sup>255</sup> Os estudos sobre a qualidade de movimento de Rudolf Laban podem auxiliar o instrutor a criar especificidades para cada variação. Laban definiu o esforço (impulso) do movimento como a inter-relação entre quatro elementos e seu par de extremos – fluência (livre-limitada), peso (leve-pesado), tempo (sustentado-rápido) e espaço (direto-indireto). Estes três últimos elementos em combinação entre suas qualidades extremas geram a noção de fluência, e a definição de oito ações básicas: **Flutuar** (indireto/leve/sustentado), **Torcer** (indireto/pesado/sustentado), **Deslizar** (direto/leve/sustentado), **Empurrar** (direto/pesado/sustentado), **Chicotear** (indireto/leve/rápido), **Pontuar** (direto/leve/rápido), **Sacudir** (indireto/leve/rápido) e **Socar** (direto/pesado/rápido) (JORDAM, 2005, p. 181-191; AZEVEDO, 2002, p. 66).

musicalmente.<sup>256</sup> Neste último caso, peças do repertório de câmara são de grande utilidade.

Na exploração de movimentos que impliquem respostas a sensações e a estados emocionais, pode-se determinar ambientes tais como a predominância de determinados elementos (terra, água, ar, fogo)<sup>257</sup>; determinar ambientes que despertem qualquer memória emocional ou sensorial (igreja, hospital, floresta, navio, palácio, jardim, etc);<sup>258</sup> determinar específicos estados emocionais a serem explorados através da expressividade corporal para cada peça ou trecho musical, tais como paixão, ternura, raiva, alegria, tristeza, medo, etc; ou mesmo criar contextos ou personagens que interajam entre si de acordo com o caráter das obras.

Exercícios que trabalhem a dinâmica corporal são de grande relevância para os cantores, pois como apontado na revisão da literatura brasileira, pouca atenção é dada ao aspecto da consciência e expressividade corporal na formação básica dos cantores. Ao serem aplicados em cantores que possuam pouco contato com a mobilidade do próprio corpo, exigirá do instrutor um direcionamento maior para as questões de consciência corporal. Não é raro o instrutor precisar lembrar aos participantes de respirarem profundamente ao longo de qualquer fase do exercício, pois quando a atenção é distanciada dessa necessidade, alguns participantes poderão trabalhar com uma dinâmica respiratória menor, adquirindo uma postura respiratória demasiadamente alta ou clavicular, o que dificultará quando o movimento for conjugado com a produção

---

<sup>256</sup> Em seu *Curso de Palhaço* ministrado em março de 2011, a atriz Gabriella Argento apresentou um exercício de respostas corporais à escuta musical em que dividiu o grupo em dois subgrupos. Um subgrupo deveria realizar as respostas corporais relativas aos instrumentos do acompanhamento e outro aos instrumentos encarregados da melodia principal, ao escutar uma interpretação da peça *Boléro* de M. Ravel. Maiores informações sobre a atriz Gabriella Argento são encontradas em: <<http://www.tribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/cultura/gabriella-uma-santista-em-amaluna-do-cirque-du-soleil/?cHash=aee37eb11e33cdf5253c4a1c0533c8>>. Acessado em: 02 de nov. 2017.

<sup>257</sup> Nesse sentido, em seu *I Workshop de Teatro para Cantores Líricos* ministrado em dezembro de 2009, a atriz Letícia Medella propôs um exercício de respostas corporais à escuta musical utilizando os quatro elementos terra, água, ar e fogo imaginativamente tanto como elementos predominantes no ambiente, como elementos da composição física do corpo dos participantes. Maiores informações sobre a atriz Letícia Medella são encontradas em: <<http://leticiamedellaatriz.blogspot.com.br/>>, <<http://gshow.globo.com/programas/video-show/por-tras-das-cameras/noticia/2015/03/interprete-da-jocade-meu-bem-querer-planeja-retorno-a-tv-gosto-de-desafios.html>>. Acessados em: 02 de nov. 2017.

<sup>258</sup> Clark (2002, p. 32-38) salienta a importância de o cantor sensibilizar-se à atmosfera de determinados ambientes e personagens, e utilizar isso na interpretação de suas árias, mesmo quando em situações de audições. “A atmosfera de uma catedral gótica, um hospital, ou um cemitério influencia qualquer um que caminhe dentro desses espaços. Eles se tornam envelopados na atmosfera. Pessoas também emitem uma atmosfera pessoal de tensão, ódio, amor e medo” (Ibidem, p. 33-34). “*The atmosphere of a gothic cathedral, a hospital, or a cemetery influences anyone who walks into those spaces. They become enveloped in the atmosphere. People also give off a personal atmosphere of tension, hate, love, and fear.*”

sonora do canto lírico em exercícios tais como **Movimentação Corporal Livre - Vocalizes**.

Apesar de todos os exercícios de respostas corporais à escuta musical propostos por Balk estarem nas sessões destinadas ao aquecimento, propõem-se aqui que, se o planejamento dessas atividades abarcar sessões relativamente longas, essas sejam destinadas ao fechamento de um encontro. O fato é que nesse tipo de exercício, a atividade física pode ser muito intensa para que os participantes ainda tenham fôlego para outras atividades, principalmente aquelas que conjuguem o canto.<sup>259</sup>

Inúmeras variações desse exercício podem ser criadas, inclusive se as peças musicais forem substituídas pelo acompanhamento musical de árias e canções do repertório dos próprios participantes, tocadas pelo pianista. Nesse caso, a sensibilidade desenvolvida junto aos elementos musicais é direcionada para o próprio repertório do participante. Salienta-se que neste exercício os participantes não devem cantar a melodia do canto, enquanto expressam-se através de movimentos corporais. O instrutor deverá inibir qualquer ímpeto dos participantes fazerem isso através de *side-coaching*, pois os Pontos de Concentração deverão estar voltados para as respostas físicas aos elementos escutados. Caso contrário, o exercício estará exercendo outro objetivo que não aquele almejado.

### 3.6.6. Exercício - Ficalização do Canto

#### Instrução:

Dois participantes (A) e (B) se posicionam um de frente para o outro.

- 1) (A) canta uma ária ou canção do seu repertório acompanhado pelo pianista.
- 2) (B) expressa corporalmente a performance vocal de (A).

#### Pontos de Concentração:

O participante (A) deverá ficar atento em:

- 1) cantar o seu repertório buscando sua melhor interpretação, como na preparação que visa uma performance pública em formato de recital;

---

<sup>259</sup> Ao aplicar sessões de atividades de aproximadamente 20 minutos de exercícios de respostas corporais à escuta musical nos cursos que ministrei (GUSE, 2011c, 2001d, 2012a, 2012b, 2013c, 2013d, 2013f, 2013g, 2014a, 2014b) percebi ao final um cansaço físico nos participantes que certamente os impediria de realizar com conforto demais exercícios que lidassem com a voz cantada. Já prevenendo essa situação, planejei essas sessões de atividades para serem realizadas sempre ao final de um dos encontro.

- 2) observar a expressão corporal realizada por (B). Neste caso, a peça deverá estar memorizada, pois caso contrário sua percepção visual dos movimentos de (B) ficará dificultada, uma vez que precisará dividir sua atenção com a partitura musical.

O participante (B) deverá ficar atento em:

- 1) conectar a condução melódica das frases musicais cantadas por (A) ao seu movimento corporal, não cessando a energia do movimento até que cada frase finalize;
- 3) incluir em sua expressividade corporal também os momentos de respiração entre as frases musicais como supostos *leverages* ou impulsos para o seu movimento, bem como realizar corporalmente a continuidade de frases longas que se realizam mesmo entre respirações.

### **Comentários:**

Balk (1991, p. 199) comenta que alguns cantores muito cinestésicos encontram fluência e expressividade no seu fraseado musical através de exercícios que expressem o canto através de movimentos corporais. Trata-se de um exercício de experiência direta das variações dos conceitos de *extensão* e *implosão*. Quando (B) expressa corporalmente a performance vocal de (A), isso lhe dá oportunidade de compreender corporalmente a dinâmica do movimento da linha melódica cantada, podendo ele traduzir essa experiência posteriormente quando cantar seu próprio repertório. Quando (A) consegue observar a expressão corporal de (B) sob o seu próprio canto, também lhe dá a oportunidade de entender que sua melodia pode ser considerada movimento sonoro no espaço, e que sendo assim, ela agrega qualidades de movimento, tais como fluência e direcionalidade. Isso lhes ajudará a compreender conceitos fundamentais para sua expressividade vocal, como condução melódica e fraseado.<sup>260</sup>

---

<sup>260</sup> Por exemplo, “legato se manifesta nos cantores como fluxo vocálico – que é o contínuo movimento para frente da vogal que carrega o som. Esse fluxo vocal é o cerne orgânico de uma linha musical bem cantada” (JORDAN, 2005, p. 96). “*Legato is manifest in singers as vocalic flow – that is, the ongoing forward movement of the vowel that carries sound. This vocalic flow is the organic core of a well-sung musical line.*” Muitas vezes, facilita a compreensão desse conceito por conduzir esse entendimento através da sensação de movimento cinestésico da linha musical realizando-a corporalmente. Como aponta Jordam (2005, p. 178), “a habilidade de se mover livremente é um pré-requisito para o estudo e entendimento do frasear musical. A habilidade de reconquistar a si mesmo com o infinito vocabulário de movimento é uma prontidão essencial para o fazer musical. O corpo deve ser redescoberto com seu completo potencial de modo que através do movimento se possa desencadear, evocar, incitar, despertar, espelhar cortejar, e refletir o som de cada peça”(Ibidem, 178). “*The ability to move freely is a*

Exercícios de “metáforas” corporais da linha melódica cantada são encontrados em Balk (1981, p. 181 f.;1989, p. 232) mas não exatamente como apresentados aqui. O autor sugere do cantor fisicalizar as frases melódicas de seu próprio repertório, cantando-as ou apenas escutando o acompanhamento musical. Decidiu-se por se trabalhar com dois participantes, em que um traduz corporalmente as frases musicais cantadas pelo outro, para evitar o incentivo de comportamentos de autoregência que podem vir a se tornar gestos parasitários. Crê-se que dessa forma mantêm-se os benefícios de se trabalhar junto aos conceitos das variações de *extensão* e *implosão*, mas sem riscos acentuados de essa tradução corporal tornar-se uma dependência na interpretação do repertório do cantor.

### 3.7. Exercícios com base em Blablação

Blablação vem a ser a tradução do termo *Gibberish*, como usado em Spolin (2005, p. 107-114). Blablação é um tipo de comunicação improvisada sonora que não utiliza conteúdo verbal, concentrando-se na musicalidade da comunicação, ao invés de seu conteúdo denotativo. Palavras reconhecíveis podem ser ocasionalmente introduzidas, mas a comunicação deve estar baseada nos parâmetros da expressão sonora. Os participantes são encorajados a utilizar uma gama variada de sons e não permanecer em um som básico (BALK, 1981, p. 114-116; 1991, p. 366-367).

Esse tipo de comunicação também é muito utilizado na *Commedia dell'arte*, sendo definida como *Grammelot*. Segundo Dario Fo (2004, p. 76), “trata-se de um jogo onomatopéico de sons, no qual as palavras do léxico são limitadas a dez por cento e todo o restante são revoluteios aparentemente inconclusos, mas que, muitas vezes, esclarecem o significado das situações”. Também se encontra o termo *Glossolia* como uma possível tradução de *Gibberish*, em alguns casos, estando relacionado à paranormalidade, como aponta a definição do dicionário da língua portuguesa: “dom sobrenatural de falar línguas desconhecidas” (FERREIRA, 1995, p. 325). Esse tipo de jogo fonético também foi utilizado na poesia sonora das vanguardas do século XX, tendo como relevante exemplo a obra “Ursonate” (1922-1927) de Kurt Schwitters, inspirado no poema fonético “*fmsbw*” (1920) de Raoul Hausmann.

---

*prerequisite for the study and understanding of music phrasing. The ability to reacquaint oneself with the infinite vocabulary of movement potential so that through movement, one can elicit, evoke, excite, awaken, mirror, court, and reflect the sound of each piece.”*

Os propósitos dos exercícios em blablação são muitos. Essa ferramenta é utilizada para estimular a criatividade do cantor-ator dentro da ação vocal e também da ação física (rosto e corpo), uma vez que ele é forçado a expressar-se através de todos os outros recursos que não o código verbal. Junto a isso, a blablação também pode ser usada com foco na própria articulação do instrumento vocal. O fato de se brincar ludicamente com aspectos fonéticos e prosódicos<sup>261</sup> em blablação pode levar o cantor-ator intuitivamente a se tornar mais sensível a essas características dentro dos idiomas do seu repertório, aguçando-lhe mais a atenção a detalhes rítmico-prosódicos e de articulação dos fonemas no seu estudo de dicção. Tudo depende de como se direciona essa ferramenta.

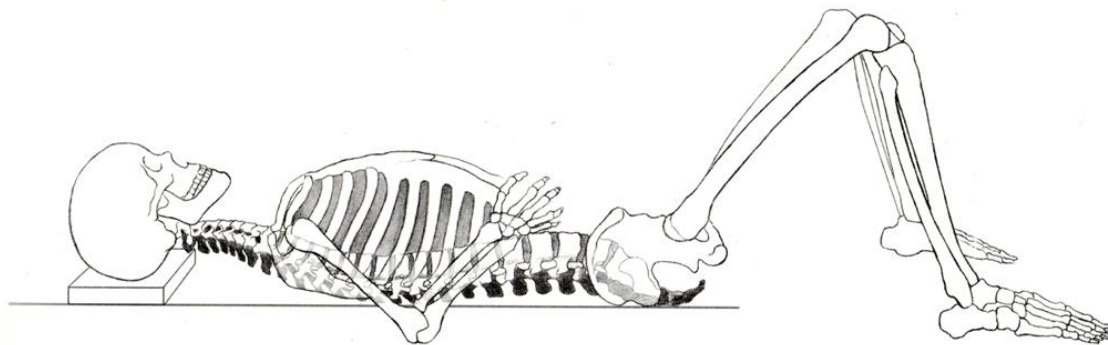
Quando o propósito for a sensibilização do cantor-ator para as múltiplas possibilidades articulatórias de seu instrumento vocal, usar-se-á essa ferramenta posicionando o cantor-ator deitado no chão na posição chamada *semi-supina*. Nessa posição, o participante deita de barriga para cima, joelhos flexionados com pés planos e distanciados de forma a alinharem-se às articulações coxo-femorais; mãos e braços soltos ao lado do corpo, e usa-se alguns livros como apoio para sua cabeça (aprox. 5 ou 7 cm),<sup>262</sup> conforme pode-se ver na Figura 16:

---

<sup>261</sup> Os aspectos prosódicos são entendidos como “fenômenos relacionados à fala, mais precisamente, aos processos rítmicos, entoacionais (considerando-se os parâmetros sonoros de altura, intensidade e duração), às pausas e variações da velocidade de emissão e às qualidades vocais (compreendendo aspectos como o timbre)” (MATTOS, 2006, p. 20). E os aspectos fonéticos são entendidos como aqueles referentes ao âmbito acústico-articulatório dos fonemas (vogais e consoantes) realizados pelo trato vocal (Idem, 2014, p. 51).

<sup>262</sup> Segundo Heirich (2005, p. 50-51) se a pessoa possui os ombros mais curvados para frente, precisará de um apoio de altura maior na cabeça para se sentir confortável. Se ela possui a área entre as costas e ombros mais plana então precisará de uma altura menor. “Se você tiver muito poucos livros, sua cabeça cairá para o chão e seu queixo irá se inclinar em direção ao teto. Se você tiver livros demais, a parte da frente da sua garganta e da laringe se sentirá esmagada. A intenção é dar apenas o suficiente para um esticar da cabeça para a gravidade prover uma tração gentil e saudável à coluna, começando com o pescoço e caminhando por toda a espinha até o cóccix” (Ibidem, p. 50). “*If you have too few books, your head will fall back down to the floor and your chin will be cocked up toward ceiling. If you have too many books, the front of your throat and the larynx will feel squashed. The intention is to give just enough of a lift to the head so that gravity provides a safe and gentle traction to the spine, beginning with the neck and traveling all the way down the spine to the tailbone.*”

Posição semi-supina quer dizer que não se está completamente na posição supina, que significa deitar de barriga para cima com as pernas esticadas. Na semi-supina os joelhos dobram para a coluna lombar repousar na superfície do chão. Essa posição é um procedimento comum na Técnica Alexander e que oportuniza um profundo efeito de reorganização entre cabeça, pescoço e espinha. Esse leve estiramento da coluna vertebral, se realizado diariamente, também proporciona um rejuvenescimento dos discos entre as vértebras. Ao longo dos anos temos a tendência a encurtarmos a nossa coluna vertebral e comprimir os discos devido à força da gravidade na posição ereta e ao excesso de força muscular. Contudo, se aprendermos a redistribuir o peso de nosso corpo permitindo os fluidos que passam entre as vértebras correrem normalmente através dos discos, esse encurtamento pode ser evitado ao longo dos anos (Ibidem, p. 83-84).



**Figura 16: Posição semi-supina (HEIRICH, 2005, p. 51).**

A intenção de posicionar o participante assim é de reduzir os estímulos visuais e de movimento, e assim proporcionar-lhe relaxamento corporal para que se concentre na audição e na livre disponibilidade muscular da articulação da própria voz. Igualmente, cantar nessa posição também ensina o corpo a realizar uma produção vocal mais fácil e sem esforço. Nessa posição, tem-se a gravidade atuando sobre o corpo de maneiras distintas às das posições sentados e em pé, e com isso a musculatura intercostal e diafragmática conseguem ser acionadas mais facilmente. Quando se sente essas musculaturas mais disponíveis e elásticas, começamos a permitir o ar retornar aos pulmões mais organicamente logo após uma expiração. Junto a isso os livros e o chão podem nos fornecer importante feedback sensorial sobre qualquer possível enrijecimento dos músculos do pescoço, e sobre se a parte posterior da caixa torácica está se movendo flexivelmente em direção ao chão para dar espaço à inspiração ou se está enrijecida (HEIRICH, 2005, p. 82-83).

Quando o propósito do uso da blablação for gerar ação vocal e física por omitir o código verbal de um diálogo, essa posição não será mais necessária. Os participantes serão posicionados sentados para forçar uma comunicação concentrada nos recursos da voz e do rosto, ou de pé para que usem toda a expressividade de seu corpo.

### **3.7.1. Exercício - Blablação – Diálogo**

#### **Instrução:**

Sentados em círculo, os participantes viram-se em duplas um para o outro.

- 1) Iniciam um diálogo em blablação;



- 2) Ao sinal do instrutor, permanecendo sentados, os participantes voltam-se para o centro do círculo e buscam um diálogo com um único participante que esteja em qualquer posição em sua frente, tentando um diálogo que cruze o círculo.
- 3) O exercício termina ao novo sinal do instrutor.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) criar nuances vocais – modulações entoacionais, ritmos prosódicos, dinâmicas, pausas, etc - que tragam a ideia própria de um diálogo em sua ação e reação;
- 2) criar o timing de uma conversa - quando escutar, quando falar, quando interromper o discurso, quando não se deixar ser interrompido, etc;
- 3) ao lidar com o diálogo em blablação que cruza o círculo, excluir de sua atenção as interferências auditivas vindas das conversas dos demais participantes;
- 4) manter a emissão vocal sempre livre de tensões laríngeas, e não se esquecer de respirar profundamente.

### **Comentário:**

Na primeira parte, o exercício pretende trabalhar a criatividade através da vocalidade, trazendo aos participantes a tarefa de criarem as nuances da ação vocal e a noção de timing de uma conversação. Na segunda parte, o exercício agrega o trabalho junto à concentração do participante, por fazer-lhe manter uma conversação à distância e cruzada entre as outras conversas. Balk (1981, p. 138 a. b.; 1991, p. 367) utiliza esse exercício como forma de introduzir a blablação, fazendo com que os participantes entendam como realizá-la. O autor não especifica se os participantes estão de pé ou sentados. Resolveu-se posicionar os participantes sentados, por almejar uma posição que inibisse o ímpeto da locomoção quando se comunicarem a distância na segunda parte do exercício. Isso os forçaria a se comunicarem apenas através de sua voz, rosto e gestos de braços e mãos. Pensa-se que esse exercício requer um aquecimento vocal prévio para soltar a articulação vocal e estimular uma respiração mais ativa, com a intenção de organizar a voz falada projetada. O que pode ser agregado na sessão de aquecimento físico e vocal inicial das atividades, tais como vocalizes ou sonorizações que utilizem a agilidade de língua, lábios e mandíbula.

### 3.7.2. Exercício - Blablação – Criando Idiomas

#### Instrução:

Posicionados em duplas, sentados um de frente para o outro, mantendo certa distância entre as duplas, os participantes iniciam um diálogo em blablação.

- 1) O objetivo da blablação é que a dupla crie ao longo do seu diálogo características fonético-prosódicas, mantendo certa coerência a essas características ao longo do seu diálogo.
- 2) Ao sinal do instrutor, as duplas cessam sua pesquisa vocal e cada uma apresenta rapidamente um instante de conversação do idioma criado.

#### Pontos de Concentração:

Além dos dois primeiros Pontos de Concentração apresentados no exercício anterior, os participantes devem estar atentos em:

- 1) escutar a si e ao colega, buscando utilizar constâncias fonéticas, rítmico-prosódicas, entoacionais, etc;
- 2) perceber cinesteticamente (ao articular) e auditivamente (ao escutar) as diversas constâncias criadas;
- 3) manter a criação conjunta, evitando apenas copiar as constâncias lançadas pelo colega ou apenas utilizar aquelas lançadas por si;
- 4) ao apresentar um instante da conversação no idioma criado, tentar ser espontâneo e não planejar qualquer contexto. O foco do exercício é simplesmente a criação sonora de um idioma, convencer o ouvinte de que a conversação está acontecendo em um idioma específico desconhecido por ele. Não há a necessidade de contar uma história ou realizar um esquete<sup>263</sup> com unidade dramática em blablação.

#### Comentário:

Essa atividade é inspirada no exercício apresentado em Balk (1981, p. 160 d.) em que o autor pede aos participantes que copiem a maneira como alguém do grupo fala ou realiza a blablação, como forma de entender o estilo pessoal de alguém. Spolin

---

<sup>263</sup> Segundo Ubiratan Teixeira (2005, p. 124), o termo vem do inglês *sketch* e significa um “pequeno quadro teatral rapidíssimo, geralmente cômico, de fácil entendimento, improvisado ou não, com unidade dramática de princípio, meio e fim”.

(2006, p. 113-114) também coloca em seus exercícios *Língua Estrangeira A* e *Língua Estrangeira B* o foco na própria criação do idioma, em que os participantes devem atuar como se falassem idiomas distintos. Resolveu-se dar um foco maior para a criação e realização sonora da própria blablação como forma de aguçar a perceptividade dos participantes aos aspectos fonético-prosódicos que diferem um idioma de outro.

### 3.7.3. Exercício - Blablação – Imitando Idioma

#### Instrução:

Os participantes posicionam-se deitados no chão (semi-supina) e distanciados uns dos outros na medida em que o espaço da sala permite. O instrutor coloca uma gravação de trechos falados de determinado idioma frequente em seu repertório para eles escutarem com atenção.<sup>264</sup>

- 1) Os participantes deverão concentrar-se em identificar características sonoras predominantes do idioma escutado - aspectos fonéticos, rítmico-prosódicos, entoacionais, etc.
- 2) Ao sinal do instrutor, cerca de 5 minutos após a escuta atenta da gravação, os participantes ainda deitados devem experimentar uma blablação com o objetivo de imitar o idioma em questão; palavras ou frases soltas sem sentido algum podem ser utilizadas.
- 3) Após aproximadamente mais 5 minutos, o áudio cessa e os participantes continuam a sua blablação, levantando-se e dialogando entre si.
- 4) O exercício cessa ao sinal do instrutor.

#### Pontos de Concentração:

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) escutar atentamente a gravação buscando identificar fonemas, sílabas e palavras, tentando reconhecer algumas constâncias;
- 2) perceber constâncias rítmico-prosódicas do idioma - quando determinadas sílabas possuem uma duração maior que outras (tônicas e átonas), e quando algumas palavras são ressaltadas em cada discurso (palavras operativas);

---

<sup>264</sup> Em geral, os idiomas estrangeiros mais frequentes no repertório de um cantor em formação são italiano, latim, alemão, inglês, espanhol e francês.

- 3) perceber constâncias entoacionais do idioma – as constantes modulações de frequência sonora que desenham os discursos, as cadências que implicam na pontuação das frases;
- 4) identificar outras características além das citadas acima, tais como velocidades, dinâmicas e maneiras de articulação dos discursos que possam remeter qualquer conotação emocional;
- 5) perguntar-se: é possível reconhecer aspectos morfosintáticos (artigos, substantivos, verbos, pronomes, preposições, etc.)? Dentro do conhecimento semântico que se tem por cantar nesse idioma, é possível supor o assunto dos discursos? É possível supor o teor emocional das conversas?
- 6) ao iniciar a blablação, tentar realmente dialogar com a gravação, arriscando aos poucos emitir palavras soltas, repetindo algumas palavras ou frases escutadas, ou apenas os aspectos sonoros ou parâmetros musicais dos discursos;
- 7) ao interagir com os demais participantes, tentar improvisar junto às constâncias identificadas na fase anterior do exercício. Criar alguns contextos dramáticos, mas ainda evitar esquetes, pois o foco do exercício não é a criação e representação de histórias, mas sim a criação de uma blablação que soe como o idioma em questão;
- 8) caso seja um falante do idioma em questão, interagir normalmente com a gravação e com os colegas. Isto é, falar realmente no idioma, improvisando diálogos junto aos colegas que poderão lhe responder em blablação. Nesse caso, o exercício contribuirá tanto para o senso de verdade cênica do falante do idioma, como para os colegas aguçarem sua perceptividade, uma vez que poderão não apenas escutar mas ver a articulação do colega falante.

**Comentário:**

Aconselha-se esse exercício como introdução para outros que utilizem a recitação do texto no idioma em questão. Christmann (2011, p. 73-91) relata algumas dificuldades encontradas em cantores brasileiros ao cantar seu repertório em língua estrangeira (no caso em alemão). O estranhamento sonoro é o primeiro desafio enfrentado ao se aprender um novo idioma. Junto a isso, não é raro os cantores se verem obrigados a pronunciar textos em idiomas que nunca estudaram, com o mínimo de sotaque. No entanto, a língua materna na maioria das vezes influencia no modo como se articula uma língua estrangeira. Não apenas temos a tendência a transportar as

características fonéticas de nossa língua materna, mas também outros processos fonológicos, tais como epênteses, ditongação e elisões, no caso do português brasileiro.<sup>265</sup> Um exemplo dessas interferências é a dificuldade que alguns cantores brasileiros possuem em separarem a consoante final de uma palavra da vogal inicial de outra através da segmentação glotal ao pronunciar um texto em alemão (Ibidem, p. 88-89). Mattos (2014, p. 155) ainda relata outras dificuldades fonético-articulatórias comuns nas aulas de dicção de cantores em formação, tais como a realização de consoantes duplas no italiano, a natureza distinta das vogais nasais francesas<sup>266</sup> e a labialização da vogal [e] para a formação de [ø], as consoantes fricativas bilabiais [β] da língua espanhola, a posição tônica de [ɪ] no inglês e alemão, etc.

Essas dificuldades são trabalhadas minuciosamente nas aulas de dicção, canto ou correpetição direcionando sua aplicação à voz cantada.<sup>267</sup> Contudo, acredita-se que escutar o idioma estrangeiro em sua viva e espontânea forma falada, e ludicamente tentar copiar suas características fonético-prosódicas, auxiliaria a percepção do participante a abrir-se para esses detalhes importantes da dicção. Inclusive, isso poderia ajudar o cantor a criar alguma noção rítmico-prosódica do idioma em questão para que ele consiga minimamente identificar e criar soluções expressivas junto a tensões acentuais<sup>268</sup> que possam vir a estar presentes no seu repertório.

Assim, o objetivo principal desse exercício é sensibilizar a perceptividade do cantor para o inventário sonoro do idioma em questão e ainda estimular o senso de

<sup>265</sup> **Epêntese** é a inserção de um fonema no meio da palavra, por exemplo Absolutto [a.bi.so.lu.t u].  
**Ditongação** é o acréscimo de uma semi-vogal na vogal tônica, por exemplo Dez [dɛjz].

**Elisão** é a supressão da vogal átona final de uma palavra quando esta antecede outra palavra que se inicia com vogal. Por exemplo, Gota de água : [go.tɐ da.gwɐ].

<sup>266</sup> Os símbolos do IPA requerem interpretação por parte do cantor, visto que os sons referentes ao mesmo símbolo fonético em um idioma e outro se diferem em determinadas nuances, por exemplo [õ] em português brasileiro e [õ] em francês (MATTOS, 2014, p. 69). Esses fenômenos são chamados de alofones.

<sup>267</sup> Sabe-se que a dicção de qualquer idioma não é a simples transposição da dicção falada para a cantada. É preciso realizar diversos ajustes para que as suas características fonético-prosódicas sejam adaptadas às necessidades de ressonância e articulação do canto e da composição musical em si. O exercício criado tem como objetivo apenas sensibilizar os participantes para esses aspectos fonético-prosódicos de determinado idioma em sua natureza espontânea e viva da linguagem falada, para que então posteriormente sejam moldados e manipulados de forma minuciosa junto ao canto dentro das aulas de dicção, canto e correpetição. Não se pode esquecer que a dicção é um dos elementos absolutamente importantes na construção do estilo musical, como bem apontado pelo regente coral James Jordan (2005, p. 104), e de extrema importância para a expressividade e comunicação vocal, como visto anteriormente em Stanislavki (2006 e 1998).

<sup>268</sup> Segundo Mattos (2006, p. 7) as *tensões acentuais* vêm a ser tensões detectadas na justaposição dos componentes verbais e musicais de uma canção, entre os “acentos decorrentes da periodicidade métrica musical e os acentos rítmico-prosódicos”. Em sua hipótese, essas tensões podem ser *atenuadas* ou *intensificadas* de acordo com as ideias interpretativas do cantor na preparação de sua performance.

verdade cênica, uma vez que ao experimentar “falar” o idioma em blablação, estará sendo incentivado a imaginar-se como um falante daquele idioma.

O exercício foi criado com base no exercício de Balk (1981, p. 160 d.) apontado anteriormente, mas também considerando o exercício *Blablação n.9 – Ritmo de Línguas Estrangeiras* de Spolin (2006, p. 204), em que a autora pede que o participante realize a blablação imitando determinado idioma.

A gravação utilizada pode ser um compilado do áudio de filmes, noticiários, palestras, propagandas, poesias, etc.; cerca de 15 a 20 minutos de áudio são o suficiente. Nos tempos atuais, há com certeza inúmeras fontes para coletar esse material, considerando sites como o youtube. Contudo, o instrutor deverá ter conhecimento suficiente do idioma em questão a ponto de conseguir coletar material em que os falantes mantenham uma dicção clara do idioma, priorizando a pronúncia *standard* e evitando regionalismos demasiados ou dialetos. Torna-se interessante apresentar situações diversas ao longo do áudio; isso significa a compilação conter contextos emocionais contrastantes, bem como apresentar discursos com características de velocidade, intensidade, timbre vocal e frequências distintas.<sup>269</sup>

Pode ocorrer de alguns participantes atarem-se aos aspectos timbrísticos das vozes das gravações, copiando-os como caricaturas. Isso não será problema se outros aspectos do idioma também estiverem sendo explorados e os timbres inventados pelos participantes não utilizarem uma predominância de tensão laríngea. Contudo, deverá ser reforçado tanto na fase Instrucional como através de *side-coaching* para os participantes concentrarem-se nas constâncias fonético-prosódicas gerais do idioma escutado nos discursos, deixando os aspectos timbrísticos vocais ser apenas um resultado da exploração desses aspectos em sua própria voz, e não um objetivo em si. Inclusive, o instrutor pode selecionar uma série de palavras que reúnam fonemas característicos do idioma para serem realizadas por todos os participantes antes das gravações serem tocadas, e com isso aguçar a escuta dos participantes para esses elementos.

---

<sup>269</sup> Segue um exemplo de compilação de áudios em francês que elaborei, partindo de diversos vídeos retirados do youtube, para a aplicação desse exercício no curso “Cantor-ator: Contribuições para o desenvolvimento cênico do cantor lírico” ministrado no Conservatório de Tatuí em setembro de 2017. Ver sítio: <<https://www.youtube.com/watch?v=KRRXcm3QQgI&feature=youtu.be>> Postado em 24 de nov. 2017.

### 3.7.4. Exercício - Blablação – Poemas

#### Instrução:

Deitados no chão (semi-supina), com certa distância um do outro,

- 1) Os participantes deverão explorar a blablação como se tivessem recitando poemas.
- 2) Ao sinal do instrutor, os participantes levantam e um a um vão ao palco, recitar um poema improvisado em blablação.

#### Pontos de Concentração:

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) concentrar-se nas possibilidades de rimas, aliterações, assonâncias, esquemas rítmicos (simétricos e assimétricos) e cadências (pontuação) na blablação. Ao longo das constâncias desses elementos, os versos ainda podem ser organizados em estrofes, sugerindo a ideia de formas;
- 2) imaginar diferentes temas para o poema que possam trazer qualquer caráter emocional;
- 3) permitir o rosto e os diversos matizes timbrísticos vocais acompanharem a expressividade dos estados emocionais ao longo dos versos proferidos;
- 4) ao declamar o poema para os colegas, manter o mesmo estado de leveza e prontidão corporal adquirido na posição semi-supina.
- 5) gestos poderão contribuir na expressividade da recitação, mas moderadamente.

#### Comentário:

O exercício de recitar poemas em blablação consta em Balk (1981, p. 144 n. 12, p. 153 n. 8 n. 9). No entanto, o autor sugere que os poemas sejam realizados com acompanhamento de piano, o que foi omitido aqui para simplificar o exercício e dar mais ênfase à articulação das sonoridades. Tem-se o objetivo de expandir a noção de musicalidade da linguagem no participante, ao propor que vivencie de forma improvisada e exploratória algumas características sonoras frequentemente encontradas na poesia, tais como as rimas, aliterações, assonâncias, cadências e esquemas rítmicos. Sugere-se que esse exercício seja realizado após terem sido vivenciados os exercícios **Blablação – Criando Idiomas** ou **Blablação Cantada** para que a criatividade junto à ação vocal possa estar mais fluente. Igualmente, anteceder o exercício com a leitura ou

escuta de alguns poemas, identificando neles determinados elementos sonoros, pode facilitar os participantes a entender melhor a sua proposta.

### 3.7.5. Exercício - Blablação Cantada

#### Instrução (variação): Blablação Cantada - Tarefas Vocais

Os participantes se posicionam deitados no chão (semi-supina), com certa distância um do outro.

- 1) O instrutor dita-lhes duas Tarefas Vocais a serem exploradas, que podem ser relacionadas tanto aos Parâmetros Musicais como aos Parâmetros Sonoros citados anteriormente, por exemplo: *Andamento rápido* + *Frequência grave* ou *Sussurrado* + *Gargalhada*, ou ainda *Pianíssimo* + *Vibrato*.
- 2) Os participantes improvisam uma blablação cantada, tendo como fontes de inspiração a combinação (alternada ou simultânea) dessas duas Tarefas Vocais.
- 3) Ao sinal do instrutor, todos silenciam e recebem duas novas Tarefas Vocais a serem exploradas novamente.
- 4) E assim por diante até um mínimo de 3 ou 4 pares de Tarefas Vocais serem explorados.

#### Instrução (variação): Blablação Cantada – Sílabas Melódica

Para essa variação um novo grupo de cartões chamado **Sílabas Melódicas** será necessário. Esses cartões contêm modelos para a criação de sílabas a serem exploradas na blablação cantada, tais como CCV (duas consoantes + uma vogal), ou VC (uma vogal + uma consoante), CCVCC (duas consoantes + uma vogal + duas consoantes), etc. As semivogais dos ditongos serão consideradas consoantes, por exemplo, a criação de [mwa] para CCV.<sup>270</sup>

---

<sup>270</sup> Os modelos utilizados para a construção das sílabas terão sempre os subsegmentos de uma vogal como ‘núcleo’ que pode ser precedida ou seguida por uma ou duas consoantes respectivamente como ‘ataque’ e/ou ‘coda’. Segundo Mattos (2014, p. 126) “os ‘núcleos’ das sílabas são formados pelos elementos que produzem os maiores picos de sonoridade relativa em uma dada cadeia de segmentos. No caso, as vogais”. Portanto, “as vogais sempre formarão núcleos de sílabas, exceto nos casos em que constituírem um ‘on-glide’ (ditongo crescente) ou um ‘off-glide’ (ditongo decrescente). Nesses casos a vogal mais sonora assume o papel do ‘núcleo’ enquanto a vogal menos sonora (semivogal ou aproximante) irá compor o ‘ataque’ (no caso do ditongo crescente) ou a ‘coda’ (no caso do ditongo decrescente)”. Por isso, as semivogais serão consideradas aqui como consoantes no modelo de sílaba melódica, por constituírem os subsegmentos de ‘ataque’ ou ‘coda’ e nunca de ‘núcleo’.



Os participantes se posicionam deitados no chão (semi-supina), com certa distância um do outro e iniciam uma exploração livre de blablação cantada.

- 1) Ao sinal, o instrutor sorteia um cartão contendo um modelo de Sílabas Melódicas a ser explorado na criação da blablação, podendo o participante criar combinações de quaisquer vogais e consoantes dentro do modelo indicado. Por exemplo, para o modelo CCV, pode ser criado [bra], [tsi], [glu], mas também combinações menos comuns tais como [nfu], [kdo], [vme].
- 2) Ao novo sinal, o instrutor troca o cartão e lhes dita um novo modelo.
- 3) Assim segue a dinâmica do exercício até que um mínimo de três modelos tenha sido explorado.

### **Instrução (variação): Blablação Cantada + Expressão Corporal**

Deitados no chão (semi-supina), com certa distância um do outro, os participantes deverão explorar a blablação cantada livremente.

- 1) Ao sinal do instrutor, os participantes começam a levantar e a caminhar pela sala, explorando uma movimentação corporal livre, junto à improvisação cantada em blablação.
- 2) Após algum tempo de exploração livre, o instrutor sinaliza novamente e todos congelam.
- 3) O instrutor toca no ombro do participante (A) que deverá continuar sozinho sua improvisação vocal-corporal;
- 4) O instrutor novamente toca no ombro de outro participante (B) que deverá também iniciar sua improvisação vocal-corporal individual;
- 5) O participante (A) deverá congelar tão logo perceba o início da improvisação vocal-corporal de (B).
- 6) A dinâmica continua dessa maneira até que todos tenham tido a oportunidade de realizar sua improvisação solo.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) concentrar-se na exploração da blablação junto à voz cantada em sua melhor execução;

- 2) não se esquecer de respirar, manter o corpo em estado de prontidão e as musculaturas envolvidas na articulação da blablação sempre disponíveis para reagirem ao que se cria;
- 3) perceber quando tensões mandibulares, faríngeas e laríngeas interferem na sonoridade cantada de forma não desejável;
- 4) criar pequenos padrões melódicos, intervalos, cadências, combinações de fonemas, ritmos, etc. deixando a voz cantada responder de forma intuitiva às tarefas indicadas;
- 5) quando explorando as sílabas melódicas na variação **Blablação Cantada – Sílabas Melódicas**, buscar valorizar o núcleo vocálico de cada combinação criada, porém articulando de forma precisa e ágil as suas consoantes. Quando explorar vogais nasais pode-se tanto manter a nasalidade da vogal homogeneamente ao longo de todo ‘núcleo’ (como na nasalidade francesa), ou transportar a nasalidade para a parcela final. Como exemplo dessa última opção, utilizando a sílaba [nẽ:ɔ] para o modelo CVC, esta pode se transformar em [n ɐ ẽ:ɔ] (HANNUCH, 2012, p. 42). Nesse caso, subdivide-se a vogal em duas parcelas (oral e nasal) e dá-se uma valorização maior à sua parcela oral, trazendo a parcela nasal para próximo da ‘coda’;
- 6) quando em pé, perceber quando os movimentos trabalham de forma cooperativa ao canto e quando determinadas dinâmicas corporais geram qualquer interferência na produção vocal.

### Comentário:

Nesses exercícios aborda-se a improvisação musical livre, mas ainda mantendo-se no campo da exploração vocal individual. A blablação cantada é altamente utilizada na metodologia de Balk, porém aqui é direcionada para uma autopesquisa sobre a própria articulação do objeto sonoro. Isto é, a ideia de improvisação livre direciona-se à exploração física do próprio som produzido pela voz, sendo necessário um tipo de escuta direcionada para o som em si, que tenta escapar da atribuição de significados aos sons produzidos e escutados.<sup>271</sup> Através dessa atitude, nossa audição e cinestesia

<sup>271</sup> Trata-se do procedimento básico da improvisação musical livre desenvolvida por Costa (2004, 2007, 2013, 2015), inspirado no conceito de *escuta reduzida* apresentado nos estudos sobre música concreta de Pierre Schaffer. Sobre este conceito ver Reyner (2011) e artigo de Rogério Costa “A percepção no contexto da improvisação livre” disponível em: <[http://www.academia.edu/3822286/A\\_percep%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_contexto\\_da\\_livre\\_improvisa%](http://www.academia.edu/3822286/A_percep%C3%A7%C3%A3o_no_contexto_da_livre_improvisa%271)

articulatória se abrem para o imprevisível e desconhecido, para desvendar o que o próprio fenômeno acústico provocaria em nossa percepção e nossas emoções.

Villavicencio et al (2013, p. 8) salientam que devemos compreender que a formulação desse tipo de escuta...

[...] é algo idealizado. Isso significa que ao buscarmos colocá-la em prática não estamos simplesmente eliminando outras formas de perceber e compreender os sons, mas sim buscando expandir a nossa percepção da complexidade sonora de modo a permitir a criação de discursos musicais em que essa complexidade seja explorada de modo consciente.

Ao colocarmos a ênfase na produção e percepção da voz como objeto sonoro, podemos trabalhar criativamente junto a uma variedade de combinações timbrísticas e articulatórias. Isso oportunizaria um trabalho direcionado à aquisição de um refinamento maior referente à percepção e articulação das dimensões microscópicas da produção sonora da voz, como os autores afirmam a “história energética que inclui ataque, corpo, decaimento e modulações espectrais variadas” de cada som produzido (Ibidem, p. 9).

Costa (2008, p. 91-92) também aponta para o “gozo” físico sentido pelo próprio corpo, pelo prazer sensorial que se constrói de um fazer lúdico a partir de uma manipulação experimental dos sons e de um mergulho em seus dinamismos internos. Em que no jogo da própria gestualidade e invenção, o músico/cantor usufrui “uma sensação intensa talvez próxima daquela que goza uma criança que brinca com a argila e modela formas improváveis, imprevisíveis, provisórias e expressivas, pelo simples prazer de sentir a lama nos contornos e desvãos das mãos” (Ibidem, p. 92).

Sendo assim, as duas primeiras variações do exercício têm o foco na autopesquisa sobre a fisicalidade da produção sonora em si, ou seja, *como* realizar as tarefas requisitadas e quais objetos sonoros que resultam, bem como na flexibilização e disponibilização articulatória do instrumento vocal. Já a última variação, agrega o foco no relacionamento que se estabelece dessa produção sonora com a expressividade do corpo em geral, na conjugação cooperativa entre corpo e voz.

A variação **Blablação Cantada - Tarefas Vocais** é inspirada no exercício presente em Balk (1981, p. 155 n. 6) em que o autor propõe que os participantes improvisem uma ária em blablação junto a determinadas tarefas vocais contrastantes

---

C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 02 de out 2017. Este trabalho não abordará as categorias de escuta de Schaffer; utilizará apenas o termo *escutar* como forma de prestar atenção auditivamente, e *ouvir* como uma recepção passiva dos eventos sonoros.

atribuídas. Igualmente, considerou-se a sugestão do autor para a criação de exercícios que explorem a combinação de mais de uma tarefa vocal (BALK, 1989, p. 126-131). Já na variação **Blablação Cantada – Sílabas Melódicas**, agregou-se o trabalho de exploração junto aos componentes internos da sílaba melódica inspirando-se na abordagem articulatória desenvolvida por Mattos (2014).<sup>272</sup> Nesse contexto, pretende-se que os participantes se concentrem na articulação dos subcomponentes da sílaba cantada – seu início (ataque), meio (núcleo) e fim (coda) – em que o meio (vogal) é a parte mais valorizada, porém seus extremos (consoantes) são as partes que se conectam formando o fluxo contínuo da frase verbal/musical, ou no caso da blablação, da frase fonética/musical. Sendo assim, a indicação é que as consoantes sejam articuladas de forma rápida e sem peso indevido, como aconselha Jordan (2005, p. 84), pois caso contrário, isso inibirá o fluxo da linha melódica.

A variação **Blablação Cantada + Expressão Corporal** é baseada nos diversos outros jogos que conjugam a blablação cantada (solo ou grupo) à execução de gestos, atitudes, jogo de espelho, diferentes formas de uso do espaço, etc. tais como aqueles que aparecem em Balk (1981, p. 144 n.1, p. 145 n.4, p. 151 n. 7, p. 154 n.1).

### 3.7.6. Exercício - Blablação – Diálogo + Atitudes

#### Instrução:

Dois participantes se posicionam no centro do palco e sorteiam uma Atitude para cada um, sem as relevarem entre si.

- 1) Os participantes tecem um pequeno diálogo em blablação, primeiramente evidenciando cada um a sua Atitude sorteada, e posteriormente estando livre para modificá-la ao longo do fluxo do diálogo.
- 2) O instrutor finaliza o diálogo assim que perceber que a Atitude de um dos participantes for modificada.

---

<sup>272</sup> Segundo Mattos (2014, p. 17), a abordagem articulatória é o uso da sílaba melódica como recurso para as práticas pedagógicas e interpretativas do canto. “A sílaba melódica se constitui como o resultado do acoplamento entre duas formas de representação pontual relacionadas respectivamente aos componentes verbal e musical da sílaba/nota. [...] Neste modelo silábico a estrutura interna da sílaba apresenta subcomponentes: ataque, núcleo e coda. O componente musical da sílaba melódica foi representado pelo modelo do envelope dinâmico da nota musical, em três fases: ataque, sustentação e relaxamento. No âmbito da sílaba melódica, os processos fonético-articulatórios da sílaba verbal são delimitados pelas articulações dinâmicas e temporais do envelope da nota. As fases de ataque, sustentação e relaxamento do envelope correspondem, respectivamente, aos subcomponentes silábicos do ataque, núcleo e coda”.

**Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) desenvolver as nuances vocais, expressões faciais e corporais de forma a definir a Atitude de modo realístico, evitando caricaturas;
- 2) evidenciar sua Atitude ao longo do exercício, mas também dar oportunidade ao colega para que se expresse, mantendo o timing do diálogo. Nenhum dos participantes deverá dominar o diálogo, o exercício é de interação;
- 3) não se apressar em modificar a sua Atitude, mas não resistir ou protelar a evolução da mesma ao longo do diálogo.

**Comentário:**

Pretende-se com esse exercício trabalhar a organização dos recursos expressivos na tarefa de comunicarem os processos interiores. No entanto, por ser um exercício em dupla, requer também comunhão, incorporação e parceria entre os colegas de cena. O instrutor deve se manter atento às situações em que essa parceria não se formar, ou seja, quando os participantes começarem a atuar sozinhos, esquecendo-se de incorporar em seu contexto imaginado a atuação do colega, ou mesmo esquecendo-se de estabelecer uma noção de timing. Esses casos poderão ser manejados através de *side-coaching*.

O exercício consta em Balk (1981, p. 142 n. 7), porém em uma descrição menos detalhada em que o autor não estabelece quando os diálogos terminam. Assim, inspirando-se em Spolin (2006, p. 33), estabeleceu-se que tão logo os participantes resolvam o problema do jogo, deve-se finalizar. O problema aqui é definir a Atitude através dos recursos expressivos e modificá-la de acordo com a interação do diálogo. Portanto, tão logo o instrutor perceber que uma das Atitudes evoluiu e se modificou, a função do exercício foi atingida e então ele poderá sinalizar para o diálogo acabar. O estabelecimento de um esquete não é o objetivo aqui, caso o instrutor espere até os diálogos finalizarem por si, o exercício poderá se prolongar por muito tempo perdendo seu objetivo principal e transformando-se em uma catarse de criatividade sem foco.

**3.7.7. Exercício - Blablação – Diálogo + Acompanhamento Musical****Instrução:**

Dois participantes iniciam um diálogo em Blablação.

- 1) Ao longo do diálogo, o pianista improvisa um acompanhamento musical.
- 2) Os participantes deverão moldar o diálogo ao caráter emocional sugerido pelo acompanhamento musical, bem como interagir com os elementos musicais em sua blablação.
- 3) O diálogo termina quando o acompanhamento musical finalizar.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) utilizar a blablação como recurso expressivo principal, mantendo-a em sua versão falada, ou seja, evitando transformá-la propositalmente em uma melodia cantada;
- 2) manter uma constante interação com o parceiro de diálogo e com o acompanhamento musical, permitindo as sonoridades vocais da blablação (fonemas, tessitura, ritmos, andamento, timbre, dinâmicas, etc) serem influenciadas pelos elementos musicais tocados pelo pianista.

#### **Comentário:**

O exercício consta em Balk (1981, p. 142 n. 4), mas em descrição sucinta. A exploração da musicalidade da voz falada é conectada aos elementos de um acompanhamento musical, fornecendo algo a mais a ser considerado na criação da blablação. O pianista poderá criar o acompanhamento levando em consideração o diálogo que está sendo criado pelos dois participantes, contribuindo musicalmente ao teor dos discursos, ou impondo determinado caráter conduzindo-os de fato a determinado contexto emocional. Pensa-se que o ideal seria uma mescla entre ambas as atitudes, em que todos interajam e tenham a oportunidade de propor e reagir às diversas situações. Nesse exercício, julga-se que a influência dos elementos musicais do acompanhamento à articulação da blablação em sua versão falada, reforça a ideia da linguagem falada conter elementos musicais.

### **3.8. Exercícios com base na improvisação cênica e/ou improvisação musical livre.**

Obviamente, todas as atividades apresentadas nesse capítulo lidam com improvisação de algum modo por ser um dos princípios de Wesley Balk. Agrupou-se aqui aquelas atividades que teriam um direcionamento mais pronunciado para o

despertar das capacidades criativas voltadas para a interação, imaginação e intuição do cantor-ator. Incontáveis exercícios do autor se utilizam da fala e canto livremente improvisados, em blablação ou no idioma dos participantes. Balk (1981, p. 168) aponta para o fato de ser necessária a presença de um pianista acompanhador para alguns dos exercícios de canto improvisado, embora também possam ser realizados sem a presença de acompanhamento. Considerou-se a ideia de alguns exercícios contarem com a presença de um pianista capaz de propor acompanhamentos improvisados que contribuam na criação dos cantores, como foi proposto no último exercício descrito, **Blablação – Diálogo + Acompanhamento Musical**.

Ressalta-se aqui que a utilização da improvisação musical ou cênica como ferramenta pedagógica é diferente da performance improvisada. Nessa última, o *performer* leva à arena pública o próprio *processo* de criação, transformando-o em *produto*. A improvisação como base pedagógica detém-se a um procedimento para o desenvolvimento criativo do cantor-ator fora do julgamento artístico. A proposta desses exercícios é manter a mente ativa e os discursos contínuos, sem interrupção; criando enquanto se executa e não deixando espaço para o pensamento crítico que inibe a ação. Não existe certo ou errado nesses jogos, apenas a hesitação das ações que impede o livre fluxo da tomada de decisão no momento presente.<sup>273</sup> Obviamente, as habilidades desenvolvidas com essa ferramenta serão úteis tanto às performances ensaiadas quanto improvisadas (BALK, 1981, p. 102-103), uma vez que lhe estimulará a rapidez de respostas no aqui agora.

Em relação à improvisação musical, o autor afirma que “qualquer melodia está OK, particularmente à luz das visões contemporâneas sobre a música”<sup>274</sup> (BALK, 1981, p. 120). No entanto, ao abordar questões de estilização, veem-se em alguns exercícios a sugestão de estilos (popular, romântico, clássico, barroco, comédia-musical) a serem assinalados pelo instrutor ou criados pelo *performer* (Ibidem, p. 162). Assim, primeiramente faz-se necessário realizar alguns apontamentos sobre o tipo de improvisação musical que se pretende realizar nos exercícios que seguem.

Enquanto a composição musical pode ser considerada uma criação planejada que almeja determinado controle sobre o processo e sobre o resultado, a improvisação é uma criação em tempo real que não possui a intenção de fixar resultados. Nesta última, os

<sup>273</sup> Vale lembrar que Stanislavski (2006, p. 73-74) aconselhava a seus atores a prática da acrobacia para fins semelhantes, eliminar qualquer hesitação junto aos momentos mais dramáticos da sua atuação.

<sup>274</sup> “Any melody is OK, particularly in light of contemporary views about music”.

músicos exercem tanto a função de intérpretes como de compositores de sua produção musical. Quando a improvisação é solista, pode-se dizer que é uma composição em tempo real, podendo o improvisador obter um controle maior sobre o resultado, pois não há interação. Quando é coletiva a interação é um elemento absolutamente essencial para que o ambiente não se torne inconsistente e infértil (COSTA, s/d).<sup>275</sup>

A improvisação pode ser idiomática ou livre, sendo a primeira aquela em que se respeita determinado tipo de idioma musical, como é realizada no jazz, flamenco ou barroco, dentre outros estilos. Já a improvisação musical livre não possui necessariamente uma identidade idiomática (BAILEY, 1993, p. xi-xii). Como aponta o pesquisador Rogério Costa (2007, p. 174) esse último tipo de improvisação é absolutamente democrático, podendo ser praticado tanto no contexto da mais alta complexidade e sofisticação, quanto em um ambiente de extrema simplicidade, uma vez que a habilidade e conhecimentos requeridos são aqueles disponibilizados por seus praticantes. Embora por princípio esse tipo de improvisação não esteja atrelado a nenhum tipo de sistema ou estilo musical, isso não implica a inexistência de qualquer estruturação. Busca-se uma organização que apesar de ser aberta e indeterminada, “constrói uma coerência do discurso musical, momento a momento, a partir da experiência musical de cada intérprete e de sua habilidade de adaptação contínua ao contexto sonoro que se desenrola no tempo” (VILLAVICENCIO et al, 2013, p. 3).

Costa (2008, p. 97) ressalta a conclusão paradoxal de que a improvisação totalmente livre não existe, principalmente quando é coletiva. Ocorre que nela se pressupõe a vontade dos improvisadores de dar consistência a vários elementos que já a limita por esses elementos fazerem parte da biografia musical, pessoal e corporal de cada um dos improvisadores. Essas biografias são inevitáveis, pois fazem parte da história, aprendizado, vivências, linguagens, personalidade, sistema de ideias e crenças, maneirismos, gostos, corpo, etc. de cada músico. Tudo isso entra no jogo da improvisação livre condicionando o improvisador a como ele lida com os imprevistos em respostas produtivas, vivas e rigorosas. Obviamente que não se espera proibir em uma improvisação livre o uso de idiomas. A questão é que ...

*... idiomas particulares não são vistos como pré-requisitos para o fazer*

---

<sup>275</sup> Ver texto “Improvisação e Composição: Duas Formas de Criação Musical: ou improvisação e composição têm tudo a ver” de Rogério Costa. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3044614/mod\\_resource/content/0/EMA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3044614/mod_resource/content/0/EMA.pdf)>. Acesso em 29 de jul. de 2017.



*musical, mas sim como ferramentas que, em qualquer momento podem ser usadas ou não... da mesma maneira o ponto de partida do livre improvisador contém uma recusa em se submeter a qualquer idioma particular ou tradicional e ao mesmo tempo não necessariamente favorecer uma atitude inovadora ou experimental diante da música (a não ser pelo fato trivial de que nada é proibido e que a música é sempre um produto da prática pessoal e resultado de suas escolhas únicas)” (MUNTHE apud COSTA, 2007, p. 175).*

Portanto, a improvisação musical livre também não requer uma negação da bagagem idiomática musical de cada músico praticante.

Por fim acrescenta-se que um pressuposto básico da improvisação musical livre é ter disposição para lidar com o acaso de maneira produtiva. Toda jogada é válida, porém “o que se faz com as jogadas é o que torna o jogo potente ou não. As decisões são tomadas a cada momento diante de realidades também configuradas a cada momento” (COSTA, 2007, p. 144). No ambiente complexo da improvisação musical livre há uma ética implícita que vem do compromisso com a constante interação e colaboração coletiva.<sup>276</sup>

Durante o jogo interativo, cada um dos músicos articula uma resposta que pode ser imprevisível, mas que, ao mesmo tempo, poderia dar coerência ao contexto. Além disso, cada resposta é em si uma nova proposição, que responde ao que acabou de ser produzido e aponta para novos rumos.

Estes processos de mudança constante, permeados de imprevisibilidade demandam uma atitude alerta por parte dos músicos. Eles têm que avaliar constantemente suas ações em um processo de *feedback*: uma resposta a uma determinada proposição expõe novos contextos, que por sua vez geram novas propostas (VILLAVICENCIO et al, 2008, p.12-13)

No caso, a constante atenção e interação junto aos elementos musicais que se desenvolvem no aqui agora passam a ser uma condição essencial para que essa prática se realize de maneira produtiva.

Após essa breve reflexão sobre a improvisação musical livre pode-se perceber que nela existe a mesma necessidade interacional da improvisação cênica para que o caos criativo ganhe direcionalidade composicional no tempo real. Enquanto na improvisação cênica cada jogo improvisacional possui um problema a ser resolvido, e a resolução desse problema é o que canaliza a energia criativa e interacional dos jogadores (SPOLIN, 2006, p. 17-28); na improvisação musical livre, isso ocorre pela vontade dos improvisadores de interagir entre si e dar consistência (estrutural e não necessariamente idiomática) ao material musical. Quando ambos os tipos de

<sup>276</sup> Aqueles que pensam que a improvisação livre é apenas um vale-tudo infantilizado “têm a sensação de frustração típica de quem não conseguiu estabelecer um jogo ou uma conversa. O resultado é como uma conversa entre surdos (falantes ‘monologantes’).” (COSTA, 2007, p. 152).

improvisação coletiva - musical e cênica – estiverem juntos, essas duas condições se mesclam no objetivo de interagir cenicamente e musicalmente em prol da resolução do problema do exercício, e nesse caso, todas as associações entre os elementos cênicos, textuais e musicais são possíveis.

Com isso, apresenta-se três conselhos aos participantes dos exercícios que se seguem, que podem aqui ser classificados como: 1) Espontaneidade - confiar na primeira coisa que vem a cabeça e trabalhar sobre ela; 2) Compartilhamento - abraçar a ideia lançada pelo parceiro e construir algo sobre ela; 3) Generosidade - identificar e fornecer o que o parceiro precisa para que esse se integre e participe do jogo (DIGGLES, 2004, p. 1; ADAMS, 2007, p. 1-2).

A coletividade no teatro e na música não apenas requerem espontaneidade, mas também compartilhamento de ações, generosidade e apoio mútuo entre os participantes; e isso são atitudes as quais se pode aprender com jogos de improvisação cênica e/ou musical.

### **3.8.1. Exercício - Criação de melodias – Imitação, Pergunta/Resposta, Duetto Livre**

#### **Instrução:**

Os participantes se posicionam em duplas com certa distância entre elas, um de frente para o outro (de pé ou sentados).

- 1) **Imitação** - (A) cria um motivo melódico simples em quaisquer fonemas. Logo após, (B) deve reproduzir o mesmo motivo melódico criado por (A) sem nenhuma variação.
- 2) Trocam-se as funções e repete-se a dinâmica. As duplas de participantes devem imitar os motivos melódicos uns dos outros por um breve período de tempo e depois seguir para o próximo passo.
- 3) **Pergunta/Resposta** - (A) cria um motivo melódico dentro das mesmas considerações anteriores, mas (B) ao invés de imitá-lo, deverá criar outro motivo melódico que complemente ou responda aquele criado por (A).
- 4) Trocam-se as funções e a dinâmica se repete por mais um breve período de tempo, até seguir para o passo seguinte.
- 5) **Duetto Livre** - a dupla deverá realizar um duetto com melodia e texto improvisado sob qualquer tema ou assunto, jogando com as atitudes de cantarem juntos ou alternadamente.

**Pontos de Concentração:**

O participante (A) deverá ficar atento em:

- 1) realizar os elementos musicais e sonoros (altura, intensidade, ritmo, fonemas) do seu motivo melódico de forma precisa e clara em sua demonstração;
- 2) durante o terceiro passo destinado à criação do dueto, interagir verbalmente e musicalmente com o parceiro, ou seja, buscar sempre que possível considerar em sua criação o material textual/musical disposto por ele;
- 3) alternar entre momentos em que canta junto com o colega, momentos que deixa o colega cantar sozinho e momentos em que assume a total responsabilidade de solista;
- 4) manter seu domínio vocal durante todo o exercício;
- 5) buscar excluir de sua concentração as interferências vindas das demais duplas.

O participante (B) deverá ficar atento em:

- 1) escutar cuidadosamente o motivo melódico que o colega apresenta;
- 2) tentar reproduzir o motivo melódico de forma precisa durante o primeiro passo, bem como criar variações ou novos motivos que se relacionem de maneira complementar ou contrastante à criação do colega durante o segundo passo.

Todos os Pontos de Concentração descritos à (A) também valem para (B).

**Comentário:**

Os dois primeiros passos são baseados em como esse exercício foi apresentado no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater*. O segundo passo é sucintamente mencionado em Balk (1981, p. 186 h.) e ainda exercícios semelhantes a ambos os passos podem ser vistos em Agrell e Ward-Steinman (2014, p. 17). O terceiro passo é uma versão livre dos exercícios de “duetos rituais cantados”<sup>277</sup> presentes em Balk (1981, p. 154 n. 3 e n. 4). Nesses exercícios, o autor utiliza a ideia de duetos cantados improvisados junto a atitudes atribuídas incluindo o uso dos outros recursos expressivos – corpo e rosto. Preferiu-se simplificá-lo mantendo apenas a improvisação cantada em dupla, com o foco apenas na criação e interação musical.

---

<sup>277</sup> “*Ritual sung duets*”. Ver explicação sobre Duetos Rituais no subtítulo **3.9. Exercícios com base em “Som e Movimento” e “Duetos Rituais”**.

Os objetivos principais desse exercício são introduzir os participantes à improvisação musical livre, trabalhando sua concentração e criatividade.

### **3.8.2. Exercício - Recitativo e Duetto Improvisado**

#### **Instrução:**

Uma dupla de participantes se posiciona no centro do palco.

- 1) Os participantes deverão improvisar uma conversa cantada, como em um recitativo, sob alguns acordes dispostos pelo pianista.
- 2) Logo o pianista inicia a introdução de um acompanhamento e os participantes deverão cantar improvisadamente um dueto utilizando apenas uma única palavra. Por exemplo, (A) improvisa sua melodia sob a palavra “melão” e (B) sob a palavra “azedo”.
- 3) A composição termina quando o acompanhamento musical finalizar.
- 4) O exercício é repetido com uma nova dupla de participantes.

#### **Pontos de concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) interagir com os elementos textuais e musicais proporcionados pelo parceiro e pelo pianista quando realizando o recitativo, qualquer assunto é válido para improvisar o diálogo cantado;
- 2) interagir com os elementos musicais proporcionados pelo parceiro e pelo pianista ao longo da criação do dueto;
- 3) evitar manter-se repetindo uma única nota ou padrão melódico por muito tempo, arriscar outras variedades;
- 4) manter uma única palavra repetindo-a, estendendo suas vogais em melismas, cortando-a em articulações diversas, etc.;
- 5) em ambas as criações – recitativo e dueto – manter-se atento ao timing de quando cantar junto, quando deixar o colega exercer funções de solista e quando tomar para si essa função;
- 6) buscar manter uma qualidade vocal livre de tensões laríngeas e faríngeas.

**Comentário:**

Para a elaboração desse exercício, foi tomado como base o exercício apresentado no *2012 Wesley Balk Opera/ Music-Theater Institute* de improvisação vocal musical sobre criação de recitativos e sobre dueto criado com apenas uma única palavra, junto com acompanhamento musical realizado pelo pianista. Outros exercícios semelhantes de improvisação cantada aparecem em Balk (1981, p. 158 n. 2 n. 3, p. 159 n. 1, p. 160 n. 9), porém nesses não há a exata indicação de se manter a improvisação vocal musical em uma única palavra. Optou-se por manter a versão do *Institute* por considerar que dessa forma a concentração nos elementos musicais é priorizada.

A proposta aqui não é exatamente realizar uma improvisação idiomática, apesar de apresentar as estruturas recitativo/dueto como modelos a serem desenvolvidos. Ressalta-se que os elementos musicais a serem utilizados na improvisação musical dentro de cada uma dessas estruturas continuam sendo livre. O acompanhamento poderá primeiramente sugerir algum estilo ou sistema (tonal, modal, atonal) e, ao longo da criação musical, reagir ao que for disposto momento a momento pelos cantores.

**3.8.3. Exercício - Objetos Cênicos****Instrução:**

Posicionados em duplas espalhadas pela sala (sentados ou de pé), é dado um objeto cênico real<sup>278</sup> para cada participante.

- 1) Os participantes interagem entre si e com os objetos de forma tradicional, como seriam utilizados realisticamente na vida cotidiana, mas utilizando apenas a sonoplastia e comunicação em blablação.
- 2) Ao sinal do instrutor, os objetos passam a ser manipulados de forma atípica, resignificando os objetos, transformando-os em outra coisa, colocando-os em circunstâncias muito distintas daquelas tradicionais.
- 3) Ao sinal do instrutor, trocam-se as duplas e os objetos manipulados.
- 4) O exercício finaliza quando os participantes tiverem interagido com um mínimo de três objetos diferentes.

---

<sup>278</sup>

Inúmeros objetos podem ser usados – bolas, caneta, copos, escova de cabelo, caixas de todos os tamanhos, panelas, potes, lenços, peças de roupa, luvas, chapéus, etc. ver item **4.3. Necessidades do espaço e de materiais** do próximo capítulo.

**Pontos de concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) interagir com os objetos cênicos e também com o colega, nem só com um nem só com outro;
- 2) ambos os objetos devem ser envolvidos, mesmo que cada participante manipule apenas um;
- 3) não utilizar palavras, apenas blablação e sonoplastia;
- 4) concentrar-se na manipulação dos objetos, evitando inventar uma história sobre o objeto, apenas manipula-lo diretamente.
- 5) ao manejar o objeto de forma atípica, transformar sem rodeios o objeto em outro, simplesmente através da sua manipulação.

**Comentários:**

Exercícios junto à manipulação de objetos reais com a alternância de serem manipulados de forma típica e atípica são encontrados em Balk (1981, p. 165-168) de forma semelhante, mas não igual a que se descreveu na instrução. Na formação dos cantores, o trabalho com a manipulação de objetos reais é tão negligenciado quanto o trabalho de expressão corporal. Contudo, manipular um copo ou um cetro, ou mesmo conseguir transformar de forma imaginativa um pedaço de madeira em uma arma fatal é de fundamental importância para a credibilidade cênica da atuação do cantor, bem como para o seu senso de verdade cênica.

Esse exercício complementa exercícios tais como **Ações Físicas – Vocalizes**, descritos anteriormente e os próximos descritos como **Ações sob Cenário e Mini-Ópera Improvisadas**, podendo ser utilizado como introdução a eles.

**3.8.4. Exercício - Ações sob Cenário****Instrução (variação): Ações sob Cenário - Individual**

Define-se previamente no palco um cenário de determinado local específico (parque, igreja, escola, palácio, festa, carro, fazenda, etc.).

- 1) Um participante cria ações físicas junto a atividades cotidianas em silêncio dentro do cenário estabelecido.
- 2) Após sinal do instrutor, as ações podem ter uma sonoplastia, sinais vocais não-verbais e blablação.

- 3) Em seguida, o participante poderá usar o discurso verbal em primeira pessoa como uma voz ativa de seus pensamentos ao executar as ações.
- 4) Após outro sinal, o participante tece seu discurso, improvisando não apenas as palavras, mas a melodia cantada sob um acompanhamento improvisado pelo pianista.
- 5) Sem se estender por muito tempo, o participante deverá criar um motivo para sair do cenário e a cena se finalizar.
- 6) Um próximo participante entra no cenário e uma nova cena se estabelece. Caso o cenário se torne desgastado à imaginação dos participantes fazendo com que suas ações se tornem repetitivas, este poderá ser mudado quantas vezes forem necessárias até que todos os participantes tenham vivenciado o exercício.

### **Instrução (variação): Ações sob Cenário - Coletivo**

Trata-se do mesmo exercício, porém adaptado para ser realizado com dois ou mais participantes.

- 1) Dois ou mais participantes criam ações físicas junto a atividades cotidianas em silêncio dentro do cenário estabelecido.
- 2) Após sinal do instrutor, as ações podem ter uma sonoplastia, sinais vocais não-verbais e os participantes poderão interagir entre si através de blablação.
- 3) Em seguida, os participantes poderão usar a verbalização em primeira pessoa como uma voz ativa de seus pensamentos, mas manter a blablação ao dialogarem entre si.
- 4) Após outro sinal, os participantes tecem seus discursos relativos aos seus pensamentos de forma cantada, mas seus diálogos agora se tornam verbalizados utilizando a voz de falada.
- 5) Sem se estender por muito tempo, os participantes criam um motivo para a cena finalizar.
- 6) Novos participantes entram no cenário e uma nova cena se estabelece.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) interagir com o cenário mostrando ao público especificamente o local que ele se encontra através de suas ações físicas dentro de atividades cotidianas comuns a esses lugares;

- 2) mostrar o que se passa interiormente através do modo como executa suas ações, e posteriormente através dos discursos falado e cantado. Contudo, evitar usar o conteúdo verbal para descrever processos emocionais e sensoriais;<sup>279</sup> o discurso deve apenas tecer o processo de pensamento, as preocupações e vontades, sendo as emoções e sensações mostradas através de *como* as ações são realizadas e *como* as palavras são proferidas;
- 3) na variação **Coletiva**, estabelecer uma relação tácita entre os demais colegas de cena para que a ação vocal destinada à exposição dos pensamentos e a ação vocal destinada aos diálogos ocorram alternadamente e não simultaneamente. Caso contrário, a cena corre o risco de se tornar uma algazarra sem sentido;
- 4) concentrar-se para realizar organizadamente as diferenças entre a verbalização falada, a blablação e o canto que distinguem a ação vocal destinada à exposição dos pensamentos e a ação vocal destinada aos diálogos, na terceira e quarta fase do exercício na sua variação **Coletiva**;
- 5) considerar que os pensamentos são expostos ao público, mas os participantes da cena devem agir como se não os tivessem ouvido;
- 6) interagir com os elementos musicais estabelecidos pelo pianista e pelos demais colegas;
- 7) não esquecer de respirar, manter a qualidade da voz cantada e falada sem tensões laríngeas e faríngeas.

### **Comentário:**

Pensa-se que há três maneiras de se montar cenários nesse exercício, fazendo um cenário real, um cenário imaginário ou a combinação dos dois. Na primeira, monta-se um cenário com objetos reais que podem ser de fato manipuláveis (copos, talheres, caixas, bolas, etc.), mesmo que esses objetos sejam utilizados de uma forma distinta da usual, como realizado no exercício anterior. Esse tipo de cenário estabelece um limite físico ao participante na sua interação com os objetos, precisando este manter uma real coordenação no seu manuseio e investir em seu senso de verdade para transformar o objeto real em outro. Contudo, uma vez estabelecido que uma pequena caixa possa ser um celular, a caixa deverá se manter resignificada dessa forma até a breve cena criada

---

<sup>279</sup> Spolin (2006, p. 53, p. 83) faz uma clara distinção entre *mostrar* e *contar*. Entende-se a partir da autora que é no relacionamento com o espaço cênico e com os demais atores que um ator *mostra* a plateia quem, onde e o que acontece em cena. Não há a necessidade de se *contar* em detalhes nem com palavras nem com pantomimas essas informações à plateia.



pelo participante terminar. Um dos objetivos em se trabalhar com objetos reais seria desenvolver a capacidade de encontrar soluções cênicas e dramáticas com as limitações dos objetos físicos. Por exemplo, quando atuando em uma cena de ópera, se não houver um copo para o cantor beber seu vinho, ele não poderá inventar um copo imaginário, pois isso quebraria a verossimilhança com a realidade. Ou ele beberá no bico da garrafa, ou buscará outro copo em cena (caso haja), ou optará por não beber o vinho naquele momento se assim a situação dramática permitir.

No cenário imaginário, decide-se onde estarão determinados objetos invisíveis ao público, mantendo-se o palco vazio, sendo os objetos invisíveis e manipulados mimicamente. Essa situação, apesar de ampliar as opções de objetos manuseáveis ao longo da cena, exige do participante uma grande habilidade em interagir imaginativamente com o objeto invisível, definindo-o através da forma detalhada de manipulá-lo. Junto a isso, o participante precisará memorizar onde os objetos invisíveis se encontram ou foram deixados ao longo da cena, e as exatas proporções e qualidades (peso, textura, material, etc.) estabelecidas no seu manuseio. Pode-se aqui trabalhar criando ambientes fantasiosos, tais como florestas feitas de cabelos, salsichas ou macarrão, ou montanhas feitas de gelatina, carne, ovos, vidro ou plástico, oceanos, etc. (BALK, 1981, p. 185-186). O instrutor poderá estimular a imaginação dos participantes através de *side-coaching* que lhe despertem os sentidos, tais como: - *como é o odor do ar? É seco ou úmido? Quais as cores do céu, do chão, dos objetos? Como é a sensação de pisar no chão? Como é sua textura?*

No terceiro tipo de cenário, utiliza-se uma estrutura com objetos reais, mas também, cria-se outros objetos invisíveis que podem ser usados de forma imaginária. Na intenção de prevenir o manuseio de ambos os tipos de objetos (reais e invisíveis) de forma desorganizada e confusa, aconselha-se, nessa situação, utilizar objetos reais para elaborar a estrutura maior do cenário (mesa, cadeiras, sofás, cortinas, etc) deixando as miudezas para serem realizadas como objetos invisíveis.

A variação **Individual** do exercício tem como principal objetivo a estimulação da criatividade do *performer* na interação com um ambiente físico e na relação entre os processos interiores e as ações físicas. O exercício também promove a conexão entre a verossimilhança da vida real e a estilização do canto, quando agrega a improvisação musical livre ao discurso vocal verbalizado espontaneamente. Apesar de se trabalhar com a criação de uma pequena cena, faz-se necessário ressaltar ao participante que não há a necessidade de ele criar uma personagem ficcional para sua improvisação, nem

mesmo um esquete com unidade dramática. Ele deve estar livre para sentir-se ele mesmo dentro daquele cenário construído, trazendo suas memórias e sensações ao executar as ações sob as circunstâncias interiores que ele mesmo estabelecer. O caminho de partir da interação com o cenário através da simples execução de ações em silêncio, agregando passo a passo a produção vocal dentro da cena, tem como objetivo estabelecer desafios gradativos à coordenação dos recursos expressivos e à equalização dos Pontos de Concentração pelo participante.

O exercício quando transportado para a variação **Coletiva** agrega bastante complexidade na coordenação entre os participantes, pois se soma a tarefa de interagir com o(s) colega(s) de cena, estabelecendo a diferenciação organizada do que é a exposição dos pensamentos e o que é diálogo, coordenando duas formas de ações vocais distintas que estabelecerão essa diferenciação. Junto a isso, os participantes terão de coordenar o que deve ser ouvido em cena (diálogos) e o que deve ser considerado como não ouvido em cena (pensamentos dos demais participantes), criando a ilusão de que apenas os espectadores conseguem ouvir os pensamentos de quem está no cenário. Ressalta-se que ainda aqui não há a necessidade de se construir personagens ou conflitos, o problema do exercício ainda se mantém na interação com o cenário e na coordenação tanto do uso alternado dos diferentes tipos de ação vocal que atendem as diferentes funções em cena, como de escutar e agir de forma a estabelecer um timing cênico orgânico e organizado.

Exercícios cantados junto à criação imaginativa de um cenário aparecem em Balk (1981, p. 158 n. 5, p. 159 n.6, p. 185 j. k., p. 217 n. 6) e sobre mostrar o cenário através da interação dos participantes com os seus elementos (móveis e objetos) em Spolin (2006, p. 84-107). Junto a isso, ao criar essa atividade na sua variação **Individual**, considerou-se a necessidade do cantor trabalhar como as ações físicas de determinada atividade cotidiana são influenciadas pelo processo de pensamento, como sugere Lucca (2008, p. 116-117). Ao agregar a improvisação cantada, o participante lida com a relação entre processo de pensamento e ações físicas criada anteriormente junto à expressividade vocal estilizada.

A variação **Coletiva** foi criada literalmente como uma forma de adaptar a variação **Individual** à participação de mais de um cantor no cenário. Na necessidade de resolver a questão de como seria possível diferenciar as ações vocais referentes à exposição dos pensamentos e aquelas destinadas aos diálogos, foi agregado uma complexidade interessante à coordenação do timing cênico e de agilidade na alternância

de distintas vocalidades (/blablação/falado e falado/canto). Faz-se interessante essa variação ser introduzida após exercícios tais como **Diálogo com Alguém Imaginário** terem sido realizados, para que os participantes já estejam familiarizados com a troca ágil entre o canto e a fala.

### 3.8.5. Exercício - Mini Óperas Improvisadas

#### **Instrução (variação): Mini Óperas Improvisadas - Simples**

Para esse exercício necessita-se outro grupo de cartões chamados **Temas**, em que consta uma série de situações envolvendo um mínimo de duas pessoas e que oportunizam um conflito para a realização de um esquete com unidade dramática, tais como assalto no caixa de estabelecimento comercial, cliente reclama à atendente em restaurante, namorada(o) descobre traição de namorado(a), etc.

Dois participantes (A) e (B) sorteiam um cartão contendo um Tema para a realização de um esquete improvisado que deverá ter uma unidade dramática com início, meio e fim.

- 1) Os participantes estabelecem previamente quem é quem e onde estão de forma objetiva e rápida antes da improvisação iniciar.<sup>280</sup>
- 2) Os participantes improvisam a cena sobre o Tema primeiramente em blablação.
- 3) Logo após, a cena criada é repetida, mas agora a improvisação se dá em verbalização falada.
- 4) E novamente, a cena criada é repetida, mas cantando improvisadamente os diálogos, sob um acompanhamento também improvisado pelo pianista.

#### **Instrução (variação) - Mini Óperas Improvisadas - Incorporação**

Inicia-se exatamente como na variação anterior.

- 1) Antes de iniciarem a improvisação, (A) e (B) rapidamente estabelecem quem é quem e onde estão.
- 2) A improvisação se inicia já em verbalização falada.
- 3) Dois outros participantes, (C) e (D), que não sabem o que foi estabelecido previamente por (A) e (B), nem o Tema da improvisação, são inseridos subitamente na cena.

---

<sup>280</sup> É possível utilizar um cenário real, com objetos manipuláveis, como descrito anteriormente. Se assim for, neste momento em que os participantes decidem quem é quem e onde estão, também devem decidir rapidamente quais objetos utilizarão para compor o cenário.

- 4) (A) e (B) deverão incorporá-los na criação de sua cena.
- 5) Os quatro participantes deverão conduzir o esquete desenvolvendo-o dentro da estrutura dramática até o fim.
- 5) A cena criada é repetida, mas cantando improvisadamente os diálogos, sob um acompanhamento também improvisado pelo pianista.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes (A) e (B) deverão ficar atentos em:

- 1) reagir incorporando em sua interpretação todas as ações realizadas na cena, inclusive ocasionais imprevistos acidentais;
- 2) escutar e considerar os elementos musicais e textuais dispostos pelos colegas e pianista na sua improvisação cênica e musical;
- 3) manter uma consciência aguçada do estado cooperativo entre os seus recursos expressivos, tentando ao máximo evitar tensões contraproduativas;
- 4) não esquecer de respirar e realizar a preparação inspiratória necessária à emissão vocal lírica, quando realizando as versões cantadas;
- 5) desenvolver o tema ao longo da cena conduzindo-a fluentemente em uma estrutura que apresente as personagens e sua rotina (começo), institua o conflito e o leve ao ápice (meio) e estabeleça uma resolução para o conflito, conduzindo a situação novamente a uma nova rotina (fim);<sup>281</sup>
- 6) na variação **Mini Óperas Improvisadas - Incorporação**, incorporar os novos participantes na improvisação e continuar o desenvolvimento da cena até sua finalização.

---

<sup>281</sup> Adams (2007, p. 23-25) afirma que toda peça teatral bem construída possui um início, meio e fim. Contudo o autor detalha melhor essa estrutura ao estabelecer que, o começo é separado do meio pelo que ele chama de *Primeiro Evento Significante*, e o meio do fim, pelo *Climax*. Dessa forma ele apresenta a estrutura: **Começo, Primeiro Evento Significante, Meio, Climax e Fim**. O **Começo** estabelece os fundamentos da história apresentando informações importantes sobre o tempo, lugar, personagens e o contexto. No entanto, para o autor a informação mais importante é a rotina: Como é a vida das principais personagens em um dia comum quando nada de diferente está acontecendo? O **Primeiro Evento Significante** é uma ação que quebra a rotina das personagens e as conduz a uma situação completamente desconhecida. Isso conduz ao **Meio** da estrutura dramática, em que as personagens encaram as consequências dessa quebra de rotina, encontrando dificuldades e gerando conflitos entre si. O **Climax** é a ação que estabelece o rumo final das personagens para o sucesso ou derrota. No **Fim**, independente do sucesso ou derrota das personagens, uma nova rotina se estabelece.

A estrutura dramática das óperas é descrita por Ostwald (2005, p. 83) de forma semelhante: 1) **exposição** em que apresenta as personagens e seu contexto; 2) **desenvolvimento** em que se estabelece o conflito; 3) **clímax** em que é o confronto final em que a resolução se definirá; 4) **resolução** em que se estabelece uma nova ordem e a mensagem da obra é evidenciada.

E os participantes (C) e (D) deverão ficar atentos a:

- 1) introduzir-se à cena criada por (A) e (B), estando conscientes de criar situações que evoluam dentro de uma unidade dramática.

Os quatro primeiros Pontos de Concentração descritos à (A) e (B) também valem à (C) e (D).

### **Comentário:**

Um dos objetivos desse exercício é desenvolver no participante a noção de estrutura dramática de começo, meio e fim de um enredo. Por colocar a elaboração de uma estrutura dramática como tarefa para a improvisação cênica, almeja-se que os participantes tornem-se mais sensíveis a compreender a estrutura dramática de obras maiores tais como as óperas.

Igualmente, pretende-se trabalhar nos participantes o que Spolin (2006, p. 30) denomina como *sentido de tempo*:

Sentido de tempo é percepção (sensação); é uma resposta orgânica que não pode ser ensinada por palestras. É a habilidade de manipular os múltiplos estímulos que ocorrem na cena. É o anfitrião em harmonia com as necessidades individuais de seus vários convidados. É o cozinheiro colocando um pouquinho disto e uma pitada daquilo no guisado. É a criança durante o jogo, alerta uma para a outra e para o ambiente à sua volta. É conhecer a realidade objetiva e estar livre para responder a ela.

Trata-se de estimular a resposta rápida aos estímulos cênico-musicais que ocorrem em cena, bem como a interação entre os participantes. Isto é, a percepção e incorporação dos elementos que ocorrem no momento presente, preparando os cantores para lidar com riscos, imprevistos e erros em suas futuras performances. Junto a isso, trata-se também da equalização entre a atenção interna (Cinestesia) do cantor, relacionada à sua organização necessária ao uso cooperativo dos recursos expressivos, e a sua atenção externa (Consciência Inclusiva), relativa à identificação do que acontece em cena e que requer a sua reação imediata.

A variação **Mini Óperas Improvisadas - Simples** é elaborada a partir do exercício apresentado por Isabelle Ganz nos dois workshops que ministrou no Instituto de Artes da UNESP.<sup>282</sup> Em Balk (1981, p.144) encontram-se exercícios relapsamente

---

<sup>282</sup> Isabelle Ganz, mezzo-soprano americana especialista em performances de música contemporânea e de vanguarda. Ver < <http://isabelleganz.com/>>. Realizou no Instituto de Artes da UNESP dois workshops de improvisação - Playshop The Joy Of Singing (2011) e Playshop for Improvisation (2014). Muitos dos exercícios apresentados por Ganz nesses workshops se assemelham

semelhantes envolvendo improvisação cantada coletiva. Já a variação **Mini Óperas Improvisadas - Incorporação** é uma adaptação do *Enviar alguém para o palco* apresentado em Spolin (2006, p. 128-129), em que a autora propõe de alguns participantes entrarem na cena improvisada por outros e ajudarem a desenvolvê-la. Em Balk (1981, p. 198 n. 4) encontra-se exercício semelhante em que se introduz um personagem mudo dentro de uma cena construída sob um diálogo memorizado, devendo os participantes incorporá-lo ao contexto. Agregou-se a repetição da cena em versão cantada para continuar o trabalho com a improvisação musical livre, agora de forma mais complexa por se aumentar o número de cantores. Igualmente, essa variação agrega desafios maiores à agilidade criativa no momento presente ao se propor a incorporação das decisões cênicas de outros que não participaram do breve planejamento inicial.

Ressalta-se aqui que é possível que as versões em blablação, em diálogos falados e em diálogos cantados sejam criadas pelos participantes com grande quantidade de variações entre elas, inclusive mudando detalhes da história no meio da improvisação, ou até mesmo alterando os finais. Isso não é problema, desde que as versões mantenham certa estrutura de início, meio e fim em seu enredo e obviamente mantenham sem alteração as informações de quem é quem e onde o enredo se passa. Se cada uma das seções dessa estrutura se estender prolixamente em qualquer uma das versões, o instrutor deverá sinalizar através de *side-coaching* objetivo, tais como: - *prossiga com o enredo*; - *caminhem para a finalização*; - *tempo...*, etc. O tempo dado para cada grupo deve ser planejado pelo instrutor e bem manejado na sua aplicação, pois há um risco grande de um grupo exceder demasiadamente o tempo de desenvolvimento do enredo. Saliento que, de todas as vezes que apliquei esse exercício **Mini Óperas Improvisadas - Simples**, uma atenção grande à mediação do tempo precisava ser dada, com o risco dos grupos não finalizarem o exercício. O *side-coaching* objetivo era de extrema necessidade e em algumas vezes um aplauso forte para a finalização de alguns esquetes era necessário assim que se percebia a oportunidade de finalização do enredo.

---

àqueles encontrados na metodologia de Balk. Em uma conversa informal, ao perguntar a Ganz se ela conhecia o trabalho de Wesley Balk, ela disse que tinha sido sua aluna. Tive a oportunidade de participar deste exercício descrito como **Mini Óperas Improvisadas - Simples** no seu primeiro workshop, bem como o apliquei várias vezes em cursos que ministrei (GUSE, 2014, 2013c, 2013f, 2013g, 2012b, 2011b, 2011c, 2011d, 2014b, 2013d).

### 3.8.6. Exercício - Diálogo com Alguém Imaginário

#### Instrução:

Um participante posiciona-se ao centro do palco.

- 1) O participante inicia um discurso fictício (confissão, relato, reclamação, etc.) a alguém imaginário em blablação. O assunto e com quem está falando é de livre escolha do participante.
- 2) Ao sinal do instrutor, o discurso passa a ser em verbalização falada.
- 3) Após algum tempo, o instrutor sinaliza novamente e o participante passa a cantar improvisadamente seu discurso.
- 4) A um novo sinal, o participante volta a falar o seu discurso.
- 5) Em sucessivos sinais, o participante vai alternando em falar e cantar seu discurso improvisado.
- 6) O exercício termina ao sinal do instrutor, aproximadamente após dois ou três minutos, e um novo participante se posiciona.

#### Pontos de Concentração:

O participante deverá ficar atento em:

- 1) decidir onde a pessoa invisível se localiza e manter-se dirigido a ela;
- 2) estabelecer uma noção de timing entre o seu discurso e o tempo em que escuta a réplica da pessoa imaginária;
- 3) elaborar qualquer contexto fictício que envolva as circunstâncias relativas ao tipo de relacionamento que se tem com essa pessoa imaginária, ao teor emocional do discurso, às suas intenções com as palavras proferidas, etc.;
- 4) na improvisação cantada manter todos os aspectos do domínio vocal e não esquecer de respirar;
- 5) buscar transitar de forma orgânica e fluente entre a emissão cantada e a emissão falada.

#### Comentário:

Principalmente na interpretação de canções, frequentemente a criação de um destinatário imaginário para o discurso pode ser usado como ferramenta cênica para compartilhar com o público as palavras endereçadas a si mesmo ou a outrem. Por exemplo, canções como *Widmung* de R. Schumann apresentam um destinatário claro no

conteúdo textual, mesmo que ele seja apenas a imagem da pessoa amada. Em outras canções, como a segunda canção do ciclo *La Regata Veneziana* de G. Rossini, o texto traz a reação da personagem Anzoleta ao ver seu amado Momolo participar de uma regata de gôndolas. Muitas vezes seu discurso é para si mesmo, e outras diretamente para Momolo, mesmo que ele esteja longe e não possa ouvi-la. E mesmo quando o poema de uma canção aparentemente não possui um destinatário direto, como em *Acalanto da Rosa* de C. Santoro, este ainda é um relato do eu lírico, para o céu, para as estrelas, para alguém que imaginativamente poderia estar escutando sua confissão. Como visto anteriormente, mesmo em canções em que as palavras são direcionadas a si mesmo, estar consciente que há uma plateia presente e compartilhar indiretamente essas informações com ela é uma condição essencial para prender o interesse de sua atenção (CRAIG, 1993, p. 11).

Com isso, esse exercício visa trabalhar a imaginação do participante para agir e reagir junto a destinatários imaginários. Igualmente, por manter o destinatário em um único lugar, pretende-se reforçar a noção de foco em que o cantor-ator vê algo que os demais não veem, isto é, algo que a plateia só consegue perceber a partir da construção de seu olhar. Nesse caso, havendo participantes que apresentem dificuldades de realizar o exercício por vagar demasiadamente a direção do seu olhar, é válido colocar uma cadeira vazia ou qualquer objeto que sinalize o lugar que a pessoa invisível está, como sugerido em Balk (1981, p. 70).

Não há aqui a necessidade de se criar qualquer conflito ou unidade dramática contendo início, meio e fim. A tarefa é apenas criar um discurso (confissão, relato, reclamação, etc.) a um destinatário imaginário. A criação desse exercício se baseia no exercício de “conversação-menos-um”<sup>283</sup> apresentado em Balk (1981, p. 142 n. 1, p. 148 n. 1), em que cada participante tece uma conversa com alguém imaginário, e no exercício de transitar sucessivamente entre um discurso falado e cantado (Ibidem, p. 220 n. 10).

Por fazer o participante transitar entre os discursos cantado e falado, pretende-se também oportunizar uma autopesquisa para que ele possa compreender as atividades que precisa realizar para transitar de forma ágil e orgânica entre esses dois tipos de emissão. Melton e Tom (2012) trazem uma abordagem que reforça o relacionamento entre o canto e a fala no teatro. Com isso, os autores também sugerem que o cantor ou

---

<sup>283</sup> “*conversation-minus-one*”.



ator pegue algumas frases de seu repertório e alterne entre recitá-la e cantá-la usando uma única respiração nessa transição (Ibidem, 140). O canto pode servir como um bom diagnóstico das ineficiências técnicas da voz falada artisticamente (Ibidem, p. 132), por esse motivo conjuga-se à verbalização improvisada alternadamente. Ressalta-se aqui que por se trabalhar com a improvisação musical, não havendo alturas definidas, o participante estará livre para trabalhar dentro de suas possibilidades técnicas.

### **3.8.7. Exercício - Sequência Tarefas Vocais - Palestra Improvisada**

#### **Instrução:**

Um participante posiciona-se no centro do palco.

- 1) O participante improvisa uma palestra sobre qualquer assunto, podendo inclusive ser um assunto fantástico e fictício.
- 2) Ao longo da palestra, o instrutor mostra-lhe um cartão contendo uma Tarefa Vocal que ele deverá realizar enquanto mantém seu discurso improvisado.
- 3) Logo, o instrutor abaixa o cartão e o discurso do participante deve voltar para sua voz falada normal.
- 4) O instrutor então volta a mostrar-lhe uma nova Tarefa Vocal a ser realizada.
- 5) E assim segue a dinâmica do exercício, até que o participante tenha tido a oportunidade de explorar um mínimo de 3 ou 4 Tarefas Vocais.
- 6) Sempre que possível, o participante deverá dar um sentido cênico para a Tarefa Vocal, criando qualquer motivo que justifique a sua execução. Por exemplo, ao executar a tarefa *Andamento lento*, o participante pode simular bocejos dando o sentido de estar com sono. Gestos e expressões faciais são livres para exporem a motivação que justificaria a realização da Tarefa Vocal.

#### **Pontos de Concentração:**

- 1) não parar de discursar enquanto realiza as Tarefas Vocais;
- 2) realizar as Tarefas Vocais respeitando seus próprios limites;
- 3) utilizar a atualização dos demais recursos expressivos para que a Tarefa Vocal ganhe significado;
- 4) evitar verbalizar sobre as justificativas que fariam a Tarefa Vocal ter sentido, não se afastar do assunto da palestra.

**Comentário:**

A criação do exercício baseia-se nos exercícios de verbalização improvisada, tais como visto em Balk (1981, p. 156 n. 2), em que o participante conta uma história criada no aqui agora. Também, toma-se como base aqueles exercícios que conjugam essa verbalização improvisada com a flexibilização da voz falada através de tarefas vocais atribuídas (Ibidem, p. 153 n. 7, p. 161 n.4).

As Tarefas Vocais podem ser apresentadas uma após a outra exigindo uma mudança súbita. No entanto, optou-se por primeiramente separá-las, intercalando-as em momentos que retornem à voz falada normal do participante, para dar-lhe a oportunidade de sempre se reorganizar. Isso também o ajudará a conciliar seus Pontos de Concentração junto à execução das Tarefas Vocais, principalmente na busca em lhes dar sentido junto ao contexto cênico, e a manter a agilidade verbal sobre o assunto da palestra.

Toda vez que o participante perder o rumo do assunto da palestra ou parar de verbalizar, o instrutor poderá lhe ajudar a retornar a atenção à verbalização, através de *side-coaching*, tais com: - *Mas que interessante! Conte-me mais sobre este assunto!* Poderá fazer-lhe perguntas sobre o assunto e também permitir que os demais participantes lhe indaguem espaçadamente sobre o assunto da palestra, enquanto ele executa as Tarefas Vocais. Por esse motivo, optou-se pelo contexto de palestra, porém outros contextos que oportunizem a verbalização podem ser usados, tais como a venda de produtos, discurso de políticos, sermão de pastor, etc.

**3.9. Exercícios com base no Jogo do Espelho**

No modelo do jogo do espelho, um participante (A) espelha as ações de outro participante (B). O objetivo é concentrar-se na organicidade das ações e não em desafiar o colega. Após determinado sinal, trocam-se as funções dos dois participantes. Contudo, a mudança deve ocorrer de forma orgânica e ininterruptamente (BALK, 1981, p. 118-119). O espelho é um dos jogos mais versátil e frequentemente encontrado em diversas outras abordagens pedagógicas de desenvolvimento cênico, tais como Spolin (2006), Zinder (2009) e Burgess e Skilbeck (2000), sendo utilizado como base para a criação de múltiplos exercícios.

A imitação das ações corporais, vocais ou faciais de outrem, já é por si uma forma de aprendizado de tais ações. Dessa maneira, o espelho pode ser utilizado como

um meio de ampliar o inventário dos recursos expressivos do cantor. No entanto, esse exercício serve também como forma de aperfeiçoar no cantor-ator tanto a observação detalhada das ações realizadas por outrem, como o imediatismo e sincronicidade na reprodução das mesmas. Essas últimas habilidades são valiosas na realidade do cantor-ator no que se refere ao pronto entendimento e reprodução daquilo que os diretores lhe exemplificam, e também à habilidade de sincronizar suas ações vocais, corporais e faciais ao ritmo da música, às ações dos demais colegas e à batuta do maestro.

Ressalta-se aqui a utilidade deste jogo também no desenredamento dos recursos expressivos daquele participante que espelha as ações de outrem. O fato de não estar em seu poder a decisão de qual ação realizar, faz com que ele experimente ações com seus recursos expressivos para além daquelas viciadas pelos seus enredamentos. Esse objetivo se intensifica se o instrutor combinar duplas de participantes com modos de projeção dominantes distintos.

### **3.9.1. Exercício - Espelho - Recursos Expressivos**

#### **Instrução (variação): Espelho – Isolamento dos recursos expressivos**

Os participantes se posicionam em duplas, (A) e (B), um de frente para o outro. Escolhe-se um recurso expressivo a ser explorado – corpo, rosto ou voz.

- 1) (A) espelha as ações de (B) e que são criadas unicamente pelo recurso expressivo explorado, sem a utilização dos demais recursos.
- 2) Após o sinal do instrutor, trocam-se as funções dos participantes.
- 3) Repete-se o exercício explorando os demais recursos também de forma isolada.

#### **Instrução (variação): Espelho – Combinação dos recursos expressivos**

A dinâmica se repete, mas trabalhando com a combinação de dois recursos expressivos, deixando o terceiro apenas em estado de prontidão, ou com carga expressiva secundária em relação aos demais.

#### **Pontos de concentração:**

O participante (A) que espelha as ações deverá ficar atento em:

- 1) observar de forma detalhada as ações de (B);
- 2) copiar essas ações o mais simultaneamente possível e em seus mínimos detalhes.

O participante (B) que cria as ações deverá ficar atento em:

- 1) manter a fluência das ações apesar do isolamento dos recursos expressivos;
- 2) mesmo utilizando ao máximo sua criatividade na realização das suas ações, também ser sensível empaticamente às dificuldades dos desafios propostos ao colega que as espelha.

### **Comentário:**

Como apontado anteriormente, nos exercícios de espelho, além de se trabalhar a precisão na imitação e a ampliação das possibilidades do(s) recursos expressivos(s) explorados(s), trabalha-se a simultaneidade na reprodução das ações. Ao trabalhar o espelho junto com a voz, será necessário o participante que espelha estar atento auditivamente em simultaneidade ao uso de sua voz para tentar sincronizar-se ao que é criado pelo colega. No trabalho com o isolamento desse recurso expressivo será necessário manter as duplas de participantes afastadas uma das outras, ou salientar na fase Instrucional para que os participantes trabalhem sua concentração na exclusão dos estímulos que interferem sua atenção.

Faz-se necessário, o instrutor ressaltar que a responsabilidade da simultaneidade do espelho é dividida entre os dois participantes. Aquele que cria as ações deve colaborar com o colega que espelha, não criando ações que apresentem dificuldades insustentáveis de serem copiadas simultaneamente. Com isso, uma dificuldade pode surgir na equalização dos Pontos de Concentração a serem equalizados pelo participante que cria as ações. Esse deve ser tão criativo quanto possível na sua elaboração, mas também sensível à dificuldade dos desafios proporcionados ao colega. No entanto, o instrutor pode auxiliar nessa equalização, apontando de forma objetiva através de *side-coaching* quando um participante criar ações demasiadamente simples e monótonas ou propuser desafios muito complexos.

Balk (1981, p. 118-119) apresenta o modelo básico do exercício de espelho e o utiliza ao longo de seu programa de exercícios em inúmeras variações. Aqui ele foi transportado para o trabalho com o isolamento dos recursos expressivos. Sobre o jogo do espelho que utiliza sons vocais, também é citado pelo autor (Ibidem, p. 141-142).

### 3.9.2. Exercício - Espelho - Dublagem e Sonoplastia

#### Instrução:

Um participante (A) se posiciona no palco e outro participante (B) posiciona-se fora do palco, mas de frente para ele, em um local que seja possível visualizar as ações de (A).

- 1) (A) improvisa uma cena ou movimentação livre de forma silenciosa enquanto (B) contribui realizando a sua sonoplastia e/ou dublagem.
- 2) Ao sinal do instrutor, (B) vira-se de costas para o palco e cria a dublagem e/ou sonoplastia de uma cena imaginária, enquanto (A) contribui realizando as movimentações de forma silenciosa à plateia.
- 3) Em seguida, trocam-se as posições dos participantes e repete-se a dinâmica.

#### Pontos de concentração:

O participante (A) deverá ficar atento em:

- 1) na primeira parte do exercício, manter-se sempre criando o desenvolvimento das ações de forma fluente e sem o uso de sons enquanto estiver no palco;
- 2) nesse momento, deverá incorporar a contribuição sonora criada pelo colega, mas tomando para si todas as decisões referentes ao desenvolvimento da criação cênica;
- 3) na segunda parte do exercício, deve traduzir em ações o que está escutando de forma silenciosa, reagindo o mais simultaneamente possível.

O participante (B) deverá ficar atento em:

- 1) na primeira parte do exercício, reagir rapidamente realizando a sonoplastia e/ou dublagem da movimentação de forma mais simultaneamente possível;
- 2) nesse momento, deverá apenas reagir ao que está sendo criado por (A) sem impor qualquer desenvolvimento na criação cênica;
- 3) na segunda parte do exercício, deve criar e desenvolver livremente sua criação apenas com a voz de forma fluente, sem tomar conhecimento do que ocorre no palco.

**Comentário:**

Trata-se de um jogo de espelho entre movimento e voz, e vice-versa. Ao aplicar esse exercício, o instrutor deverá ficar atento a quem lidera o desenvolvimento da criação, ou seja, quem espelha quem. Na primeira fase do exercício, quem realiza a movimentação no palco deve liderar a criação, obviamente incorporando a sonoplastia e dublagem, mas nunca sendo guiado por elas. Ocorre que alguns participantes mais tímidos podem ter a dificuldade de rapidez na tomada de decisões necessária à improvisação, evitando tomar para si a liderança da criação. Também pode ocorrer de alguns participantes mais imperativos que estejam fazendo a sonoplastia e dublagem se imporem dominando o desenvolvimento da cena nessa fase em que é preciso apenas responder ao que está sendo criado pelo colega. Caso isso ocorra, o instrutor deverá chamar a atenção através de *side-coaching*, apontando para que os participantes permaneçam cada qual focado em seus Pontos de Concentração destinados a cada fase do exercício.

Na segunda fase do exercício, isso é mais difícil de ocorrer, porque o participante que faz a sonoplastia e dublagem é colocado de costas de forma a não ver as ações realizadas pelo outro participante. Dessa forma, fica mais fácil ele se manter imune à tentativa de liderança do colega que realiza a movimentação. Igualmente, o participante que realiza a movimentação perceberá que na tentativa de liderar a criação, gerará graves desconexões entre o que se vê e o que se ouve.

O exercício é apresentado em Balk (1981, p. 141; 1991, p. 302) e também Spolin (2006, p. 183, p. 205) possui suas próprias versões. Os objetivos mantêm-se no desenvolvimento e flexibilização dos recursos expressivos, mas agregam a estimulação da resposta rápida e criativa, e sincronização.

**3.9.3. Exercício - Espelho + Canto****Instrução (variação): Espelho Facial - Vocalizes**

Um participante realiza uma sequência de vocalizes enquanto espelha a movimentação facial do instrutor.

**Instrução (variação): Espelho Corporal – Repertório**

Um participante canta uma ária ou canção de seu repertório acompanhado pelo pianista enquanto espelha a movimentação corporal do instrutor.

**Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) realizar as tarefas faciais espelhadas permitindo o timbre vocal se modificar de acordo com a movimentação facial, porém evitando sempre tensões laríngeas ou faríngeas que lhe tragam desconforto;
- 2) realizar as tarefas corporais espelhadas mantendo domínio vocal e musical.

**Comentário:**

Na primeira variação, o cantor deve cantar tão bem quanto for possível, porém permitindo a sua emissão se moldar de acordo com os movimentos faciais, ao invés de tentar manter o mesmo padrão sonoro. Se houver uma tentativa de manter a mesma qualidade sonora, provavelmente tensões começarão a aparecer, pois provavelmente se interferirá na inter-relação das musculaturas. Geralmente, os sons produzidos não são tensos pelo fato do rosto estar se movendo com liberdade. Indicação importante é o cantor não parar de cantar enquanto realiza a movimentação facial (BALK, 1989, p. 173).

Exercícios de espelho facial e corporal junto ao canto constam em Balk (1981, p. 172 e., p. 177 n.9, p. 177 d., p. 180 n.4; 1989, p. 173, p. 205). O espelho facial conjugado ao canto é uma atividade útil para desenredar vícios de movimentação facial ligados ao ato de cantar, bem como para ativar e soltar a musculatura presa em neutralidade habitual. Ele pode ser realizado por duplas de participantes, em que um participante canta o vocalize ou uma peça de seu repertório e o outro comanda a movimentação facial a ser espelhada. Contudo, crê-se que o exercício se torna mais seguro se o instrutor fizer a movimentação facial, pois ele poderá através de sua audição perceber quando determinada movimentação facial é compatível à determinada extensão do vocalize, sendo sensível à relação rosto-voz do participante ao criar os movimentos a serem espelhados. Um participante poderá não estar atento a isso e insistir em conduzir o colega a movimentações faciais difíceis de serem conjugadas a registros vocais extremos. Sugeriu-se aplicá-lo junto a vocalizes ao invés de junto à execução do repertório, por crer que assim o participante consegue trabalhar sua mobilidade facial com mais organicidade, moldando os fonemas do vocalize de acordo com as formas faciais espelhadas. Aplicado a uma peça do repertório, a musculatura

facial se tornaria mais difícil de ser disponibilizada para espelhar a movimentação facial do instrutor, devido às necessidades de articulação do texto.

Na segunda variação, o mesmo jogo do espelho é transportado para o trabalho com a movimentação corporal, e pode ser conjugada tanto à execução de vocalizes como do repertório, dependendo da capacidade de coordenação do participante. Tanto os exercícios de espelho como aqueles que utilizam gestos atribuídos arbitrariamente tiram do cantor a responsabilidade da escolha dos gestos que serão realizados (BALK, 1989, p. 209). Com isso, estes exercícios podem ser uma solução útil para se trabalhar a disponibilidade gestual de determinados cantores muito tímidos. Como comenta Balk (1989, p. 215), “o desenvolvimento dos gestos é diferente para cada *performer*, e o que quer que possa liberar o processo é efetivamente válido”<sup>284</sup>. Igualmente, o jogo do espelho dá a oportunidade do instrutor conduzir o cantor gentilmente para que ele arrisque cantar o seu repertório em outras posições (agachado, ajoelhado, sentado, deitado) que não apenas de pé. As mesmas considerações realizadas anteriormente sobre o motivo pelo qual se indica o instrutor para conduzir o espelho se aplicam também nessa variação.

### 3.10. Exercícios com base em “Som e Movimento” e “Duetos Rituais”<sup>285</sup>

Para Balk (1981, p. 116-117), exercícios com base em Som e Movimento têm como objetivo explorar as possibilidades de combinação entre o movimento corporal e a produção vocal. Esses jogos servem como exercícios de aquecimento e de desinibição, pois ao mesmo tempo em que lidam de forma simples com a inter-relação entre as ações vocais e corporais, também promovem a livre criatividade dessa relação, liberando o cantor-ator de ideias rígidas e expandindo seus limites junto a essa combinação. Como aponta o autor, “a mente humana é limitada apenas pelo que concebe como possível e aceitável”<sup>286</sup> (Ibidem, p. 117).

Em sua descrição básica, os participantes se posicionam em um círculo: Um participante (A) vai ao centro do círculo e cria um movimento abstrato acompanhado de um som abstrato e o executa repetidamente. Este escolhe outro participante (B) e se desloca até ele. (B) deverá imitar o mesmo movimento e som, ao mesmo tempo em que

<sup>284</sup> “...the development of gesture is different for each performer, and whatever can release the process effectively is of value.”

<sup>285</sup> “Sound and Motion” e “Ritual Duets”

<sup>286</sup> “The human mind is limited only by what it conceives as possible or acceptable.”



troca de lugar com (A). Chegando ao centro, (B) transforma o movimento e som imitados em um novo movimento e som criados por ele mesmo. (B) escolhe outro participante (C), que imita o seu som e movimento, e assim por diante, até que todos tenham executado pelo menos uma vez. Obviamente, o rosto está livre para contribuir na composição das ações vocais e corporais (BALK, 1981, p. 116-117; 1991, p. 368-369).

Esse exercício conduz a outro modelo denominado pelo autor como Duetos Rituais, em que dois participantes posicionam-se um de frente ao outro, e iniciam um processo de criação de som e movimento que se relacione entre si, remetendo a uma suposta dança social. O autor ressalta a importância do contato visual entre os dois participantes, na intenção de eliminar o olhar estático e vazio comum aos cantores de ópera (BALK, 1981, p. 119). Diferentemente do exercício do espelho, não existe uma necessidade de imitação, mas sim de processo de criação em conjunto.

### **3.10.1. Exercício - Som e Movimento – Texto**

#### **Instruções:**

Os participantes se posicionam em pé e em círculo.

- 1) (A) vai ao centro do círculo e fala uma frase do texto de uma ária ou canção de seu repertório acompanhada de um gesto e executa essa combinação frase-gesto repetidamente.
- 2) Este escolhe outro participante (B) e se desloca até ele.
- 3) (B) deverá realizar uma combinação de frase-gesto, utilizando o mesmo gesto elaborado por (A), mas com outra frase de seu próprio repertório, realizando todos os ajustes necessários (congruente ou incongruente) nos recursos vocais e faciais para o gesto fazer qualquer sentido junto às palavras proferidas.
- 4) (A) troca de lugar com (B), que ao executar sua combinação frase-gesto repetidamente chega ao centro do círculo.
- 5) Chegando ao centro, (B) cria um novo gesto para outra frase de seu repertório, e a dinâmica se segue até que todos tenham participado pelo menos uma vez.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) ter sempre uma frase do seu repertório em mente para não travar o fluxo do jogo;
- 2) não atrasar a fluência do jogo com indecisões, uma vez que a conjugação de qualquer gesto e qualquer frase do repertório é válida e o sentido e os ajustes necessários podem ser encontrados depois da primeira execução.
- 3) não importa se a frase que tiver escolhido não fizer sentido com o gesto a ser executado, pois ao conjugá-los novos insights poderão ocorrer.
- 4) não esquecer de respirar e manter-se atento à cooperatividade do sistema total – voz, rosto e corpo.

### **Comentário:**

Trata-se de um exercício de criatividade, em que a principal preocupação do instrutor é de que seu fluxo não trave com as indecisões dos participantes. Ele deve constantemente lembrá-los que qualquer combinação é válida, a busca por qualquer sentido entre gesto e frase pode ser realizada ao longo das repetições. O exercício pode ser aplicado junto a frases do texto no idioma original ou na sua tradução. Aconselha-se apresentá-lo primeiramente utilizando frases em português, para que seja mais fácil dar sentido aos gestos. Depois que os participantes estiverem familiarizados com a dinâmica do exercício, então é possível aplicá-lo com frases no idioma estrangeiro que o participante obviamente saiba seu significado. Nesse caso, sugere-se escolher um único idioma para ser trabalhado, por exemplo, todos escolhem frases do repertório italiano; e, para facilitar, pode-se estabelecer trabalhar sempre com as mesmas frases ou pelo menos permitir que elas sejam repetidas ao longo do exercício.

O modelo Som e Movimento combinados a frases do repertório é mencionado nos exercícios contidos em Balk (1981, p. 171 b. p. 177 b. c.; 1991, p. 371) com algumas variações mais complexas do que a elaboração realizada aqui. Norma Bowles<sup>287</sup> apresentou um exercício semelhante e mais simples em uma de suas classes ministradas no *Festival of Internacional Opera of the Americas* (2013). Nessa versão mais simples, cada participante ia ao centro do círculo e apenas apresentava a todos uma frase de seu repertório (no idioma original) combinada a um gesto. Acrescenta-se que

---

<sup>287</sup> Norma Bowles é diretora artística e fundadora da companhia de teatro *Fringe Benefits*, e foi uma das professoras das classes de atuação para cantores oferecidas no *Festival of Internacional Opera of the America* realizado em 2013, organizado por Kathryn Hartgrove. Sobre essa edição do Festival ver: <<https://fioamericas.com/2013-faculty-3/>>; e sobre Norma Bowles ver: <[http://www.cootieshots.org/about\\_whoare.html](http://www.cootieshots.org/about_whoare.html)>. Acessados em 15 jul 2017.

esse exercício de Bowles poderia ser utilizado como introdução à atividade descrita aqui.

### **3.10.2. Exercício - Som e Movimento - Objetos Imaginários**

#### **Instrução:**

Os participantes se posicionam de pé e em círculo.

- 1) (A) cria um objeto imaginário e manipula-o de forma precisa.
- 2) Logo, passa o objeto para o participante ao lado (B).
- 3) (B) manipula o objeto imaginário de (A) e o transforma em um novo objeto, manipulando-o e passando para o participante ao lado (C).
- 4) (C) manipula-o e transforma-o em um novo objeto. Assim segue a dinâmica do exercício até fechar o círculo.
- 5) Em uma nova rodada, os objetos devem conter uma sonorização e o participante que manipulá-lo deve realizar a sua sonoplastia.

#### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) fazer com que quem os veja se convença que existe um objeto sendo manipulado, por meio da precisão de seus gestos e coordenação com a sonoplastia criada;
- 2) compreender qual objeto lhe está sendo passado, manipulá-lo como o colega o fez, mas também criar outras maneiras de interagir com o mesmo objeto sem descaracterizá-lo;
- 3) transformar o objeto imaginário recebido em outro objeto, evidenciando esse processo de reformulação, realizando uma modelagem, ou uma mágica, ou uma nova fabricação, etc.

#### **Comentário:**

O exercício é uma reelaboração daqueles apresentados em Balk (1981, p. 155 c., p. 158 n.1, p. 186 d.) sobre criação e manipulação de objetos imaginários, mas também aparece em Spolin (2006, p. 193). Igualmente, Ganz o apresentou em seu workshop ministrado em 2011. Considera-se aqui uma variação do modelo Som e Movimento por continuar a trabalhar a combinação entre ação corporal e vocal, porém a sua maior

contribuição é no trabalho da precisão dos movimentos e do estímulo à criatividade. Em seus exemplos, Balk (1981, p. 155, p. 158) ainda sugere que o exercício seja realizado junto a um acompanhamento musical improvisado pelo pianista. O que nesse caso, poderia ser uma variação para uma terceira rodada. Ao se aplicar com o acompanhamento musical, o posicionamento dos participantes então deve ser um semicírculo em frente ao pianista, de modo que todos consigam ver-se e o pianista consiga ver a manipulação dos objetos imaginários para contribuir musicalmente com a criação dos participantes.

### **3.10.3. Exercício - Duetos Rituais Atitudes**

#### **Instrução (variação): Duetos Rituais Atitudes - Simples**

Os participantes posicionam-se em pé, dois a dois, espalhados pelo espaço da sala.

- 1) Cada dupla de participantes sorteia um cartão contendo uma Atitude
- 2) As duplas realizam um processo de criação em conjunto de sons e movimentos abstratos, tendo a Atitude sorteada como tema.
- 3) Ao sinal do instrutor, novas duplas se formam e nova Atitude é sorteada para um novo processo de criação a ser realizado.
- 4) O exercício se encerra após a exploração de um mínimo de 3 Atitudes.

#### **Instrução (variação): Duetos Rituais Atitudes – ABC padrão compartilhado**

Inicia-se exatamente como no exercício anterior, porém neste exercício é sorteada uma Atitude distinta para cada participante. Os participantes compartilham a informação da Atitude sorteada.

- 1) A dupla inicia uma improvisação de sons e movimentos abstratos em que cada participante terá como tema sua própria Atitude.
- 2) Ao sinal do instrutor, as Atitudes são trocadas imediatamente, mas sem qualquer vácuo na dinâmica, e os participantes continuam seu processo de criação em conjunto representando cada qual a Atitude do outro;
- 3) Após um tempo similar à primeira fase do exercício, o instrutor sinaliza novamente e as duas Atitudes deverão ser misturadas no processo de criação de ambos os participantes, ou seja, eles estarão livres para as utilizarem conforme desejarem até o final da improvisação.
- 4) A dinâmica finaliza ao novo sinal do instrutor, e a dupla deverá criar uma

finalização para coreografia sonorizada.

### **Instrução (variação): Duetos Rituais Atitudes – ABC padrão trocado**

Inicia-se exatamente como no exercício anterior, sorteando uma Atitude distinta para cada participante e mais uma terceira Atitude para a finalização do exercício.

- 1) O participante (A) inicia a representação abstrata de sua Atitude, enquanto (B) apenas a complementa, ou seja, deixando (A) em evidência para liderar a dinâmica do exercício como solista.
- 2) Ao sinal do instrutor, (B) passa a liderar representando sua Atitude sorteada, enquanto (A) agora passa apenas a complementá-la.
- 3) Ao novo sinal do instrutor, ambos permanecem em evidência e a terceira Atitude é explorada por eles ao longo da dinâmica.
- 4) A dinâmica finaliza ao novo sinal do instrutor e a dupla deverá criar uma finalização para a coreografia sonorizada.

### **Pontos de concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) colaborar e interagir constantemente entre si;
- 2) manter-se concentrados no processo de criação, utilizando primariamente movimentos e sons abstratos, evitando um realismo demasiado;
- 3) manter as funções estabelecidas para cada etapa do exercício, evitando dispersar-se das tarefas de cada passo;
- 4) estar atentos à cooperatividade do seu sistema total – voz, rosto e corpo.

### **Comentário:**

O objetivo principal desses exercícios de Duetos Rituais está no desenvolvimento da colaboração e na incorporação da criação de outrem à sua própria criação. Além disso, eles continuam trabalhando a relação entre a produção sonora e a movimentação corporal no que se refere à coordenação e uso cooperativo dos recursos expressivos. O exercício também traz o desafio da representação abstrata dos estados emocionais, gerando uma oportunidade do participante desenvolver o senso de verdade cênica junto a formas artísticas estilizadas. A segunda e terceira variações trazem a ideia de estruturação de seções presente na atuação cênica do cantor devido à presença da música. No gênero operístico, o cantor-ator frequentemente precisa transitar

organicamente e fluentemente entre as diferentes seções dos números musicais e entre os diferentes tipos de convenções de representação em música presentes nas obras.<sup>288</sup> Em especial, a terceira variação trabalha a ideia de solista e coadjuvante, ou seja, a ideia de ações *principais*, *corroborantes* e de *fundo* apontadas por Goldovsky (1968, p. 15).

Variações mais simples dos exercícios podem ser realizadas ao dar ênfase apenas à exploração do movimento, sem a produção sonora. Ao invés de Atitudes, também é possível usar Tarefas Vocais como tema, ou ainda indicações relacionadas à qualidade do movimento – tais como arredondados ou angulares, circulares ou quadrados, diretos ou indiretos, rápido ou devagar; ou relacionados aos níveis de altura a serem explorados - alto (de pé), médio (agachado) ou baixo (junto ao chão); ou relativos à determinada parte do corpo (cabeça, ombro direito, joelho esquerdo, etc) que inicia ou conduz o movimento; dentre outras possibilidades. Também é possível criar variações mais complexas dos exercícios ao propor como tema a combinação de uma tarefa relativa à qualidade de movimento somada a uma Tarefa Vocal.

Contudo, sugere-se sempre a permanência em explorar movimentos e/ou sons abstratos. Corroborar-se aqui com Zinder (2009, p. 7-8) que trabalhar junto à improvisação de movimentos abstratos incentiva a liberdade criativa, e isso contribui para os participantes estarem mais disponíveis ao trabalharem posteriormente com formas mais concretas, estruturas mais restritas e estéticas mais realísticas em exercícios mais avançados.

A primeira variação do exercício é elaborada a partir de como ele é apresentado em Balk (1981, p.142 n. 3). Já a segunda e terceira variações tomam como base aqueles exercícios em que o autor utiliza dois tipos de estruturação chamadas de *padrão compartilhado* e *padrão trocado*. Muitos de seus exercícios se estruturam em três ou quatro fases distintas, ABA, ABC ou ABAC, e que geralmente são aplicados junto a duplas de participantes. O autor estabelece essa estrutura com o objetivo de trabalhar a segmentação cênica comum à ópera.

No *padrão compartilhado*, as fases do exercício seguem a seguinte estrutura: na primeira fase A, dois participantes possuem cada qual uma tarefa atribuída a cumprir; na

---

<sup>288</sup> No gênero operístico, para que a música exerça funções dramáticas os compositores utilizaram-se do que Levinson (1994, p. 296 apud GUSE, 2011, p. 43-44) define como *convenções de representação em música*. As mais comuns são o recitativo, a ária, os conjuntos de ação dramática ou em *concertato* e a música de cena. “É a partir dessas convenções musicais estabelecidas pelo compositor que a música consegue representar o mundo desordenado das paixões humanas sem perder a coerência própria de sua linguagem” (GUSE, 2011, p. 44). Sendo assim, faz parte da atuação cênica do cantor de ópera transitar constantemente entre diferentes seções de uma obra, principalmente porque a ópera é estruturada a partir dessas convenções.

segunda fase B, os participantes trocam entre si de tarefa; e na terceira fase A, eles retornam para suas tarefas atribuídas originais, expandindo-as em qualquer detalhe, ou C mesclam ambas as tarefas em uma criação conjunta. No *padrão trocado*, as fases do exercício seguem a seguinte modificação de estrutura: na primeira fase A, um participante recebe uma tarefa atribuída a ser cumprida, enquanto o outro participante deve identificá-la e relacionar-se com o colega usando a mesma tarefa; na segunda fase B, uma nova tarefa é atribuída e trocam-se as funções dos participantes; e na terceira fase A, os participantes voltam a cumprir cada qual suas tarefas atribuídas anteriormente, ou C uma nova tarefa é dada para ambos cumprirem em conjunto. Uma porção de exemplos de como aplicar essas estruturas junto a exercícios de Duetos Rituais, cenas em blablação ou exercícios de solo são fornecidas em Balk (1981, p. 164-170), e outros ainda são aplicados junto ao material memorizado (Ibidem, 197-200).

### 3.11. Exercício com base em “Jogo do Eco” e “Jogo da Soma”<sup>289</sup>

O Jogo do Eco é uma variação do Som e Movimento que pode ser realizada como introdução aos exercícios descritos acima. Nesse jogo, os participantes também se posicionam em círculo: Um participante (A) realiza um som, e em seguida todos os outros participantes repetem o som realizando-o em conjunto. Logo o participante ao lado (B) realiza outro som, e em seguida todos repetem, continuando assim até o final do círculo. Em uma nova rodada, cada participante adiciona um movimento ao som realizado, e a mesma dinâmica se repete (BALK, 1981, p. 117).

Já o Jogo da Soma é uma variação do Jogo do Eco e pode ser usado com sons, ações, palavras, entre outros. Por exemplo, um participante (A) realiza um som e, em seguida, todos os participantes o repetem em conjunto. Um segundo participante (B), reproduz o som que (A) realizou somando mais outro som e todos os participantes reproduzem a sequência desses sons. E assim por diante até o círculo terminar (Ibidem, p. 146). Nos exercícios elaborados aqui que utilizam esse modelo, omitiu-se a parte que todos repetem a soma dos elementos, mantendo apenas a ideia de somar as informações criadas pelos participantes gerando um produto construído por todos.

---

<sup>289</sup> “Echo Game” e “Add-on Game”.

### **3.11.1. Exercício - Jogo do Eco - Recursos Expressivos**

#### **Instrução (variação): Jogo do Eco – Isolamento dos recursos expressivos**

Escolhe-se um recurso expressivo a ser explorado – corpo, rosto ou voz - e os participantes se posicionam em pé e em círculo.

- 1) Um participante (A) realiza três repetições de uma ação criada por ele, utilizando apenas o recurso expressivo a ser explorado.
- 2) Ao sinal do instrutor, todos os outros participantes repetem a mesma ação realizando-a em conjunto uma única vez.
- 3) Logo o participante ao lado (B) realiza três repetições de outra ação com o mesmo recurso expressivo, e ao sinal do instrutor todos a repetem, continuando assim até o final.
- 4) Repete-se a mesma dinâmica outras vezes explorando os outros recursos expressivos ainda isoladamente.

#### **Instrução (variação): Jogo do Eco - Combinação dos recursos expressivos**

A dinâmica se repete, mas trabalhando com a combinação de dois recursos expressivos, deixando o terceiro apenas em estado de prontidão, ou com responsabilidade expressiva secundária em relação aos demais.

#### **Pontos de Concentração:**

O participante que realiza a demonstração deverá ficar atento em:

- 1) buscar clareza, precisão e igualdade nas repetições da sua demonstração;
- 2) manter a independência dos recursos através do estado de prontidão e não de tensão corporal;
- 3) identificar qualquer enredamento que gere interferências na ação dos recursos expressivos em combinação ou isolamento.

Os participantes que imitam deverão ficar atentos em:

- 1) observar de forma detalhada a demonstração e copiar em seus mínimos detalhes;



- 2) trabalhar de forma cooperativa com seus próprios recursos expressivos adaptando as tarefas às suas limitações quando necessário.<sup>290</sup>

**Comentário:**

Baseou-se no modelo de Jogo do Eco (BALK, 1981, p. 117) adaptado ao princípio dos modos de projeção para a elaboração desse exercício. Pretende-se com essa versão trabalhar o reconhecimento, isolamento e ampliação da capacidade dos recursos expressivos, bem como estimular a capacidade criativa, de observação e de imitação detalhada de determinada ação.

O instrutor deve estar atento a algumas questões importantes. A primeira é que alguns participantes mais tímidos podem não conseguir criar qualquer demonstração de imediato e mesmo conseguindo vencer a timidez dessa primeira tarefa, o nervosismo pode o impedir de repetir três vezes a demonstração de forma igual e com precisão. Por esse motivo, aconselha-se realizar esse exercício apenas depois de realizar tantas vezes quantas forem necessárias os modelos básicos do próprio Jogo do Eco e do Som e Movimento, em que o único Ponto de Concentração seja a criação da demonstração, e quanto mais abstrata e esquisita for a criação, melhor.

A segunda questão é que alguns participantes podem ficar tão preocupados em mostrar com precisão suas demonstrações que tensões supérfluas e indesejadas podem ocorrer. Através do *side-coaching* o instrutor poderá apontar de forma rápida e objetiva os focos de tensão gerados para que o participante possa tomar consciência deles e colocar o relaxamento dessas tensões como Ponto de Concentração em sua próxima repetição.

**3.11.2. Exercício - Jogo da Soma – Melodia****Instrução:**

Divide-se os participantes em grupos de cinco, que se posicionam sentados em círculo.

- 1) Um participante (A) realiza uma única nota em qualquer altura e em qualquer sílaba dentro do modelo CV (consoante + vogal).

---

<sup>290</sup> Qualquer exercício de copiar a ação de outrem necessitará adaptações necessárias, tais como a transposição de oitavas quando o som produzido por um participante for demasiadamente agudo ou grave, ou adaptações relativas a limitações referentes à própria constituição física de cada participante, por exemplo, referentes à força e alongamento muscular.

- 2) Logo o participante ao lado (B) repete a sílaba melódica realizada por (A) e acrescenta mais outra.
- 3) Logo o participante ao lado (C), repete a melodia criada pela soma das sílabas melódicas de (A) + (B) e ainda acrescenta mais uma, e assim por diante.
- 4) Caso algum participante esqueça um trecho da melodia ou fonema, o círculo passa a girar no sentido oposto. Por exemplo, se (D) esquece-se de um trecho da melodia, o próximo a inserir uma nova sílaba melódica será novamente (C), e o próximo será (B), etc.
- 5) A melodia termina quando tiver um máximo de 10 sílabas melódicas, ou um número estabelecido pelo grupo.
- 6) Trocam-se os participantes e o jogo se repete até que todos tenham participado.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) ser o mais preciso possível na emissão das sílabas melódicas, para que todos entendam a altura das notas e os fonemas da sílaba pronunciada;
- 2) manter o ritmo regular na reprodução da melodia, uma vez que não há variação de ritmos, apenas das notas e fonemas;
- 3) manter um andamento regular e moderado;
- 4) cantar mentalmente a melodia sempre que cada colega a reproduzir, isso irá mantê-la fresca na memória até chegar a sua própria vez de cantá-la.

### **Comentário:**

Encontra-se em Balk (1981, p. 146-147 h.) uma referência sobre esse exercício. Contudo, a elaboração apresentada aqui é mais detalhada e se baseia em como foi apresentado nos dois workshops de Isabelle Ganz. Em sua versão não constava a solução inserida aqui de trocar o sentido do fluxo do círculo caso alguém esquecesse algum trecho. Preferiu-se criar uma solução que obrigue todos os participantes a manterem-se atentos à memorização da melodia e com isso o exercício cumprir melhor sua função de exercitar-lhes a concentração. Obviamente, caso algum participante tenha muita dificuldade, o instrutor poderá eventualmente auxiliá-lo para que o exercício não fique trancado.

Pensa-se que trabalhar com um máximo de 5 participantes, mas com uma melodia que duplique o número de participantes, poderá ser uma solução útil para que a

melodia tenha a possibilidade de chegar novamente ao participante (A) que iniciou a primeira nota, fazendo com isso que mantenha sua concentração na memorização da melodia até o final.

Ao longo do exercício, caso ocorra de o sentido do círculo ter mudando tantas vezes que algum participante não tenha tido a oportunidade de acrescentar sua sílaba melódica à composição, o instrutor poderá inseri-lo novamente no jogo junto ao próximo grupo de participantes que realizará a nova rodada.

### **3.11.3. Exercício - Jogo da Soma - Histórias Criadas**

#### **Instrução (variação): Histórias Criadas – Relatos**

Divide-se os participantes em grupos de cinco. Um dos grupos se posiciona de pé formando um semicírculo de frente para os demais participantes que formarão a plateia.

- 1) Um participante (A) inicia um relato que tenha acontecido a ele ou a outra pessoa, podendo ser fictício ou pessoal.
- 2) Ao sinal do instrutor, (A) interrompe seu discurso e o participante ao lado (B) continua a história do ponto interrompido.
- 3) Ao novo sinal, (B) interrompe seu discurso e o participante ao lado (C) continua a história.
- 4) A dinâmica se segue até o quinto participante do grupo criar um desfecho para a história.
- 5) Trocam-se o grupo e repete-se a dinâmica até que todos tenham participado.

#### **Instrução (variação): Histórias Criadas – Palavras**

Inicia-se exatamente como descrito na variação anterior. No entanto, cada participante contribui com uma única palavra ou vocábulo na criação de uma história. A estrutura gramatical deverá ser preservada, sem esquecer que artigos, pronomes, preposições e conjunções são considerados separadamente mesmo quando dentro de palavras compostas e deverão ser dispostos por cada participante na sua vez.

- 1) O participante (A) inicia a história com a palavra ou vocábulo que iniciará a primeira frase, podendo ser apenas um artigo.
- 2) O participante ao lado (B), contribui com outra palavra ou vocábulo que complemente o que (A) dispôs, e assim por diante, até o grupo conseguir realizar um desfecho para a história.

- 3) Troca-se o grupo e o exercício segue até que todos tenham participado.

**Ponto de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) não trancar o fluxo do exercício com indecisões, manter a mente ativa criando as histórias, mesmo que elas se afastem de possuir qualquer coerência;
- 2) escutar com atenção as histórias contadas, ou palavras e vocábulos proferidos anteriormente pelos colegas e considerar as informações dispostas por eles na sua contribuição;
- 3) na variação **Histórias Criadas - Palavras**, manter a estrutura gramatical e dispor apenas uma única palavra ou vocábulo; lembrar que haverá muitas oportunidades de se contribuir à história, pois a história passará várias vezes por todos até finalizar;
- 4) finalizar a história, caso a oportunidade de um desfecho venha a acontecer em sua vez.

**Comentários:**

A variação **Histórias Criadas - Relatos** é encontrada em Balk (1981, p. 157 n. 1 n. 2) e também Spolin (2006, p. 162) possui suas versões. Ambas as variações foram apresentadas no *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theatre Institute*, sendo nelas que a elaboração desse exercício se baseia. Ambos trabalham a agilidade de verbalização, o que para a realidade do cantor-ator faz-se importante por ele eventualmente ter de lidar com diálogos falados. Não há em sua formação qualquer forma de lhe estimular a agilidade verbal para que desenvolva a capacidade de improvisar verbalmente em momentos de esquecimento de suas falas nessas situações de diálogos falados. A essa função se destina esse exercício e os demais descritos anteriormente que lidam com a verbalização improvisada, mas também a de desinibir os participantes mais tímidos que possuem muito receio em se expor publicamente.

Como apontam Melton e Tom (2012, p. 129-130):

Música serve como um tipo de máscara para quaisquer imperfeições ou inseguranças que percebemos em nós mesmos; podemos nos *perder* na beleza e textura e mesmo no jogo técnico da música, enquanto falar pode parecer mundano, desajeitado e disforme em comparação. O cantor que não tem sido treinado para falar no palco pode se sentir muito exposto quando um

discurso é requerido, assim como o ator que não foi treinado para cantar no palco se sente extremamente vulnerável quando o canto é requerido.<sup>291</sup>

Assim, todos os exercícios de verbalização improvisada elaborados nesse programa servem para que os cantores percam gradativamente o desconforto em utilizar a voz falada e principalmente de improvisar discursos ao longo de suas apresentações.

### 3.12. Exercícios com base na manipulação ou ataque

No ataque, enquanto um participante (A) realiza um exercício - a interpretação de uma ária ou de um monólogo, ou a realização de qualquer exercício praticado anteriormente - outro participante (B) o *ataca* tentando perturbá-lo. O ataque também pode ser adicionado a qualquer exercício coletivo, em que há mais de um participante realizando uma tarefa, e mais de um a perturbar. “Os perturbadores podem levantar os performers, massageá-los, cobrir seus olhos, fazer cócegas neles, e fazer qualquer coisa que não seja de fato dolorosa na tentativa de quebrar a concentração deles”<sup>292</sup> (BALK, 1981, p. 147).

Em uma variação mais apaziguada, os participantes podem apenas manipular os outros, sem necessariamente ter o objetivo de perturbá-los. Balk (1989, p. 121, p. 196) indica a manipulação junto ao canto como uma forma de verificar tensões corporais que impedem o movimento, uma vez que o cantor deve se manter disponível corporalmente ao que o manipulador propõe enquanto canta. “A cabeça pode ser gentilmente balançada, movida para frente e para trás, os braços levantados, os ombros massageados; ele pode ser curvado a partir da cintura, as pernas podem ser movidas, os joelhos dobrados, e assim por diante”<sup>293</sup> (Ibidem, p. 196).

O(s) participante(s) atacado(s) ou manipulado(s) pode(m) tanto tentar incorporar as ações do(s) participante(s) perturbador(es) ou manipulador(es) na sua interpretação ou criação, como concentrar(em)-se em excluir da sua atenção essas interferências, o que já agrega variações ao exercício (Ibidem, p. 148-151). Segundo o autor, exercícios

<sup>291</sup> “Music can serve as a kind of mask for whatever imperfections or insecurities we perceive in ourselves; we can lose ourselves in the beauty and texture and even technical games of the music, whereas speaking can seem mundane, awkward, and formless in comparison. The singer who has not been trained to speak onstage may feel very exposed when speech is required, just as the actor who has not been trained to sing onstage feels extremely vulnerable when singing is required.”

<sup>292</sup> “The disrupters may lift the performers, massage them, cover their eyes, tickle them, or do anything that is not actually hurtful in an attempt to break their concentration.”

<sup>293</sup> “The head may be gently rocked about, moved forward and back, the arms lifted, the shoulders massaged; he may be bent over at the waist, legs moved, knees bent, and so forth.”

solos são mais apropriados para trabalhar a concentração na exclusão, ao passo que os exercícios coletivos se encaixam mais ao desenvolvimento da incorporação na criação ou interpretação do cantor-ator (Idem, 1981, p. 148).

### **3.12.1. Exercício - Manipulação Livre**

#### **Instrução:**

Um participante posiciona-se ao centro do palco.

- 1) O instrutor o manipula criando uma diversidade de movimentos corporais livres.
- 2) O pianista propõe uma sequência de vocalizes para que o participante realize enquanto se deixa ser manipulado.
- 3) O exercício finaliza quando todos tiverem tido a oportunidade de vivenciar o exercício.

#### **Pontos de Concentração:**

O participante deve ficar atento em:

- 1) deixar-se ser manipulado, disponibilizar-se corporalmente em um estado de prontidão para a movimentação conduzida pelo instrutor, não resistindo a essa condução;
- 2) não esquecer de respirar profundamente enquanto se deixa ser manipulado, principalmente quando estiver cantando;
- 3) manter o domínio vocal na execução do vocalize.

#### **Comentário:**

Exercícios que proponham a manipulação dos participantes têm como objetivo principal quebrar com o constrangimento de ser tocado por outrem, disponibilizando-se corporalmente para se permitir estar sob o comando de uma manipulação. Junto a isso, estes conduzem o participante a manter-se em um estado de prontidão corporal, com a musculatura disponível para a ação, mas relaxada o suficiente para aceitar o comando. No caso específico desse exercício, trabalha-se também a coordenação de se permitir ser manipulado sem resistência ao mesmo tempo em que se realiza a preparação necessária para a emissão cantada. Com isso, oportuniza-se de o participante perceber que a preparação para a emissão cantada não precisa ser realizada de forma a enrijecer o corpo.

Balk (1989, p. 121, p. 196) sugere que o participante que canta seja manipulado por outro participante. Mais uma vez, optou-se por sugerir que o manipulador seja o instrutor pelos mesmos motivos apontados no exercício **Espelho + Canto**. O instrutor deverá manipular gentilmente o participante, propondo-lhe movimentações com a intenção de conduzir à soltura de tensões supérfluas e não de desafiá-lo. No entanto, uma vez que todos os participantes tenham vivenciado o exercício e entendido a sua função, poderá ser realizado pelos próprios participantes desde que os manipuladores respeitem as limitações de cada um. Sugeriu-se a sua aplicação junto à realização de vocalizes como forma de introduzir a proposta do exercício. Obviamente, assim que os participantes estiverem mais disponíveis para aceitarem a manipulação junto ao canto, o exercício poderá ser transposto para a execução do repertório ou recitação do texto.

### **3.12.2. Exercício - Performance com Ataque**

#### **Instrução:**

Um participante (A) canta uma canção ou ária acompanhado pelo pianista.

- 1) Outros dois participantes (B) e (C) são chamados a perturbá-lo enquanto canta.

#### **Pontos de Concentração:**

O participante (A) deverá ficar atento em:

- 1) excluir as interferências de sua concentração ou incorpora-las em sua interpretação;
- 2) manter-se cantando com domínio vocal.

Os participantes (B) e (C) deverão ficar atentos em:

- 1) perturbar (A) de todas as formas desde que respeitosamente.

#### **Comentários:**

Exercícios com ataque abundam no programa de exercícios de Balk (1981) com a função de exercitar a concentração na exclusão das interferências (Ibidem, p. 178 n. 1, p. 180 b. n.1), bem como a sua incorporação (Ibidem, p. 177 n. 10, p. 178 n. 2, p. 180 b. n. 2). O exercício pode ganhar variações ao ser realizado apenas com a recitação do texto (português ou estrangeiro). Ganz apresentou esse exercício tal como elaborado aqui em seu workshop ministrado em 2014.

### **3.13. Exercícios sob o repertório junto à via do processo de atuação cênica de dentro para fora e junto à criação de cena.**

Os exercícios que se seguem servem para reestabelecer a via do processo de atuação cênica do interno para o externo e, portanto, são indicados para serem aplicados após várias sessões dos exercícios citados acima que lidam com a via contrária. Como apontado na revisão da literatura, o cantor deve ser hábil em utilizar ambos os caminhos, por isso apresentar-se-ão alguns exercícios que podem ser usados para refazer a conexão dessa via que vai da motivação interior para a manifestação exterior junto à interpretação do repertório.

Apresenta-se também exercícios de criação cênica em que o participante tem a oportunidade de utilizar as ferramentas adquiridas nos exercícios anteriores junto à interpretação do repertório. Aqui, ambas as vias podem ser utilizadas de acordo com as necessidades expressivas encontradas momento a momento da sua atuação cênica.

#### **3.13.1. Exercício - Usando Destinatário Direto**

##### **Instrução (variação): Destinatário Direto - Texto**

Uma dupla de participante se posiciona no palco.

- 1) (A) recita o texto (original ou tradução) de uma ária ou canção de seu repertório olhando profundamente nos olhos de (B), como dirigindo o seu discurso diretamente a ele.
- 2) (A) deve criar qualquer contexto e relacionamento com (B) que lhe motive e faça sentido junto ao conteúdo verbal.

##### **Instrução (variação): Destinatário Direto – Repertório**

Exatamente igual à variação anterior, mas aqui (A) canta sua ária ou canção, acompanhado pelo pianista.

##### **Pontos de Concentração:**

O participante (A) deverá ficar atento em:

- 1) olhar profundamente nos olhos de (B);



- 2) buscar dirigir o seu discurso diretamente a (B) criando qualquer contexto que lhe permita encontrar um senso de verdade cênica;
- 3) tocar no colega apenas se isso for estritamente essencial ao contexto construído;
- 4) comunicar-se essencialmente com sua voz, olhos, rosto, e eventualmente, gestos.

O participante (B) deverá ficar atento em:

- 1) olhar profundamente nos olhos de (A);
- 2) receber o discurso de (A) permitindo-se reagir emocionalmente ao que escuta, vê e sente;
- 3) tocar no colega, apenas se ele tomar a iniciativa e se isso for estritamente essencial ao contexto construído.

### **Comentário:**

Balk (1981, p. 177 n.3, p. 180 n.6) apresenta exercícios nos quais requer que os *performers* realizem uma cena com repertório falado ou cantado em que tentam “penetrar” energeticamente um no outro. Substituiu-se essa ideia de “penetração energética” pela exigência em se estabelecer um contato direto visual, por crer-se que os objetivos se assemelham e isso torna a instrução mais tangível e clara aos participantes. A criação de destinatário direto e de determinadas circunstâncias ou contexto para as canções são vistas também na abordagem de Craig (1990), Carlson (2013) e Emmos e Sontag (1979) que como visto antes advogam o processo de atuação cênica pela via do interno para o externo. No caso de árias de óperas, o contexto imaginado poderá ser o original da obra, como por exemplo, na performance da ária “L’amour est un oiseau rebelle”, a participante (A) estabelece que (B) é de fato a personagem Don José e o contexto é o exato momento em que a ária se encontra no percurso da ópera *Carmen* de G. Bizet; ou na performance da ária “Se vuol ballare, signor Contino”, o participante (A) imagina que (B) é a personagem Conde de Almaviva, mesmo que, no contexto original da ópera, Almaviva não esteja presente em cena apesar do discurso ser endereçado a ele por Fígaro. Contudo, árias como “The sun, whose rays are all ablaze” ou “Alone, and yet alive” da opereta *The Mikado* de Gilbert e Sullivan, em que as personagens endereçam suas palavras a si mesmas, neste exercício, (A) deverá criar um contexto em que haja um destinatário direto para endereçá-las a (B), mesmo que seja um contexto distinto da cena original ou mesmo da ópera.

### 3.13.2. Exercício - Usando Experiência Pessoal

#### Instrução:

Os participantes se posicionam sentados e distanciados entre si.

- 1) Cada um deverá escolher uma experiência pessoal que possa ser associada ao conteúdo verbal/musical de uma peça de seu repertório e fazer sentido.
- 2) Em uma folha de papel deverão compor um *script* da experiência pessoal de modo a se encaixar nas seções da ária ou canção escolhida. O *script* de cada participante é pessoal e não será permitido mostrá-lo a ninguém.
- 3) Cada participante vai ao palco e recita ou lê em voz alta o texto (tradução ou original) da ária ou canção, imaginando-se nas situações desenvolvidas no seu *script*, sem de fato encená-la.
- 4) Em seguida, o participante repete essa etapa, mas agora cantando a peça sendo acompanhado pelo pianista.

#### Pontos de Concentração:

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) sentir-se livre para utilizar qualquer experiência pessoal, visto que ninguém estará autorizado a ler o *script*;
- 2) evitar experiências que não estejam emocionalmente amadurecidas para serem utilizadas como ferramentas artísticas, principalmente aquelas em que as lembranças ainda geram forte dor e sofrimento;
- 3) transformar a experiência pessoal de forma livre, inventando situações que não foram vivenciadas na experiência original, mas que poderiam ou seriam interessantes que tivessem acontecido, uma vez que não há em hipótese alguma a necessidade de se manter os fatos da experiência pessoal exatamente como aconteceram;
- 4) complementar os fatos da experiência de forma fictícia é absolutamente importante inclusive para se montar um *script* que se encaixe nas seções da ária ou canção e que motivem as palavras proferidas.

#### Comentário:

Apesar da metodologia de Balk concentrar-se prioritariamente em exercitar a via de fora para dentro do processo de atuação cênica e ter realizado diversas críticas a

respeito do uso da memória emotiva vindo da abordagem stanislavskiana, o autor não deixa de apresentar exercícios de interpretação do repertório usando como base experiências pessoais (BALK, 1981, p. 174 n. 6, p. 176 n. 6, p. 183 n.6). O uso de experiências pessoais e da memória emotiva é apenas um dos veículos possíveis de construção de uma performance. Moore e Bergman (2012, p. 37, p. 63-65) chamam esses exercícios que vinculam a experiência pessoal e memória emotiva à interpretação do repertório de personalização ou de transformar o próprio participante em uma personagem dentro do contexto da experiência pessoal que ele escolheu para associar à peça interpretada. As autoras afirmam que são exercícios importantes para fazer com que os cantores percam o receio de se exporem emocionalmente em público e quebrem a vontade de entreter que os afastam de realizar performances honestas.

Certamente são exercícios que deverão ser aplicados após o grupo de participantes ganhar intimidade entre si. Enquanto os exercícios de improvisação trarão um clima mais descontraído e engraçado ao ambiente, possivelmente esses trarão um clima mais denso e intimista. Obviamente, alguns participantes podem não conseguir entregar-se tão de imediato à sua experiência pessoal ao longo de sua interpretação, mas ressalta-se aqui novamente que apenas a tentativa de fazer essa associação já estaria trabalhando essa atitude de entrega. Os resultados são gradativos e nenhum participante deverá ser forçado ou constrangido a se expor. Abre-se o ambiente propício em que a maioria se sinta seguro para se expor emocionalmente e através do exercício cria-se a ferramenta para desenvolver essa entrega; e então gradativamente se espera por resultados.

### **3.13.3. Exercício - Por Detrás do Texto**

#### **Instrução (variação): Pensamentos audíveis**

Os participantes posicionam-se espalhados pela sala e leem em voz alta o texto (português ou tradução) de uma canção ou ária.

- 1) Ao sinal do instrutor, eles começam a intercalar entre as frases do texto alguns pensamentos audíveis improvisados sobre o conteúdo do texto.
- 2) O exercício finaliza ao sinal do instrutor. Caso a leitura do texto de algum participante termine antes do sinal, este deverá retorná-lo do início improvisando novos pensamentos.

- 3) Assim que o instrutor der o sinal para a finalização, os participantes deverão continuar a leitura do texto até o seu final, mas não repeti-lo mais, até que o último participante termine.

### **Instrução (variação): Dos pensamentos audíveis ao subtexto**

Um participante escolhe uma ária ou canção de seu repertório e vai ao centro do palco.

- 1) O pianista toca o acompanhamento musical da peça escolhida e o participante começa a improvisar os pensamentos por detrás do texto original da peça ao longo do acompanhamento.
- 2) Repete-se a ária ou canção, mas dessa vez o participante deverá recitar o texto original apenas mantendo a energia dos pensamentos criados.
- 3) Repete-se a ária ou canção, mas dessa vez o participante deverá cantá-la.

### **Pontos de Concentração:**

Os participantes deverão ficar atentos em:

- 1) manter os pensamentos audíveis sempre em primeira pessoa, como complementos ao conteúdo verbal, que podem ser congruentes ou incongruentes às palavras do texto;
- 2) permitir os recursos expressivos reagirem ao estímulo emocional gerado pelos pensamentos audíveis;
- 3) ao trabalhar junto com o acompanhamento musical, tentar encaixar os pensamentos audíveis ou texto recitado dentro das seções da ária ou canção;
- 4) evitar recitar o texto na estrutura rítmica da melodia, mas manter certa conexão entre o texto recitado e a seção musical em que este seria cantado.

### **Comentário:**

Na metodologia de Balk há uma sessão inteira de exercícios em que se conjuga o material memorizado à improvisação verbal. Encontra-se a variação **Pensamentos audíveis** em Balk (1981, p. 188 n. 11; p. 204 b., p. 215 n.8) aplicada a monólogos e diálogos falados. Em alguns desses exercícios, outras tarefas são conjugadas, o que se resolveu suprimir para simplificar sua aplicação. A variação **Dos pensamentos audíveis ao subtexto** acaba por ser uma mistura de outros exercícios do autor. Por exemplo, Balk (1981, p. 189 n.12, p. 190 n. 9) aplica a improvisação de pensamentos junto ao

acompanhamento de piano em ensembles e árias. Subentende-se que o “fluxo de consciência” que complementa as palavras do texto o qual o autor indica nos exercícios deva encaixar-se no acompanhamento musical, uma vez que esse fluxo deve “sublinhar o que seria cantado” (Ibidem, p. 190). Balk (1981, p. 174 n.8, p. 198 b.) também apresenta exercícios em que um monólogo é executado enquanto o pianista fornece uma base musical. Dessa forma, traduziu-se aqui para a recitação do texto de uma ária ou canção junto com o seu acompanhamento musical. Por fim, incluiu-se a execução cantada da peça para que o trabalho de criação de subtexto pudesse ser concluído, trilhando um caminho de que os pensamentos audíveis se transformam em subtexto do texto recitado, que se transformam no subtexto do texto cantado.

### **3.13.4. Exercício - Energia Emocional Extrema + *four step spiral***

#### **Instrução:**

Um participante canta uma ária ou canção de seu repertório, ou apenas um trecho que lhe exija extrema energia emocional.

- 1) O participante repete o trecho, ária ou canção aumentando a energia emocional e a comunicação dessa energia através dos recursos expressivos.
- 2) Novamente, ele repete sua interpretação da mesma forma indicada no passo 1, mas dessa vez observando quais interferências negativas ocorrem entre os recursos.
- 3) Ele escolhe apenas uma das interferências negativas observadas no passo 2 e, tentando solucionar a interferência escolhida, repete mais uma vez sua interpretação como realizada no passo 1. Por exemplo, se a projeção emocional gerar tensões no pescoço, nesse passo a tarefa é concentrar-se na soltura dessa tensão enquanto projeta-se a energia emocional.
- 4) Logo, ele executa de novo sua interpretação, mas dessa vez observando como a tentativa de solucionar a interferência escolhida afetou a qualidade e quantidade da energia emocional projetada. Por exemplo, a tentativa de soltar a tensão no pescoço pode ter acarretado uma queda na energia emocional. Isso pode ter resultado em um esmorecimento do trecho, ou pode ter resultado em uma diminuição adequada da energia emocional;
- 5) Repete-se desde o início para realizar outros ajustes, ou muda-se de participante.

**Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) concentrar-se apenas na tarefa de cada passo;
- 2) não esconder os enredamentos utilizando pouca energia emocional no primeiro e quarto passos;
- 3) trabalhar com apenas uma interferência de cada vez.

**Comentário:**

Une-se aqui o exercício em que Balk sugere que os cantores de um ensemble elevem a energia emocional sugerida na cena tanto quanto possível (Idem, 1981, p. 189 n.4) ao modelo *four step spiral* desenvolvido pelo autor para trabalhar o isolamento e desenredamento entre os recursos expressivos (Idem, 1991, p. 188-192). Esse modelo parte do princípio que temos a capacidade de manter a atenção consciente em apenas uma tarefa por vez, assim o exercício se desenvolve em quatro passos, cada passo colocando a atenção no cumprimento de uma única tarefa.

Em resumo, pode-se estabelecer que o primeiro passo do modelo *four step spiral* é a realização da combinação que se almeja entre os recursos expressivos (corpo, rosto e voz) e os processos interiores (pensamento, emoções, intuição, auto-observação). O segundo passo é destinado à identificação dos inúmeros enredamentos e interferências que surgem na realização dessa combinação. O terceiro passo refere-se à atenção dada a um único enredamento ou interferência selecionada e à tentativa de resolvê-la. O quarto passo é a observação dos aspectos negativos ou positivos que resultaram da tentativa de liberar aquele enredamento ou interferência na combinação almejada que se intencionou primeiramente.

Exercícios nesse modelo *four step spiral* são adaptáveis em diversas variações de acordo com as necessidades de desenredamentos e velocidade de aprendizagem de cada cantor-ator. Não existem regras sobre quantas vezes deve se repetir cada passo para seguir para o próximo. Contudo, a cada passo a concentração do *performer* precisa se manter unicamente na tarefa requerida. A proposta é permitir que o *performer* pegue com total comprometimento o passo da vez, e não tente realizar tudo correta e simultaneamente. Como aconselha Balk (1991, p. 335-336):

- 1) jogue com emoção;
- 2) note o que acontece ao fazer isso e que não é útil;
- 3) tente liberar uma das interferências;

- 4) tente jogar com emoção e tentar manter a interferência fora da jogada.

Quando nos tornamos consciente de um problema, tentamos resolvê-lo de uma vez, tendendo a lidar com mais de uma coisa ao mesmo tempo. Isso dificulta a capacidade de desmembrar um comportamento enredado para conseguir melhor observar, entender, identificar possíveis causas e dissolver ligações nocivamente estabelecidas. Não há como trabalhar livremente com os recursos expressivos sem desenredá-los, mas só conseguimos identificar certos enredamentos usando alta energia de comunicação. A sequência de quatro passos é repetida quantas vezes forem necessárias para que as mudanças possam ocorrer.

Utilizou-se o modelo junto ao trabalho com energia emocional extrema, pois se julga ser uma questão complexa aos estudantes de canto em formação, devido a enredamentos habituais. Árias que exigem uma dramaticidade intensa devido à carga emocional inerente ao texto, música e contexto cênico, tais como “Smanie Implacabili” ou “Tutte nel cor vi sento” das óperas de W. A. Mozart *Così fan Tutte* e *Idomeneo* respectivamente, se tornam muito difíceis de serem interpretadas caso a cantora venha a ter enredamentos habituais do tipo repressão/expressão comentados anteriormente. A essas situações esse exercício se aplica, para que a cantora encontre a integração entre livre expressão emocional e técnica vocal.

No entanto, o modelo *four step spiral* também pode ser usado a outros aspectos, tais como musicais (e se eu alterasse o tempo musical?) e de qualidade vocal (e se eu cantasse com extrema nasalidade?)(BALK, 1991, p. 336). Se o modelo for usado no isolamento do um recurso expressivo, o passo 1 é direcionado ao desenvolvimento propriamente do recurso; o passo 3 a solucionar os enredamentos que estão estabelecidos, um por vez; e os passos 2 e 4 são destinados à aguçar a perceptividade de que tipo de relação que o recurso expressivo estabelece com os demais (Ibidem, p. 191).

### **3.13.5. Exercício - Criação de Cena Improvisada ou Composta**

#### **Instrução (variação): Atividade cotidiana**

O participante deverá criar uma cena para uma ária ou canção de seu repertório junto a um cenário criado por ele mesmo.

- 1) A personagem deverá realizar ações físicas relacionadas a uma atividade cotidiana, como realizado no exercício **Ações Físicas**, ao longo da interpretação da ária ou canção.

- 2) O participante deverá evidenciar os estados emocionais da personagem através da maneira como executa suas ações físicas enquanto canta o repertório.

### **Instrução (variação): Atitudes sorteadas**

O participante deverá criar uma cena para uma ária ou canção de seu repertório junto a um cenário criado por ele mesmo.

- 1) O participante terá sorteado uma Atitude para cada seção da ária ou canção que será encenada.
- 2) Em cada seção da ária ou canção, o participante deverá agir conforme a Atitude sorteada incorporando-a a sua representação cênica e buscar associações possíveis para que texto, interpretação musical, ações criadas e Atitude sorteada se conectem e façam sentido.

### **Instrução (variação): Presença de coadjuvante(s)**

O participante deverá criar uma cena para uma ária ou canção de seu repertório junto a um cenário criado por ele mesmo.

- 1) A criação da cena deverá envolver um ou mais colegas como personagens coadjuvantes.

### **Pontos de Concentração:**

O participante deverá ficar atento em:

- 1) interagir com o cenário de forma a incorporar as ações físicas à sua interpretação, mostrando os processos interiores pela maneira como as realiza;
- 2) utilizar a interpretação musical cenicamente, valorizando elementos musicais do acompanhamento ou da linha vocal no jogo cênico.
- 3) usar objetos reais no cenário e selecioná-los com propósito comunicativo, evitando escolher objetos cênicos demais que só poluirão a cena;
- 4) resignificar objetos que possam ser usados de forma a representar outros objetos através da sua manipulação, como um cabo de vassoura que se transforma em uma espada, ou uma caneta que se transforma em um punhal;
- 5) na variação **Atitudes sorteadas**, fazer as transições entre uma Atitude e outra de forma orgânica e fluente, buscando motivações internas que possam fazer a mudança ganhar sentido;



- 6) na variação **Presença de coadjuvante(s)**, contracenar com o(s) colega(s) coadjuvante(s) de modo a justificar sua(s) presença(s) em cena.

**Comentário:**

Sobre a variação **Atividade cotidiana**, Balk (1981, p. 188 n.8 n.9, p. 190 n.7 n. 8) conjuga a execução de monólogos ou árias com a manipulação de objetos cênicos ou uso da planta de um cenário. Lucca (2007, p.116-117) comenta como árias podem ganhar dinâmica quando interpretadas junto a atividades cotidianas, inclusive o modo como se realiza essas atividades pode dizer muito sobre o estado emocional de uma personagem. Inspirando-se nessas duas referências que essa variação foi elaborada.

Balk (1981, p.13 n. 5) também apresenta exercício semelhante à variação **Atitudes sorteadas**, porém o autor não especifica se as Atitudes atribuídas são sorteadas ou escolhidas pelo cantor e se devem ser conjugadas às seções da ária ou canção interpretada. Decidiu-se dessa forma pelo motivo de que esses exercícios seriam destinados a construir um produto organizado, e, estabelecendo uma Atitude para cada seção acabaria por facilitar a organização interpretativa do participante. Contudo, manteve-se a atribuição das Atitudes via sorteio para manter determinado desafio criativo. O exercício ainda pode ganhar mais uma variação se estabelecer que cada seção deverá ser encenada em uma parte do espaço cênico – por exemplo, no lado direito, depois no lado esquerdo e por fim no centro para uma ária ou canção em estrutura ABA.

A variação **Presença de coadjuvante(s)** é a elaboração do exercício em que Balk (1981, p. 200 n. 11) indica a interpretação de uma ária incluindo uma ou mais personagens mudas.

Esses exercícios poderiam ser aplicados como atividade de conclusão de determinados períodos de um laboratório voltado ao desenvolvimento cênico do cantor lírico. Qualquer uma das variações poderia ser utilizada como avaliação, uma vez que geram um produto a ser apresentado. Trata-se de várias maneiras do participante encenar sua ária ou canção, tendo todas as ferramentas aprendidas nos exercícios anteriores para serem utilizadas na sua criação. Ao serem aplicados como conclusão de um trabalho oportunizam que os participantes incorporem as habilidades desenvolvidas ao longo da vivência dos demais exercícios na construção de uma performance a ser apresentada aos colegas e instrutor.

Pode-se aplicá-los tanto na criação cênica improvisada, em que se dispõem as diretrizes para a improvisação da cena sob a peça cantada (cena improvisada), como na criação cênica planejada, em que o participante recebe essas diretrizes para compor e preparar uma cena a ser apresentada em um dos encontros (cena composta). Todos os exercícios podem ser realizados junto à execução cantada do repertório ou reduzidos apenas a recitação do texto (original ou tradução) de acordo com a intenção do instrutor. Quando qualquer variação do exercício for aplicada de forma a improvisar a cena, faz-se necessário dar alguns minutos para o participante se organizar – decidir sobre os objetos dos cenários ou combinar quem serão os coadjuvantes - mas deve ser evitado um planejamento muito longo. É possível introduzir o exercício como improvisação da cena e posteriormente requerer que os participantes a aperfeiçoem ao longo de um período, estabelecendo as devidas marcações de cena entre ações físicas e elementos musicais, ajustando a criação dos contextos e das associações, e organizando melhor a comunicabilidade dos recursos expressivos. Também se pode utilizar apenas a recitação do texto (original ou tradução) na improvisação da cena, e posteriormente requerer a composição cênica na versão cantada. Tudo dependerá das intenções do instrutor junto a sua percepção das dificuldades e facilidades do grupo de participantes com o qual trabalha.

Neste capítulo, pretendeu-se apresentar uma variedade grande de atividades destinadas ao desenvolvimento cênico do cantor lírico, visando àqueles cantores ainda em formação. Sabe-se que cada uma dessas atividades poderia ser desenvolvida de forma muito mais aprofundada, e ainda seria possível apresentar muitas outras atividades com a mesma função. Contudo, a extensão de uma pesquisa de doutorado exige delimitação do campo de estudo, e a delimitação traçada aqui foi manter a metodologia de Wesley Balk como ponto de partida e referência. Por ser uma metodologia vasta e que aborda tantas facetas da atuação cênica do cantor lírico, gerou uma grande variedade de atividades, o que permite um amplo campo de opções na montagem de um laboratório cênico.

No próximo capítulo, será apresentada uma sugestão para a organização de um laboratório cênico em que essas atividades poderiam servir como procedimentos.

#### **4. SUGESTÃO DE LABORATÓRIO CÊNICO**

Esta parte do trabalho é dedicada a fornecer uma reflexão sobre detalhes referentes à organização do laboratório que vise à utilização dessas atividades como procedimentos para o desenvolvimento cênico de cantores líricos. Questões como o perfil ideal dos participantes, responsabilidades do instrutor, organização do tempo e planejamento das atividades, as necessidades de espaço e materiais são abordadas neste capítulo. Junto a isso, sugere-se um esboço de laboratório cênico por fornecer decisões a respeito de aspectos essenciais para o seu planejamento, tais como número máximo e mínimo de participantes, o modo de recrutamento, seleção e avaliação, duração total do laboratório e periodicidade dos encontros, bem como considerações gerais sobre a realização do planejamento das atividades.

Contudo, propositalmente preferiu-se por deixar em aberto o planejamento total das atividades por julgar que essas decisões devem ser tomadas após o real conhecimento do grupo de participantes que se formar. As atividades merecem ser definidas passo a passo ao longo do percurso do laboratório, tendo observado as necessidades, dificuldades e características de cada participante. O planejamento das atividades de cada encontro, bem como a seleção dos vocalizes a serem utilizados, dependerão das estratégias escolhidas por cada instrutor frente aos desafios que pretende lançar e a capacidade do grupo. Portanto, crê-se que o instrutor deve planejar as atividades dos primeiros encontros e a partir daquilo que observar decidir sobre quais exercícios devem ser gradativamente introduzidos ou repetidos. Dessa forma, o laboratório sugerido aqui poderá se moldar às necessidades de cada grupo e ao perfil e experiência de cada instrutor que almejar realizar o projeto.

##### **4.1. Público alvo, recrutamento e seleção**

Esta proposta de laboratório cênico é direcionada a cantores de nível iniciante e intermediário, em especial aqueles estudantes de canto lírico que ainda não atingiram um nível de amadurecimento técnico vocal e musical suficiente que lhes possibilitem ingressar nos projetos e disciplinas voltados à vivência do processo de encenação completa de obras do repertório. Acredita-se ser essa fase da formação do estudante de canto, a fase ideal para se iniciar um trabalho que objetive o reconhecimento e

organização dos seus recursos expressivos e o estímulo de sua criatividade e sensibilidade.

Nesse momento inicial da formação do estudante de canto, ele está construindo suas bases técnicas, reconhecendo que a técnica é um meio essencial para a expressividade e comunicabilidade na performance. Nessa fase de formação, a concentração do aluno precisa voltar-se em grande parte para a elaboração de estratégias técnicas vocais - relativas ao uso da respiração, fonação e articulação - que lhes possibilitem realizar de forma saudável os desafios do repertório lírico. Por mais sensível que um professor de canto seja aos ímpetus criativos e artísticos de cada aluno, essa construção técnica é realizada mais ou menos de forma imperativa, pois objetiva as mudanças no comportamento vocal e musical desse aluno.

Exatamente como acontece nas montagens de espetáculos, nas aulas de canto, pouco tempo se consegue direcionar para o trabalho que desenvolva no aluno-cantor o reconhecimento de seus recursos expressivos e a sua criatividade. Algumas consequências são passíveis de ocorrer, caso não exista um espaço direcionado a esse trabalho que é tão difícil de ser contemplado na aula de canto durante essa fase de sua formação técnica vocal e musical. Vê-se, algumas vezes, esses cantores tornarem-se demasiadamente concentrados em suas resoluções vocais, insensíveis ao conteúdo poético/dramático e musical do repertório, temerosos em dar qualquer espaço à conexão desse conteúdo com suas experiências pessoais, inflexíveis em interpretações construídas como “corretas”, etc. Por outro lado, também é possível observar esses cantores, na tentativa de se expressarem artisticamente, desorganizarem-se vocalmente por estarem presos aos enredamentos habituais de seus recursos expressivos, utilizando involuntariamente apenas um deles como dominante e serem resistentes ao planejamento consciente de sua presença cênica de acordo com o estilo de cada repertório. Isso ocorre por ainda não compreenderem a inter-relação existente entre seus recursos expressivos e não terem tido o espaço direcionado a descobrirem formas de os utilizarem isoladamente e cooperativamente.

O laboratório cênico visa suprir a necessidade de desenvolvimento da relação entre técnica e expressão, trazendo um espaço que use a técnica vocal construída em sala de aula, mas dê vazão aos impulsos cênicos criativos do cantor que não conseguem ter espaço na aula de canto pela prioridade de objetivos voltados à estruturação técnica da voz cantada. Igualmente, esse espaço permitiria ao estudante desenvolver um contato mais profundo consigo mesmo – seu corpo, sua voz, suas emoções, suas sensibilidades,

etc. – como forma de gerar autoconhecimento. Devido a pouca experiência no canto, em geral, cantores de nível iniciante e intermediário têm dificuldade em estabelecer um diálogo com seu próprio corpo e, com isso, em saber onde de fato estão os seus limites técnicos e expressivos. Enquanto uns não conseguem identificar o que o corpo precisa para realizar os desafios vocais – respirar com mais profundidade, relaxar determinada musculatura, alinhar as estruturas do corpo, alongar o trato vocal, utilizar um fluxo de ar contínuo para a construção do legato, etc. – outros não conseguem deixar essas estratégias vocais acontecerem de forma automática quando já estão estabelecidas, por receio em tirar a atenção consciente delas.

Apesar das atividades propostas terem como objetivo o desenvolvimento cênico geral do cantor, transformando-o de fato em um cantor-ator, pode-se observar como objetivo primário a esse desenvolvimento cênico preservar a saúde vocal do cantor enquanto atuando cenicamente em qualquer gênero artístico que lhe exija a integração das duas atividades – cênica e vocal. Como afirma Balk (1989, p. 295), a razão maior por isolarmos e reintegrarmos os três recursos expressivos do cantor-ator é habilitá-lo a cantar mais facilmente dentro de contextos cênicos. Ocorre que poucos jovens cantores conseguem coordenadamente resolver as dualidades do cantar-atuar por si, sem um suposto treinamento. Na posição do autor:

É o auge do amadorismo pedir a um jovem para integrar três habilidades separadas e complexas em um todo único sem observação e assistência cuidadosa. [...] Se continuarmos a pedir pelo tão chamado completo cantor-ator e pela performance total de teatro-música sem uma melhor compreensão de como esse ideal pode ser alcançado, continuaremos a ver o desgaste gradual de jovens cantores quando eles tentam fazer [cenicamente] o que pedimos sem orientação adequada (BALK, 1989: 296).<sup>294</sup>

Tensões associadas ao canto são reais problemas que influenciam no cantar-atuar, bem como tensões construídas na atuação cênica interferem definitivamente na produção vocal. Muitas das tensões contraprodutivas ao canto saudável afloram a partir de uma fundamental incompreensão sobre a complexidade do processo de cantar-atuar. Como comentado anteriormente, não é raro jovens cantores que não possuem hábitos de

---

<sup>294</sup> *It is the height of amateurism to ask a young singer to integrate three separate and complex skills into one non-interfering whole without careful observation and assistance. [...] If we continue to ask for the so-called complete singer-actor and total music-theater performance without a better understanding of how that ideal can be achieved, we will continue to see the gradual attrition of young singers as they try to do what we ask without proper guidance.*

tensões nocivos ao canto responderem aos desafios do cantar-atoar com algum tipo de tensão induzida, referente à preocupação de “mostrarem-se” interessantes e expressivos.

Se necessitamos alterar demasiadamente nosso estado de ser no momento da performance, na expectativa de gerar uma impressão impactante, isso significa que nós não nos sentimos interessantes o suficiente pelo que somos. Nas palavras de Balk (1991):

Se algo nos diz que temos que alterar nosso estado de ser para nos apresentarmos, isso significa que não nos sentimos OK como somos para a performance. Na tentativa de nos sentirmos OK, alteramos a nós mesmos de várias formas: tentamos ser maiores que a vida, mais nobres, maiores, mais impositivos, ou mais preenchidos de energia. Nós tentamos realizar tudo isso por nos mudarmos, o que frequentemente equivale criar tensão em nosso corpo. Isso é muito sutil, mas significa a não aceitação de nós mesmos como poderosos seres que somos (Ibidem, p. 277-278).<sup>295</sup>

Esse estado psicológico relativo à necessidade de se engrandecer para a performance pode se tornar muitas vezes um enredamento que limita a expressividade do artista em poucas opções interpretativas e gera inflexibilidade técnica. Não é raro esse tipo de enredamento desenvolver-se em estudantes que prematuramente vivenciam forte pressão psicológica na preparação de suas performances, como reflexo de autoproteção relacionado ao medo da não aceitação e da crítica alheia.

Por isso, faz-se necessário desenvolver a integração da dualidade *Performer vs. Pessoa* desde cedo, de forma gradativa, concomitante à formação vocal. Assim tensões habituais supérfluas associadas à produção vocal, bem como aquelas vindas de uma autoexigência na atuação ou presença cênica podem ser diagnosticadas e trabalhadas gradativamente sem a pressão da performance pública. Essas tensões retardam o desenvolvimento vocal, e quando permanecem interferindo nos aspectos respiratórios, fonatórios e articatórios do cantor por muito tempo podem chegar a um ponto difícil de serem diagnosticadas e trabalhadas sem a ajuda de profissionais especializados (BALK, 1989, p. 292-293), tais como fonoaudiólogos, terapeutas corporais ou psicólogos, ou mesmo de serem trabalhadas dentro do limitado tempo de preparação para determinada performance.

Crê-se que se esses jovens cantores tiverem um espaço que lhes estimule o contato consigo e a interação entre os colegas, em que se acostumem à exposição entre

---

<sup>295</sup> “If something tell us we have to alter our state of being in order to perform, it means we do not feel OK as we are for performance. In trying to feel OK we alter ourselves in some way: we try to be bigger than life, more noble, more grand, more imposing, or more filled with energy. We try to accomplish all that by changing ourselves, which usually amounts to creating tension in our body. It is subtle but significant nonacceptance of ourselves as the powerful beings we are.”

si e em apoio mútuo, aceitarão melhor a si mesmos como artistas generosos que atraem interesse simplesmente pelo que são e crescerão como *performers* confiantes ao longo de sua formação. Sendo assim, estarão mais bem preparados para lidar emocionalmente com a pressão psicológica dos espetáculos e montagens que futuramente participarão.

O recrutamento desses participantes pode ser feito em estúdios particulares de professores de canto, conservatórios e universidades de música, por meio de cartazes ou mídia eletrônica. O pré-requisito para a participação desses cantores é ter um número mínimo de árias e canções do repertório lírico preparadas, memorizadas e vocalmente adequadas a seu nível técnico e classificação vocal para as atividades previstas nos encontros iniciais. Faz-se necessário o participante aspirante ter em seu repertório tanto peças em seu idioma materno quanto nos idiomas estrangeiros que forem explorados nas primeiras atividades. Para o exemplo de laboratório que se sugere aqui, estabelece-se que o mínimo de peças iniciais seria duas peças em português brasileiro, duas em italiano e duas em francês. No entanto, ressalta-se que ao longo do percurso do laboratório, novas peças deverão ser selecionadas de acordo com a direção das atividades tomada pelo instrutor perante as características do grupo, e que esse mínimo de peças e idiomas escolhidos são meramente sugestões fictícias para exemplificar a tomada de decisão sobre as primeiras atividades planejadas.

Como o objetivo desse laboratório é oportunizar o desenvolvimento cênico dos cantores em formação, aceitando-os cada qual em seu nível vocal e musical, não há a necessidade da realização de um processo seletivo. Portanto, a seleção estabelecida aqui vem a ser a ordem de inscrição, e o atestado de competência mínima a indicação de seu professor de canto. Não haverá qualquer preferência por determinada classificação vocal, nem limite de idade. Acredita-se que quanto mais heterogêneo for o grupo, maior será a oportunidade dos participantes aprenderem com as características individuais de cada integrante, visto que poderão acontecer situações em que um participante que apresentar grandes dificuldades musicais ou vocais, poderá não apresentar grandes dificuldades relativas à expressão corporal ou envolvimento emocional. Nesses casos, a interação entre as dificuldades e as facilidades dos integrantes do grupo colaborará para o desenvolvimento das diversas facetas das habilidades requeridas à atuação cênica.

Tendo em vista que o instrutor deverá manter sua atenção às diferentes demandas e individualidades de cada participante ao longo da aplicação dos exercícios, pensa-se que há uma necessidade em estabelecer um grupo relativamente pequeno de participantes. Um máximo de dez e um mínimo de oito participantes satisfaz a

quantidade mínima interessante para a dinâmica dos exercícios coletivos; e quantidade máxima para que o instrutor consiga abarcar com cuidado as características particulares de cada um, observando detalhes individuais a fim de lhes auxiliar nas dificuldades diversas. Faz-se necessário trabalhar com um limite reduzido de participantes também pelo fato de se estabelecer que a fase Interacional somente poderá se iniciar após todos terem realizado o exercício aplicado, valendo especialmente na realização dos exercícios individuais. Portanto, há a necessidade de se trabalhar com um limite de participantes compatível à organização do tempo estabelecido para os encontros e sessões de atividades.

#### 4.2. Organização geral do tempo

Salzer (1983, p. 98) afirma que a quantidade global de horas estabelecidas para um curso deverá formar um todo em que as questões apresentadas e as respostas almejadas se completem. Apesar de o autor estar se referindo ao trabalho especificamente relacionado à expressão corporal, é possível importar essa afirmação à natureza do laboratório cênico que se propõe aqui. Nesse caso, a quantidade de horas total do laboratório deverá dar conta dos conceitos, práticas e experiências que se almeja abordar e o grau de aprofundamento esperado a cada uma dessas questões.

Os laboratórios de curta duração, como por exemplo, um dia com o total de seis horas de atividades, poderia servir à proposta de “degustação” de determinados exercícios com o objetivo de sensibilizar os participantes a determinados conteúdos. Pensa-se que na restrição de tempo para o aprofundamento desses conteúdos, a solução seria escolher um único tema a ser abordado com o objetivo de despertar a perceptividade do participante e não exatamente desenvolver-lhe habilidades e mudanças de comportamento. Por exemplo, poder-se-ia abordar o simples reconhecimento da voz, rosto e corpo como recursos expressivos disponíveis ao processo de atuação ou presença cênica. As atividades coletivas poderiam ser priorizadas com o objetivo de otimizar o tempo de vivência dos participantes, e os Pontos de Concentração seriam reduzidos a focos bem específicos que pudessem ser apreendidos rapidamente e serem direcionados ao tema abordado.<sup>296</sup>

---

<sup>296</sup> Como possibilidades de exercícios coletivos que possam ser direcionados para o reconhecimento dos recursos expressivos ter-se-iam **Sequência Atitudes – Vocalizes, Sequência Atitudes**



Obviamente, laboratórios um pouco mais intensivos, como por exemplo, aqueles realizados em um final de semana com oito horas de duração em cada dia, totalizando dezesseis horas, poderiam garantir mais profundidade à abordagem dos conteúdos escolhidos. No entanto, mesmo assim um real foco no desenvolvimento de habilidades só seria possível à medida que houvesse uma disponibilidade de tempo maior para que os exercícios pudessem ser repetidos e a ideia de transcendência dos limites em um caminho espiral pudesse ser percorrido.

Laboratórios intensivos com atividades diárias ao longo de um mês, poderiam atender a essa necessidade, bem como aqueles extensivos em longa duração com certa periodicidade entre os encontros, como Salzer (1983, p. 98) comenta sobre a existência desses dois tipos de sistemas. No primeiro, a concentração dos encontros se dá em um curto período de duração, possuindo as vantagens de manter a continuidade das atividades sem grandes rupturas e com isso oportunizar um aprofundamento intensivo dos conteúdos. Ao passo que no segundo, o desdobramento em encontros periódicos ao longo de uma duração extensiva oportuniza os participantes tecerem um diálogo entre os conteúdos absorvidos nos encontros e a sua vida cotidiana, bem como permite o instrutor planejar as atividades de cada encontro baseando-se nas necessidades observadas ao longo dos encontros realizados.

Decidiu-se por um laboratório de caráter extensivo com desdobramento de encontros com duração de seis horas em uma periodicidade semanal ao longo de nove meses<sup>297</sup>, totalizando aproximadamente trinta e seis encontros, em uma quantidade de

---

**(Expressividade Vocal) - Texto, Dualidades Atitudes atribuídas - Contagem de Números, Sustentando Máscaras Faciais, Máscara/Expressão facial, Respostas Faciais à Música, Exploração do Olhar – Monólogo Interior, Exploração do Olhar – Vocalizes, Atualização Facial para gestos corporais, Movimentação Corporal Livre – Vocalizes, Ações Físicas – Vocalizes, Prontidão Corporal – Vocalizes, Movimentação Corporal Isolamento de Partes – Vocalize, Movimentação Corporal – Respostas Corporais à Escuta Musical, Blabação – Diálogo, Blablação Cantada, Espelho - Recursos Expressivos, Som e Movimento – Texto, Som e Movimento - Objetos Imaginários, Jogo do Eco - Recursos Expressivos.**

<sup>297</sup> Balk (1991, p. xx) relata que o treinamento profissionalizante a jovens aprendizes realizado por ele junto ao *Minnesota Opera Company* tinha a duração de nove meses. No entanto, o autor não fornece detalhes sobre a quantidade global de horas, nem a periodicidade dos encontros. Atualmente o *Minnesota Opera Company* dispõe de um programa de artistas residentes com o objetivo de realizar a ponte entre a formação acadêmica e a carreira profissional, aproximadamente com a mesma duração, porém também não é apresentado detalhes sobre a periodicidade das atividades. Ver: <<http://www.mnopera.org/about/resident-artists-program>>. Acessado em 06 de nov. de 2017.

Em ambos os casos também não é informado se dentre esse período de atividades há algum período de recesso. Neste caso, deixa-se em aberto também em nossa sugestão de laboratório a possibilidade de haver uma redução no número de encontros e quantidade de horas globais e inserir um período de recesso no meio do percurso.

duzentos e dezesseis horas globais.<sup>298</sup> Crê-se que a concentração de seis horas por encontro seja suficiente para promover uma convivência intensificada entre os participantes junto à natureza lúdica e experimental das atividades sem lhes causar um desgaste grande de energia. Junto a isso, considera-se o fato de, se o grupo atingir seu número máximo de dez participantes, um único encontro ainda poderia abarcar a aplicação de determinado exercício individual que exija uma atenção prolongada a cada participante, como seria o caso do exercício **Energia Emocional Extrema + *four step spiral***, por exemplo. O encontro seria dedicado à aplicação dessa atividade, em um planejamento flexível de no máximo vinte minutos de atendimento a cada participante, tendo o restante do tempo para atividades coletivas destinadas aos aquecimentos – físico, vocal e cênico - e à fase Interacional.

Torna-se importante o participante vivenciar tanto um período considerável de imersão dentro do tipo de atividade diferenciada e também junto à convivência do grupo, quanto intercalar esses períodos para possibilitar um diálogo dessa experiência adquirida no laboratório com as suas atividades cotidianas – aula de canto, correpetição do repertório, outras atividades artísticas, esportivas ou de lazer. Por isso a escolha pela concentração de um único encontro de seis horas em periodicidade semanal, que pode ocorrer em um único turno, ou ao longo do dia inteiro com intervalo para o almoço. Nessa sugestão, opta-se pelo turno da manhã, com início às 8h e final às 14h com um intervalo de 30 minutos por volta das 11h.

Segundo Balk (1991, p. 149) os insights descobertos com a prática dos exercícios ao longo do laboratório experimental não significam o crescimento em si, é preciso que o participante pratique e incorpore-os em sua rotina artística para que eles não permaneçam inativos ou percam contato com sua autoconsciência. Nesse caso, julga-se que o espaçamento semanal entre os encontros oportuniza o instrutor a lançar tarefas individuais relacionadas a transportar o conhecimento e insights adquiridos nas experiências para as demais atividades cotidianas que o participante realiza ao longo da semana, ou tarefas relacionadas aos exercícios que serão aplicados em encontros futuros, como por exemplo, preparação de material para exercícios com recitação de texto, preparação de novo repertório ou composição de cena.

---

<sup>298</sup>

O cálculo realizado foi:  
9 meses X 4 semanas = 36 encontros  
36 X 6 horas = 216 horas

### 4.3. Necessidades do espaço e de materiais

Mesmo que de forma discreta, as características do espaço em que um laboratório cênico é realizado influenciam no comportamento dos participantes, como apontado em Salzer (1983, p. 78-81). Determinadas características físicas do espaço podem ocasionar tanto conforto como desconforto, porém além das condições físicas, há de se considerar determinadas questões de ordem psicológica. O que o local evoca moralmente nos participantes pode inibi-los ou disponibilizá-los às atividades, como por exemplo, se o laboratório for realizado no salão de uma igreja, de um hotel luxuoso, de uma universidade, etc. Salzer (1983, p. 79) aponta sobre essa questão, e afirma que os participantes podem conservar-se na atitude evocada habitualmente pelo local até que haja uma modificação espacial (tal como afastar mesas e cadeiras, por exemplo) que resignifique o espaço e uma insistência por parte do instrutor em utilizar temporariamente o local com normas diferentes. Nas palavras do autor:

O desejo frequente de ‘mudar de lugar’ para realizar uma atividade corporal não se liga somente a comodidades práticas, mas ainda ao modo como que interiorizamos a autoridade local, como o que acreditamos que ela proíba e permita, bem como com a esperança de fazer viver nosso corpo noutra lugar e de modo diverso.

Nesse caso, o coordenador terá que fazer um esforço enorme para instituir leis, regras e hábitos num meio em que os participantes autorizem-se experiências autógenas que os desviarão dos hábitos adquiridos no local (Ibidem, p. 79-80).

Com isso, os participantes vão gradativamente substituindo a figura do “proprietário-controlador” evocada pelo espaço pela figura de liderança do instrutor, e permitindo-se progressivamente superar as inibições e proibições ligadas ao local instituído (Ibidem, p. 80).

Sobre as condições físicas, ao escolher a sala para as atividades, há de se observar se esta pode ser equipada com um piano<sup>299</sup>, se possui temperatura ideal que não cause calor ou frio em demasia, se dispõe uma geometria que favoreça a

---

<sup>299</sup>

Apesar de um piano acústico de meia cauda ou cauda inteira ser o instrumento ideal, pois possibilita o pianista contribuir com toda gama de nuances musicais aos exercícios, confesso que os cursos que ministrei foram realizados em sua vasta maioria com um piano digital amplificado. De qualquer forma, o instrumento deverá estar afinado, ser audível a todos os participantes e posicionado de modo que o pianista consiga ver as ações dos participantes.

visibilidade e a reunião de todos, se possibilita ao grupo sentir-se reservado,<sup>300</sup> se possui uma área suficiente para que o número máximo de participantes estipulado consiga locomover-se com movimentos amplos em liberdade, se apresenta iluminação, silêncio e ventilação suficientes e se sua localização possibilita os participantes utilizarem banheiros e se alimentarem durante as pausas. Junto a isso, o chão deverá ser observado, sendo de extrema importância ser plano, com superfície lisa e homogênea, preferencialmente um piso quente com características antiderrapantes.<sup>301</sup> O piso não deve apresentar qualquer risco aos participantes de se machucarem, tropeçarem, ou escorregarem. Igualmente, faz-se necessário manter o piso limpo o suficiente para que os participantes sintam-se a vontade para deitar, rolar, rastejar, etc. sem o receio de se sujarem.

Determinados exercícios necessitarão o uso de espelho, portanto o ideal será a sala possuir uma das paredes revestida com espelho. As dimensões (altura x largura) do espelho devem possibilitar todos os participantes observarem-se de corpo inteiro. Uma cortina poderá ser usada em frente ao espelho para escondê-lo quando forem realizados os demais exercícios em que ele não seja necessário, evitando assim ser uma fonte de distração. Para outros exercícios, será necessário dividir a sala ficticiamente em um espaço duplo de palco e plateia, o que pode ser feito desenhando ou colando uma fita adesiva no chão, ou por se estabelecer ficticiamente essa marca junto ao grupo. Caso a sala não disponha de portas que possam oportunizar a entrada e saída dos participantes que estiverem no palco, cochias podem ser criadas através da utilização de biombos. Obviamente, havendo a disponibilidade, os encontros ou sessões de atividades podem ser realizados em espaços distintos para atenderem as necessidades físicas e materiais dos exercícios planejados. Sendo assim, um encontro pode ser planejado para ser realizado em uma sala de teatro que oportuniza a utilização dos espaços de palco, cochias e plateia, e outro encontro planejado para ser realizado em uma sala de dança, com espaço amplo e equipado com espelhos.

Torna-se interessante dispor de uma câmera filmadora e um projetor para que eventualmente alguns exercícios possam ser filmados e posteriormente projetados, com

---

<sup>300</sup> Por exemplo, uma sala térrea com janelas para a rua pode ocasionar pessoas curiosas que observem as atividades pelas vidraças e com isso gerar um ambiente intimidante aos participantes (SALZER, 1983, p. 79).

<sup>301</sup> Pisos revestidos de linóleo atendem a essas exigências, sendo muito utilizado nas salas de dança. Segundo o dicionário da língua portuguesa, linóleo é um “tecido impermeável, feito de juta e untado com óleo de linhaça e cortiça em pó” (FERREIRA, 1995, p. 396). O linóleo pode ser usado tanto como piso permanente da sala, quanto como lona para revestir a área utilizada.

isso oportunizando discussões nas fases Interacionais sobre as diferentes soluções encontradas por cada participante aos desafios propostos. Outros equipamentos tais como som, metrônomo e amplificador deverão estar disponíveis para serem usados nos exercícios **Movimento + Respiração, Respostas Faciais à Música, Movimentação Corporal – Respostas Corporais à Escuta Musical**. Dependendo do tamanho da sala, poderá ser necessário ter à disposição um microfone para evitar que o instrutor desgaste sua voz na realização do *side-coaching*. Junto a isso, pelo mesmo motivo, este deve dispor de um dispositivo, tal como apito ou tambor, para sinalizar as fases dos exercícios.

Quanto à mobília necessária, julga-se essencial possuir cadeiras e mesas disponíveis para serem utilizadas como cenário, na aplicação dos exercícios **Ações Físicas – Vocalizes, Ações sob Cenário, Mini Óperas Improvisadas e Criação de Cena Improvisada ou Composta**. Cadeiras também serão necessárias na aplicação de exercícios tais como **Sustentando Máscaras Faciais e Máscara/Expressão facial**, como forma de desenredamento dos recursos rosto e corpo. Portanto, essas devem estar em número suficiente para abarcar todos os participantes e preferencialmente ter anatomia que possibilite os participantes sentarem mantendo confortavelmente o alinhamento sugerido na descrição dos exercícios.

Outras mobílias tais como araras, poltronas ou sofás, plataformas e cubos obviamente agregariam às opções de cenário, mas não são considerados essenciais. Quanto aos artefatos cênicos, pode-se preparar uma caixa ou mala com uma porção de objetos e acessórios diversos, tais como prato, garfo, faca (sem ponta ou fio), colher de sopa, concha, panela, garrafa, copo, caneca ou xícara, taça de plástico, lata de cerveja vazia, toalha de mesa, lençol, vassoura, balde, lenços diversos, armação de óculos, chapéus diversos, casaco ou camisa, potes vazios de maquiagem ou cremes, caixas e bolas de todos os tamanhos, saco com moedas velhas, dinheiro falso, caneta ou lápis, livros, cadernos, boneca bebê, celulares inativos, secador de cabelo ou outros aparelhos de pequeno porte que não funcionam mais, etc. O importante é reunir um montante de objetos diversos, evitando objetos afiados ou pontiagudos que possa apresentar risco de acidentes. O instrutor deve chamar a atenção dos participantes para manusearem objetos quebráveis com cuidado, pois acidentes não são possibilidades remotas, principalmente no entusiasmo das improvisações.

Colchonetes de EVA também são úteis tanto para os cenários, como para os participantes se posicionarem em semi-supina nos exercícios com blablação,

proporcionando certo conforto devido ao isolamento térmico e maciez. Livros de todos os tamanhos devem estar disponíveis para servirem como apoio de cabeça quando os participantes estiverem nessa posição. Igualmente, a lousa necessária à aplicação dos exercícios **OOPS** e **UBU – Repertório, Dualidade Parâmetros Musicais – Repertório** e **Dualidade *Parlando* vs. *Cantabile* - Repertório** também pode contribuir na formulação de cenários para os demais exercícios citados anteriormente, sendo possível inclusive desenhar paisagens ilustrativas.

O instrutor poderá inventar e construir algum artefato que julgue necessário para auxiliar na aplicação de qualquer exercício. Exemplo dessa situação foi uma janela criada pelo Prof. Silas Silva em resposta às necessidades que relatei para a aplicação do exercício **Sequência Atitudes (Expressividade Facial) - Repertório** em um dos cursos por mim ministrado (GUSE, 2014c). A intenção da janela foi de facilitar a ideia de isolamento facial e inibição dos gestos, tendo sido construída em tamanho de corpo inteiro, com papel pardo colado a duas ripas de madeira nas laterais. Dois participantes ficavam encarregados de segurar as ripas de madeiras laterais, enquanto outro participante realizava o exercício. Ver figura 17 abaixo:



**Figura 17: Janela de papel pardo e ripas de madeira criada para aplicação do exercício Sequência Atitudes (Expressividade Facial) – Repertório realizado no curso *Performer da Ópera - Módulo III*, ministrado em 2014.**

Quanto à fabricação dos cartões relativos às Atitudes, Gestos Corporais, Tarefas Vocais, Sílabas Melódicas, Máscaras Faciais e Temas, deve-se considerar dimensões que facilitem sua visibilidade aos participantes. Balk não indica dimensões específicas em sua literatura. Todavia, os cartões distribuídos no *Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute 2012* possuem 7 cm de altura e 11 cm de largura. Ao aplicar algumas vezes o

exercício **Sequência Atitudes (Expressividade Facial) - Repertório** com cartões fabricados nessas dimensões (GUSE, 2013d, 2014c), percebi que os participantes tinham certa dificuldade em ler seu conteúdo dependendo da distância em que eram apresentados. Por esse motivo, fabriquei novos cartões com as dimensões de 21 cm de altura com 30 cm de largura, ou seja, uma folha A4 em orientação paisagem com fonte Arial tamanho 72. Tive a oportunidade de aplicar os exercícios **Sequência Atitudes – Vocalizes e Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto** com cartões nessas novas dimensões (GUSE, 2017), e não percebi as dificuldades observadas anteriormente na agilidade dos participantes captarem a informação de imediato. No entanto, ainda não tive a oportunidade de aplicar novamente **Sequência Atitudes (Expressividade Facial) – Repertório** com cartões sob as novas dimensões.

Segue algumas sugestões para a elaboração de cada grupo de cartões citado nas descrições dos exercícios do capítulo anterior.

1) Atitudes: Adjetivos referentes a sensações físicas, estados emocionais, estados de ânimo e características pessoais.

ALEGRE	FELIZ	EXTASIADO	CONTENTE	ESPERANÇOSO
TRISTE	ANGUSTIADO	INFELIZ	DEPRIMIDO	DESCONFIADO
ENRAIVECIDO	ENFURECIDO	IRRITADO	IRADO	OFENDIDO
ENOJADO	ENTEDIADO	AMOADO	AMARGO	FRUSTRADO
SURPRESO	APAVORADO	ASSUSTADO	CHOCADO	AMEDRONTADO
CANSADO	SONOLENTO	EXAUSTO	FRACO	SURPREENDIDO
ANIMADO	FORTE	BONITO	DESEJADO	IMPRESSIONADO
ENCIUMADO	VINGATIVO	INDIGNADO	ANSIOSO	ABORRECIDO
PREOCUPADO	PENSATIVO	CALMO	DISTRAÍDO	MELANCÓLICO
EUFÓRICO	ENGRAÇADO	HISTÉRICO	SARCÁSTICO	BEM-HUMORADO
APAIXONADO	EXCITADO	TERNO	AMÁVEL	CARINHOSO
VAIDOSO	ALTIVO	TÍMIDO	SORTUDO	ENVERGONHADO
CONFIANTE	VITORIOSO	PRUDENTE	CORAJOSO	DESCONFIADO
COM FOME	COM SEDE	COM CALOR	COM FRIO	COM DOR
TONTO	CONFUSO	PERDIDO	ENJOADO	EMBRIAGADO
LINDO	FEIO	HORRÍVEL	GOSTOSO	MARAVILHOSO
DESTRUTIVO	AZARADO	PARANÓICO	IMPACIENTE	MAL-HUMORADO

ARROGANTE	DESAFIANTE	HOSTIL	DESTEMIDO	IMPLACÁVEL
CÍNICO	ASQUEROSO	ODIÁVEL	PETULANTE	REPUGNANTE
OTIMISTA	PESSIMISTA	NOJENTO	SOMBRIO	DESESPERADO
MACHUCADO	MISERÁVEL	CHATEADO	DESOLADO	INCONSOLÁVEL
AGONIADO	ATURDIDO	ESPANTADO	CURIOSO	DECEPCIONADO
COMPASSIVO	ABISMADO	INTRIGADO	DIVERTIDO	ARREPENDIDO
INVEJOSO	PROVOCANTE	SENSUAL	NERVOSO	COMPASSIVO
INDISPOSTO	ENALTECIDO	TERNO	TRANQUILO	EMOCIONADO
INGÊNUO	APÁTICO	CARENTE	COVARDE	INDIFERENTE

2) Gestos Corporais: Indicações para a criação de gestos a serem realizados com os membros superiores. As descrições dos gestos são propositalmente sucintas e gerais para oportunizar a tomada de decisões por parte dos participantes sobre o restante dos detalhes físicos e para não truncar o exercício com a leitura de descrições muito longas.

Ambas as mãos na cabeça	Uma mão na cabeça	Uma mão na cabeça e outra no quadril
Ambas as mãos no rosto	Uma mão no rosto	Uma mão no rosto e outra direcionada para frente
Ambas as mãos no pescoço	Uma mão no pescoço	Uma mão no pescoço e outra direcionada para frente
Ambas as mãos na barriga	Uma mão na barriga	Uma mão na barriga e outra direcionada para o lado
Ambas as mãos na cintura	Uma mão na cintura	Uma mão na cintura e outra direcionada para trás
Ambas as mãos no peito	Uma mão no peito	Uma mão no peito e outra direcionada para trás
Ambas as mãos nos ombros	Uma mão no ombro	Uma mão no ombro e outra nas costas
Ambas as mãos nas costas	Uma mão nas costas	Uma mão nas costas e outra no peito
Ambas as mãos nos joelhos	Uma mão no joelho	Uma mão no joelho e outra direcionada para frente
Palmas das mãos para fora	Uma palma da mão para	Braços abertos na lateral



	fora	
Punhos fechados	Um punho fechado	Braços cruzados
Dedos apontados para cima	Um dedo apontado para cima	Braços estendidos
Dedos apontados para baixo	Um dedo apontado para baixo	Braços flexionados
Dedos apontados para frente	Um dedo apontado para frente	Um braço estendido e outro flexionado
Palmas das mãos para cima	Uma palma da mão para cima	Um braço para cima e outro para baixo
Palmas das mãos para baixo	Uma palma da mão para baixo	Um braço para frente e outro para trás
Palmas das mãos para frente	Uma palma para frente	Uma palma contra a outra
Palmas das mãos para trás	Uma palma da mão para trás	Uma mão segurando a outra

3) Máscaras Faciais: Indicações para estimular a criação de máscaras faciais, subdivididas em dois subgrupos Descrições Físicas e Tipos de Rostos.

<b>Tipos de Rosto</b>	<b>Descrições Físicas</b>	
Gárgula	Rosto inteiro comprimido	Parte de cima comprimida e parte de baixo alargada
Macaco	Rosto inteiro alargado	Parte de cima alargada e parte de baixo comprimida
Boi	Rosto assimétrico	Parte de baixo puxada para o lado e parte de cima neutra
Coruja	Rosto neutro	Parte de baixo neutra, parte de cima puxada para o lado
Gato	Rosto inteiro puxado para cima	Parte de cima puxada para o lado, parte de baixo puxada para o lado oposto
Velho	Rosto inteiro puxado para baixo	Parte de cima e parte de baixo puxadas para o mesmo lado
Bebê	Parte de baixo para frente	Parte de cima para baixo, parte de baixo para cima
Pirata	Parte de baixo para trás	Parte de cima para cima, parte de baixo para baixo.

4) Tarefas Vocais: Indicações para estimular a imaginação do participante em gerar mudanças na sua expressividade falada e cantada, subdivididos em subgrupos de Parâmetros Musicais e Parâmetros Sonoros.

Parâmetros Musicais	Parâmetros Sonoros	
Frequência Aguda	Vibrato	Sussurrado
Frequência Grave	Não-Vibrato	Suspirado
Andamento Rápido	Brilhante	Gritado
Andamento Lento	Opaco	Murmurado
Legato	Claro	Gargalhada
Staccato	Escuro	Risada
Rallentare	Nasal	Choro
Accelerare	Estridente	Gemido
Fermata	Entubado	Soluço
Pausa	Metálico	Tosse
Cadência	Soproso	<i>Cul-de-Sac</i>
Ornamentação	Gutural	Fanho
Piano	Ressonante	Áspero
Forte	Tremido	Macio
Fortíssimo	Falado	Aveludado
Diminuendo	Cantado	<i>Chiaroscuro</i>
Crescendo	Berrado	Abafado

5) Sílabas Melódicas: nove modelos de combinações de vogais e consoantes, presentes em Mattos (2014, p. 146), para a criação de sílabas melódicas.

V	CV	VC
CVC	CCV	VCC
CVCC	CCVC	CCVCC

6) Temas: situações envolvendo um mínimo de duas pessoas que oportunizam um conflito.

Vidente prevê futuro de cliente
---------------------------------

Motorista bate em outro carro no trânsito
Assalto no caixa de estabelecimento comercial
Cliente reclama à atendente em restaurante
Turistas descobrem um tesouro
Marido/Esposa conta a cônjuge que foi promovido
Chefe despede empregado
Parente conta a demais sobre morte na família
Presidiário (a) é interrogado por investigador (a)
Cabeleireiro (a) corta cabelo de cliente
Namorada (o) descobre traição de namorado (a)
Médico (a) comunica diagnóstico à paciente
Mãe/Pai proíbe filho (a) de sair de casa
Jovens presenciam evento sobrenatural
Bombeiro salva vítima

As sugestões feitas para a fabricação dos grupos de cartões obviamente podem ser complementadas, bem como cada instrutor poderá escolher trabalhar com apenas algumas sugestões de cartões que julgar mais apropriado para determinada aplicação de um exercício. Por exemplo, na aplicação da variação **Direcionalidade + Reação** do exercício **Exploração do Olhar – Vocalizes**, o instrutor poderá escolher trabalhar com cartões que remetam estados emocionais básicos de fácil assimilação, tais como Alegre, Triste, Enraivecido e Amedrontado. Na variação **Máscaras Faciais atribuídas** do exercício **Sustentando Máscaras Faciais** o instrutor poderá trabalhar apenas com os cartões do subgrupo Tipos de Rosto, deixando para introduzir os cartões com Descrições Físicas na retomada do exercício em novo encontro. A aplicação da variação **Blablação Cantada – Sílabas Melódicas** pode ser realizada com apenas dois ou três modelos mais simples, tais como V, CV e VC, até que os participantes compreendam a necessidade de valorizar o núcleo vocálico de cada sílaba, definindo com precisão a vogal escolhida, realizando o ataque ou coda por articular com agilidade as consoantes promovendo a ligadura de uma sílaba à outra.

Dentre o material que os participantes deverão trazer para o laboratório está as partituras de seu repertório, o texto com a tradução e transcrição fonética, e a vestimenta apropriada. As roupas apropriadas para o laboratório cênico devem ser elásticas e confortáveis, preferencialmente sem estampas. As vestimentas dos participantes devem

deixa-lo se movimentar com liberdade e permitir que a sua forma corporal seja minimamente identificável. Portanto, vestimentas muito justas podem não ser adequadas à primeira exigência, mas também aquelas muito largas e pesadas não atendem à última. Uma vestimenta que remeta um estilo pessoal muito pronunciado, contendo estampas com dizeres ou logotipos, pode dificultar o próprio participante em sentir-se livre para assumir características pessoais distintas da sua ao longo dos exercícios que lhe exijam novas caracterizações, bem como criar certa barreira aos demais participantes acreditarem cenicamente nessas novas características assumidas por ele. Por estarmos propondo um corpo-cênico que se molde às múltiplas situações dos jogos, roupas leves, elásticas e neutras são consideradas ideais para contribuir com a versatilidade e mutabilidade que se deseja desenvolver ao longo dos jogos. Junto a isso, aconselha-se o uso de meias ou sapatilhas com antiderrapantes, caso o participante sinta-se desconfortável em manter os pés descalços. Sapatos pesados e esportivos limitam a movimentação livre dos pés e podem machucar aqueles que estiverem descalços.

Já no primeiro encontro do laboratório, o participante deverá fornecer dois jogos de partituras do repertório mínimo exigido para os primeiros encontros - um para o pianista, outro para o instrutor. Dessa forma, garantir-se-á que o repertório dos participantes não seja estranho nem ao pianista, nem ao instrutor ao longo da condução dos exercícios sob esse material. Junto a isso, o material referente ao texto deverá ser realizado e entregue previamente junto com as partituras ao instrutor para que ele possa realizar possíveis correções. Sugere-se aqui que o texto seja digitalizado em folha A4 letras de tamanho e formato que lhe facilite a leitura, e que todas as repetições sejam mantidas. A tradução do texto em idioma estrangeiro deverá ser fiel ao texto original, porém adaptado quando necessário à estrutura da língua portuguesa, para que a recitação de sua tradução se torne fluente.

Segue um exemplo da realização desse material sob os primeiros versos de Alfred de Musset da canção “Bonjour, Suzon!” de Léo Delibes:

[bõ.'ʒuɐ sy.'zõ ma flœɐ de bwa]<sup>302</sup>

**Bonjour, Suzon, ma fleur des bois!**

*Bom dia, Suzaninha, minha flor dos bosques!*

[ɛ ty tu.'ʒuɐ la ply jɔ.'li]

**Es-tu toujours la plus jolie?**

*Você ainda é a mais bonita?*

A sugestão dessa disposição por linha, em que o texto no idioma original é grifado em negrito e posicionado no meio da transcrição fonética (acima) e tradução (abaixo), serve para facilitar o estabelecimento das relações existentes entre esses três elementos ao longo de qualquer modo de recitação – tradução ou original. Nessa disposição, toda vez que o participante recitar a tradução do texto terá ao longo da recitação o acesso ao texto original, pois ele está imediatamente acima da tradução. E toda vez que ele recitar o texto no idioma original terá o acesso direto ao significado por estar imediatamente abaixo, e à sua pronúncia por estar imediatamente acima. Acredita-se que ao utilizar essa disposição no material textual ao longo da prática dos exercícios, trabalha-se em favor da memorização completa do texto, ou seja, uma memorização que fixa as conexões entre texto, pronúncia e significado, evitando uma memorização vazia de conteúdo ou com erros de pronúncia. Textos originalmente em português brasileiro também devem ser preparados nesses moldes, sendo opcional se trabalhar junto à transcrição fonética.

Todas as demais peças que forem utilizadas nos exercícios ao longo do percurso do laboratório deverão ser entregues antecipadamente junto com esse material referente ao texto.

---

<sup>302</sup> Para a letra < r > optou-se transcrevê-la como consoante fricativa uvular sonora [ʁ], considerando que os exercícios sob a recitação do texto no idioma original têm como objetivo aproximar o participante da espontaneidade falada e essa pronúncia também é considerada como possibilidade interpretativa no canto lírico, como é possível verificar as interpretações de 2013 da cantora francesa Natalie Dessay para as canções *Mandoline* e *Clair de Lune* de Gabriel Faurè. Ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=NRoT9tS7tG0>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=amyVeo2vGTg>> respectivamente. Acessados em 18 de nov. 2017.

#### 4.4. Sobre o(s) instrutor(es)

Ao mesmo tempo em que o instrutor é aquele que dispõe as instruções das atividades e conduz o laboratório com o objetivo de trazer desafios aos participantes e com isso lhes desenvolver habilidades, também é o mediador de suas experiências, direcionando o foco dos exercícios, observando os resultados e administrando os comentários e reflexões. Como ministrante dos exercícios o instrutor deve expor de forma clara e detalhada as instruções e os Pontos de Concentração, garantindo que todos os participantes tenham compreendido as atividades. Como mediador, deverá manter todos os participantes engajados em seu processo de aprendizagem e autodescobertas.

Spolin (2006, p. 9) salienta que o instrutor deve incentivar e garantir a participação de cada integrante do grupo respeitando sempre a capacidade de repostas de cada um. Ou seja, se um aluno estiver participando no máximo de seu engajamento, mesmo que sua contribuição ao jogo coletivo seja mínima ou apresente um desempenho abaixo do esperado, ele ainda deve ser respeitado com igualdade dentro do grupo. Nas palavras da autora: “Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar” (Ibidem, p. 9). Todo participante tem um histórico de experiências que o instrutor dificilmente conhecerá por completo. Por isso, precisa ser considerado que, por mais que se queira mudanças e crescimento nos participantes, o instrutor não deve esquecer que está lidando com indivíduos reais e não com modelos ideais de artistas. Nas palavras de Zeller (2013, p. xiv), “grandes professores ensinam os indivíduos que estão na sua frente ao invés dos sujeitos dentro de suas cabeças.”<sup>303</sup>

No processo de exercício, os erros técnicos precisam ser permitidos, pois é com eles que os diagnósticos e o crescimento acontecem. Não se trata de buscá-los propositalmente ou gostar deles, mas de resignificar esse termo relacionando-o a uma etapa necessária ao crescimento do *performer* (BALK, 1989, p. 128), retirando qualquer teor pejorativo que possa vir a acompanhá-lo. O instrutor também deve manter em mente que “o que uma vez se aprendeu não é esquecido, mas sob pressão de assimilar um novo critério, comportamentos antigos bem-aprendidos desmoronam

---

<sup>303</sup>

... *great teachers teach the individuals in front of them rather than the subject in their heads.*

temporariamente”<sup>304</sup> (PRYOR *apud* BALK, 1991, p. 195). Cada exercício que faça o participante manejar uma nova habilidade traz certamente uma sensação de instabilidade muito grande junto a outras habilidades que aparentemente já tinham sido dominadas.<sup>305</sup>

Por isso, ao notar essas instabilidades, o instrutor deve primeiramente dar o espaço de tempo necessário para que o participante consiga integrar a nova habilidade por si. Nem o instrutor, nem o participante devem tentar controlar demasiadamente as habilidades que se instabilizarem. Ocorre que esse tipo de controle pode chegar a um ponto de gerar resistência na atenção aos novos Pontos de Concentração que desenvolverão a nova habilidade e a integrarão às antigas. Contudo, se após esse espaço de tempo, o instrutor perceber que um ou outro participante ainda tem dificuldade, ele poderá auxiliá-lo objetivamente através de *side-coaching* para que o participante consiga alternar rapidamente sua atenção aos Pontos de Concentração referentes às tarefas novas e referentes às demais.

O engajamento de todos no processo de aprendizado e o respeito às limitações e dificuldades de cada participante afasta o perigo do estabelecimento de uma atmosfera competitiva. Nas palavras de Spolin (2006):

Uma atmosfera altamente competitiva cria tensão artificial, e quando a competição substitui a participação, o resultado é a ação compulsiva. Mesmo para os mais jovens, a competição acirrada conota a ideia de que ele deve ser melhor do que qualquer outro. Quando um jogador sente isso, sua energia é dispendida [sic] somente para isto, ele se torna ansioso e impelido, e seus companheiros de jogo tornam-se uma ameaça para ele. Se a competição for tomada erroneamente como um instrumento de ensino, todo o significado do jogo é distorcido. [...]

Quando a competição e as comparações aparecem dentro de uma atividade, há um efeito imediato sobre o aluno que é patente em seu comportamento. Ele luta por um *status* agredindo outra pessoa, desenvolve atitudes defensivas (dando ‘explicações’ detalhadas para as ações mais simples, vangloriando-se ou culpando outros pelas coisas que ele faz) assumindo o controle agressivamente ou demonstrando sinais de inquietude. Aqueles que acham impossível levar a cabo com uma tensão imposta, se tornarão apáticos e mostrarão sinais de fastio para se aliviarem. Quase todos mostrarão sinais de fadiga (Ibidem, p. 9-10).

---

<sup>304</sup> *What is once learned is not forgotten, but under the pressure of assimilating new criteria, old well-learned behavior sometimes falls apart temporarily.*

<sup>305</sup> Um exemplo desse tipo de situação na vida profissional dos cantores é quando em uma montagem iniciam-se os ensaios cênicos e inevitavelmente começam a acontecer uma série de erros musicais pelo fato dos cantores estarem aprendendo a lidar com novos elementos e desafios agregados à performance. Contudo, há de se lembrar que essa condição instável não permanece por muito tempo, pois a música estudada não foi esquecida. Assim que os novos desafios começam a ser assimilados, os velhos aprendizados se reassertam por si (BALK, 1991, p. 195-196).

Diagnosticar comportamentos nocivos ao apoio mútuo entre os participantes, bem como evitar em suas próprias atitudes ações que minimamente abram caminho para uma atmosfera de comparação e competitividade entre eles é responsabilidade do instrutor como mediador do grupo.<sup>306</sup>

Atmosferas competitivas devem ser substituídas pelo esforço coletivo. Dessa forma, um clima positivo é de extrema importância para que os participantes sintam-se a vontade em arriscar jogar com altas energias e lidar com a vulnerabilidade de trazer suas emoções pessoais, criatividade e intuição como ferramentas de trabalho. Comentários com teor pejorativos, rotulantes ou julgadores podem gerar reações altamente inibidoras, e o objetivo por detrás da prática dos exercícios ser retardado. Todo cantor-ator é o seu próprio instrumento e a própria técnica de tocar esse instrumento carrega em si toda uma carga subjetiva e reações emocionais (BALK, 1989, p. 10). Palavras que atacam a personalidade do participante, que o comparam com os demais ou o mantêm dependente do julgamento alheio devem ser evitadas. O instrutor deve ser capaz de realizar análises honestas de forma descritiva, evitando generalizações, e não ser desejoso por determinado desempenho ou produto, mas aberto à genuinidade dos processos criativos, e quando necessário, desistir de qualquer controle específico para que os participantes resolvam as situações a seu modo (Ibidem, p. 125-126).

Spolin (2006, p. 7) comenta que, apesar do método de aprovação/desaprovação ter sido a maneira como muitos de nós foram educados, é necessário uma constante auto-observação por parte do instrutor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação desse tipo ao mediar a experiência dos participantes. Nas palavras da autora:

A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação. Além disso, o professor não pode julgar o bom ou o mau, pois que não existe uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar

---

<sup>306</sup> Um simples exemplo de atitudes relativas à prevenção de uma atmosfera de comparação e competitividade é a seleção dos participantes que formarão as duplas e subgrupos necessários a determinados exercícios. Spolin (2006, p. 27) aconselha que todos os subgrupos devam ser escolhidos de forma aleatória, pois todos os participantes devem aprender a se relacionar com todos. “As dependências nas menores áreas devem ser constantemente observadas e quebradas [...]. Um meio simples e aceito por grupos de todas as idades para a formação de grupos é ‘contagem’. Se os times caírem juntos várias vezes, mude de método de seleção (varie o número da contagem), para que os alunos nunca saibam exatamente onde se sentar para caírem com seus amigos. Esse método de contagem elimina a negativa exposição que os membros mais lentos do grupo sofrem se os times forem escolhidos pelos próprios alunos. É muito doloroso para um aluno ficar sentado e esperar ser convidado para participar de um grupo, e procedimentos como este devem ser evitados já nas primeiras sessões de trabalho. [...] Entretanto, se houver muito desnível de desenvolvimento no grupo nas sessões iniciais, pode ser necessário remanejar os atores para que todos fiquem com parceiros os mais desafiantes possível.”



um problema: o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes para solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um, que o professor então não tinha pensado (Ibidem, p. 7).

O laboratório tem um caráter autoexploratório e por isso não há um produto com determinado direcionamento estético a ser construído. Os exercícios se propõem a lançar desafios para o desenvolvimento de habilidades, e sendo assim, o instrutor deve manter-se consciente de que é na experiência do participante ao resolver os desafios propostos nos exercícios que as suas habilidades se desenvolverão, e não na realização de determinada solução sugerida.<sup>307</sup>

Trata-se da difícil situação que o instrutor lida, de ter de aceitar simultaneamente que o participante necessita assumir sua própria autonomia na resolução dos desafios propostos, mas também necessita da sua orientação para tal devido sua inexperiência. Apesar de o instrutor necessitar dar espaço para as descobertas dos participantes, sem forçar interpretações e resoluções, um afastamento muito prolongado de sua parte na intenção de preservar a autonomia do participante, pode fazer com que este se sinta perdido em seu processo de aprendizagem (SPOLIN, 2006, p. 7-8). Portanto, um sincero feedback envolvendo validações e comentários objetivos sobre o processo de realização das atividades de cada participante na fase Interacional também faz parte das responsabilidades mediadoras do instrutor.

Como reflexo de um treinamento vocal/musical realizado em um ambiente altamente controlado, um trabalho que possui caráter experimental e lúdico frequentemente encara resistências por parte dos cantores quando os mesmos não conseguem entender o propósito de cada exercício em relação ao aperfeiçoamento de sua performance. Somado a isso, desenredar padrões de comportamento naturalmente gera resistências inconscientes que são ocultas em processos de pensamento, como uma série de argumentações racionais contra a tentativa de dissolver padrões de comportamento. Quando o *performer* argumenta, é possível identificar a resistência em arriscar-se no campo desconhecido. Todavia, quando isso não ocorre, uma sensação de desorientação pode ocorrer levando-o a realizar determinada atividade como uma mera

---

<sup>307</sup> Obviamente, a saúde vocal do participante será sempre um quesito a ser preservado ao longo da realização dos exercícios. No entanto, ressalta-se que tensões vocais e físicas podem ser libertas de inúmeras maneiras. Como comenta Balk (1981, p. 125), muitas das tensões físicas e vocais podem ser eliminadas encorajando os cantores a confiarem em seus *próprios* processos e em suas *próprias* decisões. Segundo o autor, muitos dos problemas vocais e cênicos estão diretamente relacionados tanto ao cantor tentar fazer algo do jeito que ele pensa que outra pessoa gostaria que fosse feito, como por ele tentar fazer algo com a intenção de agradar alguém.

repetição de tarefas. Para isso, faz-se necessário discutir frequentemente nas fases Interacionais a conexão existente entre os exercícios vivenciados, o aperfeiçoamento de determinada(s) habilidade(s) e a realidade artística profissional dos cantores-atores (BALK, 1981, p. 111-112; 1991, p. 263).

Ao menos que os participantes estejam engajados em seu próprio crescimento pessoal e artístico, a prática dos exercícios pode ficar prejudicada. Cada participante deve primeiramente identificar e compreender suas capacidades e dificuldades no momento presente, e a partir disso, definir em que aspectos precisaria melhorar. Em seguida, este deve decidir dar os passos necessários para sair do nível artístico em que se encontra e chegar às mudanças que se almeja. Uma autoanálise de forma descritiva, mas longe de críticas pejorativas, pode e deve ser incentivada pelo instrutor (BALK, 1981, p. 112-113). O feedback entre os participantes auxilia neste processo, mas este deve ocorrer de forma extremamente descritiva sobre *como* e *o que* se identificou ser importante mudar para o crescimento de alguém. Comentários realizados de forma objetiva e que evitam uma linguagem vaga e comparativa entre colegas são eficientes no objetivo de manterem os participantes abertos à crítica sem perderem sua autoconfiança. Por exemplo: - *Em minha opinião, você poderia utilizar gestos mais amplos para contribuir na expressão emocional de sua interpretação*; ao invés de: - *Ela parece estática como uma porta em sua performance*.

Balk (1981, p. 112-113) acrescenta que, igualmente interessante é mesclar comentários de reforço positivo às críticas objetivas. Se um participante tem dificuldade em aceitar críticas, manter um reforço positivo prolongado apenas adia o inevitável confronto com a verdade sobre suas dificuldades, atrasando o seu crescimento. No entanto, quando se trata de crescimento na performance artística, não existe nada que substitua o desenvolvimento da confiança em si mesmo e em suas próprias habilidades. O que nos leva à equalização de novas dualidades a serem conduzidas pelo instrutor, tais como “encorajamento vs. crítica, ou reforço positivo vs. avaliação negativa, ou você está OK vs. você precisa mudar”<sup>308</sup> (Ibidem, p. 113).

Na literatura de Balk, nada é especificado sobre as qualidades do pianista acompanhador necessárias a esse tipo de laboratório cênico. Entende-se que o pianista apto para essa função deva ter experiência na colaboração com cantores, e obviamente, ter conhecimento teórico e prático que lhe capacite à improvisação livre ou idiomática e

---

<sup>308</sup> ... *encouragement vs. criticism, or positive reinforcement vs. negative evaluation, or you're OK vs. you need to change.*

às transposições de tonalidades dos vocalizes. Moore e Bergman (2012, p. 50) alertam que se o instrutor também realizar funções de pianista ao longo de um workshop ou máster classe ele poderá não estar disponível para ver o rosto e corpo do cantor e ficará dividido nas tarefas de tocar o piano e avaliar o aluno. Portanto, mesmo se o instrutor tiver as habilidades necessárias para exercer as funções de pianista, aconselha-se aqui que essa função seja exercida por outra pessoa que não ele mesmo. Este deve estar livre para concentrar-se em ministrar as sessões de atividades, interagir com os participantes e principalmente mediar as suas experiências.

O cantar-atoar requer a aquisição de várias competências distintas e que são ministradas por diversos professores especialistas ao longo da formação profissional de um cantor lírico. Um único professor não seria capaz de ensinar todas as habilidades necessárias a essa arte. Contudo, as habilidades desenvolvidas separadamente não assegura a habilidade de integrá-las. Dois níveis de treinamentos são necessários para a formação do cantor-ator: aquele que desenvolve cada habilidade separadamente junto a professores especializados, e outro que integra essas habilidades concentrando-se no desenvolvimento de uma nova habilidade de lidar com todas essas habilidades específicas de forma sinérgica dentro de um sistema total de cantar-atoar (BALK, 1989, p. 224). Apesar do instrutor do laboratório cênico sugerido não precisar ser especialista em determinada área da formação do cantor-ator, este precisa de fato ter conhecimentos gerais suficientes de todas as áreas para conseguir observar o sistema total de cada participante de forma holística e compreender como as partes se relacionam com o todo. A perceptividade para diagnosticar as interferências negativas na sinergia do todo de cada participante e um amplo repertório de procedimentos que visem suas soluções é a especialidade principal requerida a esse instrutor.

Apesar da sugestão de laboratório cênico que se apresenta aqui prever apenas um instrutor habilitado no processo de integração e um pianista qualificado para exercer as funções designadas, salienta-se que esse tipo de laboratório cênico também poderia ser ministrado por um grupo de professores especializados em diversas áreas da formação profissional do cantor. Nesse caso, vários professores se dividiriam em ministrar as atividades propostas agregando aos Pontos de Concentração determinado foco de sua especialidade de ensino – técnica vocal, dicção, expressão corporal, interpretação teatral, voz falada, interpretação musical, etc. O senso de parceria aqui deve existir entre os professores especialistas, pois cada um perceberá o sistema total dos participantes e seu desenvolvimento sob o foco de sua especialização. O trabalho

pedagógico em conjunto quando realizado com respeito a essas diferentes percepções e considerando a complexa sinergia do cantar-atoar só beneficia o desenvolvimento do aluno (BALK, 1989, p. 225).<sup>309</sup>

Trabalhando a interação entre as partes do sistema completo de um cantor, o instrutor perceberá que, como aponta Balk (1991, p. 136), determinadas questões serão divergentes por natureza, não havendo uma única solução e sim um longo processo que conduz o participante, não exatamente a resolver, mas transcender um problema. Portanto, não há maneira previsível de liberar determinadas tensões sem alterar todo o sistema de um cantor. A única coisa previsível é que, uma vez iniciado o processo de observação e mudança nos participantes, os resultados poderão ser imprevisíveis, e isso exige que o instrutor esteja atento constantemente ao comportamento do sistema total de cada cantor dentro das suas próprias individualidades.

#### 4.5. Sobre as formas de avaliar e validar os conteúdos absorvidos

Partindo dos apontamentos de Salzer (1983, p. 90-95), a validação dos conteúdos absorvidos pelos participantes ao longo do laboratório cênico poderia se dar de quatro formas:

- 1) *A recusa do princípio de validação*, ou seja, os participantes viriam aos encontros “unicamente por vontade própria e nunca por uma necessidade imperativa emanada de outro lugar qualquer” (Ibidem, p. 91). Embora para um laboratório extensivo de longa duração essa opção pareça desmotivante, ela acaba por ser a mais comum aos laboratórios curtos de um dia ou final de semana, em que a única avaliação final se daria na última fase Interacional do(s) encontro(s), sem a necessidade de qualquer imperativo externo ao próprio participante para validar a sua absorção de cada conteúdo trabalhado.
- 2) *A validação pela presença*, havendo aqui a exigência de uma assiduidade mínima do participante nos encontros que validaria a sua absorção dos conteúdos pela simples participação das atividades. Julga-se que esse tipo de

<sup>309</sup> Os cursos do *Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute* são ministrados por vários professores cada qual especializado em determinados aspectos da formação do cantor-ator. Ver sítio: <<http://www.wesleybalk.org/staff/>>. Acessado em 14 de nov. de 2017.

Com a exceção de Guse (2013f), os cursos que ministrei o fiz em parceria com a cantora, professora de canto e pianista Marilane Bousquet. Além de exercer a função de pianista, Bousquet contribuía imensamente na composição dos vocalizes, demonstração de determinados exercícios, e na observação e comentários ao longo das discussões com os participantes que em muitas vezes agregava pontos de vista altamente pertinentes e relevantes.

validação adapta-se ao caráter lúdico e experimental do laboratório cênico que se pretende, uma vez que cada participante é dono de sua própria experiência e é a ela que se atribui o processo de desenvolvimento de habilidades e absorção de conteúdos.

- 3) *A validação pelo esforço materializado em tarefas a cumprir*, em que as tarefas são definidas em quantidade e qualidade. No entanto, aqui a validação se dá nem pela simples presença, nem pelo desempenho apresentado nas tarefas, mas sim pelo esforço de fazê-las. Esse tipo de validação parece ideal ao laboratório cênico, uma vez que é na vontade de transcender os problemas e desafios propostos nos exercícios que a experiência trabalhará no desenvolvimento das habilidades em cada participante. Junto a isso, esse tipo de validação corrobora com a atmosfera de esforço coletivo e apoio mútuo que se pretende criar. Contudo, quem valida o esforço de cada participante na realização de cada exercício, na permanência dos Pontos de Concentração e no seu comportamento geral é o instrutor, pois é ele que ao longo do laboratório está acompanhando os limites e capacidade de entrega de cada participante.
- 4) *A validação segundo o resultado de uma performance*, em que o que é de fato avaliado é o desempenho do participante. Esse tipo de validação “permite classificar os indivíduos, uns em relação aos outros, em função de uma norma” (Ibidem, p. 95) e é apropriado para certificar uma capacidade necessária à determinada atividade profissional. No caso do laboratório cênico, esse tipo de validação perde relevância uma vez que não se está atrelando o desenvolvimento cênico pretendido à construção de um produto final a ser apresentado publicamente. No entanto, isso não impede que o participante realize determinadas performances ao longo do percurso que permita a avaliação do seu desenvolvimento cênico por parte do instrutor. As variações do exercício **Criação de Cena Improvisada ou Composta** cabem a esse propósito.

Balk (1991, p. 325) comenta que não dava testes finais em suas classes, os substituía pelo que chamou de “celebrações” finais do processo, em que solicitava aos *performers* que apresentassem duas versões de determinado repertório: uma versão de livre jogo junto a cada um dos três modos de projeção e uma versão tradicional. O que parece ser uma mescla do terceiro e quarto tipo de validação descritos acima.

Na sugestão de laboratório desenhada aqui, serão utilizados:

1) a validação por presença, sendo exigido um mínimo de 75% de presença e pontualidade nos encontros como forma de controlar o comprometimento dos participantes em relação ao processo total do percurso das atividades que vai do início ao fim do laboratório;

2) a validação pelo esforço como forma de observar a entrega de cada participante às atividades, o seu compromisso com seu próprio processo de aprendizagem ao longo da realização de cada exercício, a pontualidade e capricho na preparação prévia do material a ser trazido para os encontros, sendo esse tipo de validação comentado pelo instrutor a cada fase Interacional dos encontros;

3) a validação segundo resultado de quatro performances, mas com o cuidado de utilizá-la como forma de celebração e solidificação das habilidades desenvolvidas em determinados períodos ao longo do percurso, evitando qualquer comparação de desempenho entre os participantes por parte do instrutor. O instrutor deverá avaliar no participante a sua capacidade de usar seus recursos expressivos de modo cooperativo/assertivo e a sua autonomia criativa junto à verdade cênica e adaptabilidade, comparando o aluno a si mesmo, nas dificuldades que foram transcendidas e habilidades que foram adquiridas ao longo do laboratório.

No caso, não há a necessidade de atribuição de conceitos e notas numéricas para o desempenho dos participantes, a não ser que o laboratório esteja atrelado a uma instituição de ensino como disciplina. Sendo assim, a atribuição de conceitos, notas e a decisão sobre a aprovação/reprovação de cada participante será de acordo com as normas da instituição.

#### **4.6. Planejamento das atividades**

O percurso pedagógico das atividades ao longo do laboratório deve ser organizado de forma a abordar os conteúdos de forma gradativa. O instrutor deve ser cuidadoso para não propor um exercício avançado até que os participantes estejam prontos para ele (SPOLIN, 2006, p. 34, p. 36). Considerando esse apontamento, recomenda-se que o início do trabalho venha a priorizar atividades mais livres e somente após se estabelecer o clima criativo e de jogo, no qual os participantes estejam engajados com seu próprio processo de aprendizado e consigam manter sua atenção nos Pontos de Concentração, é que os jogos junto ao material memorizado sejam

introduzidos. Dessa forma, quando o instrutor planejar as atividades ao longo do percurso do laboratório é interessante que considere na medida do possível desafios gradativos relativos à:

1) *Coordenação*: exercícios que trabalhem a cinestesia no participante é melhor que precedam aqueles que lhe exijam a consciência inclusiva. Por exemplo, as primeiras fases dos exercícios **Movimentação Corporal – Respostas Corporais à Escuta Musical** ou **Movimentação Corporal Livre – Vocalizes** deverão dar ênfase aos Pontos de Concentração referentes à percepção corporal e qualidade de movimento dos participantes, e somente depois gradativamente dar ênfase à interação entre o grupo ou expressividade emocional.

2) *Concentração*: exercícios que lidem com a concentração na exclusão é melhor que precedam exercícios que lidem com a concentração na incorporação. Por exemplo, exercícios coletivos que lidem com a concentração individual dos participantes, exigindo que excluam de sua atenção as interferências vindas dos colegas, tais com **Dualidades Atitudes atribuídas - Contagem de Números, Espelho - Recursos Expressivos** ou **Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto**, devem preceder aqueles exercícios de esforço coletivo que exigem a incorporação da interpretação dos colegas, tais como **Duetos Rituais, Blablação – Criando Idiomas** ou **Mini Óperas Improvisadas**.

3) *Vulnerabilidade*: exercícios totalmente coletivos, tais como **Movimentação Corporal Livre – Vocalizes** ou **Blablação Cantada** é melhor que precedam aqueles que colocam o foco em um único participante, tais como **Espelho + Canto, Diálogo com Alguém Imaginário** ou **Sequência Tarefas Vocais - Palestra Improvisada**, para que gradativamente os participantes sintam-se a vontade em se expor sem receios.

4) *Recursos Expressivos*: exercício que trabalhem os recursos expressivos de forma livre, é melhor que precedam aqueles que trabalhem o seu isolamento, que devem preceder aqueles que os trabalhem em combinação. Por exemplo, exercícios tais como as versões básicas de **Som e Movimento** e **Jogo do Eco** devem ser realizados antes do instrutor propor os exercícios **Jogo do Eco - Recursos Expressivos** ou **Espelho - Recursos Expressivos**, e as variações de isolamento devem preceder aquelas destinadas à combinação; ou ainda, o exercício **Movimentação Corporal Isolamento de Partes – Vocalize** não deve ser proposto antes dos participantes terem realizado o exercício **Movimentação Corporal Livre – Vocalizes**.

5) *Isolamento*: exercícios destinados ao isolamento do rosto ou voz, tais como **Sustentando Máscaras Faciais, Máscara e Expressão facial** ou **Blablação – Imitando Idioma** e **Blablação – Poemas** é melhor que sejam aplicados junto à posição sentada e semi-supina antes de serem aplicados em pé.

6) *Criatividade*: exercícios que lidem com improvisação cênica e/ou musical livre de maneira abstrata é melhor que precedam aqueles que apresentem unidade dramática ou verbalização. Por exemplo, antes de se realizar os exercícios **Mini Óperas Improvisadas** é importante já ter explorado algumas vezes as variações do exercício **Duetos Rituais**. Junto a isso, aponta-se que exercícios que lidam unicamente com improvisação musical, tais como **Jogo da Soma – Melodia, Criação de Melodias – Imitação, Pergunta/Resposta, Dueto Livre e Recitativo e Dueto Improvisado**, ou unicamente com verbalização improvisada, tais como as variações do **Jogo da Soma - Histórias Criadas**, devem preceder aqueles que unem improvisação musical e cênica.

7) *Articulação*: exercícios de blablação é melhor que precedam o trabalho com idiomas estrangeiros. Assim, vale realizar exercícios do tipo **Blablação – Criando Idiomas** ou **Blablação – Imitando Idioma** antes de propor qualquer exercício sobre texto em idioma estrangeiro.

8) *Verdade cênica*: exercícios de recitação de texto no idioma materno é melhor que precedam aqueles com texto em idioma estrangeiro, bem como o trabalho com a recitação da tradução do texto em idioma estrangeiro preceda o trabalho junto ao idioma original. Esse apontamento vale para os exercícios tais como **Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto, Som e Movimento – Texto e Usando Destinatário Direto**. Nesse mesmo sentido, é melhor que os exercícios com o repertório cantado sejam propostos apenas após um período de exploração com a recitação de seu texto, e que exercícios que permitam a leitura do texto precedam aqueles que exijam a memorização de seu recitar, como é o caso da versão de **Sequência Atitudes (Expressividade Facial)** realizada apenas com o texto.

9) *Técnica vocal*: exercícios aplicados a vocalizes é melhor que precedam aqueles aplicados ao repertório. Assim, antes de se realizar **Exploração do Olhar - Repertório** é importante já ter explorado o exercício **Exploração do Olhar – Vocalizes**; ou já ter proposto **Ações Físicas – Vocalizes** antes de **Criação de Cena Improvisada ou Composta**.

10) *Interpretação*: exercícios que lidem com os aspectos técnicos ou com a via de fora para dentro é melhor que precedam exercícios com a via de dentro para fora. Por



exemplo, antes de se introduzir os exercícios **Usando Destinatário Direto**, **Usando Experiência Pessoal** ou **Por Detrás do Texto**, vale ter explorado algumas sessões com **Sequência de Gestos Corporais – Repertório**, **Atualização Facial para gestos corporais**, **Sequência Atitudes (Expressividade Facial) – Repertório** ou **Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) – Repertório**. Isso flexibilizará a interpretação do participante, fornecendo-lhe outras opções além daquelas que estava acostumado.

11) *Encenação*: exercícios de improvisação de cena sob um repertório é melhor que precedam exercícios de composição de cena sob o mesmo repertório. Assim o exercício **Criação de Cena Improvisada ou Composta** deve ser realizado sempre em uma versão improvisada, antes da versão de composição da cena. Dessa forma, o participante tem a oportunidade de explorar as conexões entre palavras, música e ações no aqui agora, para somente depois pensar a respeito das opções interpretativas selecionando-as e praticando as que mais lhe interessar.

Ressalta-se também que dentro de cada encontro os exercícios devem ser organizados de forma variada, considerando o tempo necessário para a vivência da atividade e absorção do conteúdo, mas evitando um tempo muito prolongado que possa causar um cansaço demasiado. Aconselha-se que exercícios que estimulem a mobilidade facial, tais como as variações de **Sustentando Máscaras Faciais**, **Máscara/Expressão facial** e **Respostas Faciais à Música** sejam abordadas uma a cada encontro para evitar sobrecarregar a musculatura facial dos participantes.

Apesar desses apontamentos, não seria produtivo realizar previamente o planejamento das atividades de todos os encontros de um laboratório de longo prazo como é o caso dessa proposta. Faz-se necessário conhecer os participantes, observar minimamente as características individuais de cada um, entender a dinâmica do grupo e conhecer o repertório inicialmente trazido antes de organizar o planejamento de cada encontro. Cada encontro deverá ser planejado previamente ao longo do laboratório estabelecendo uma coerência entre o encontro vivenciado anteriormente e a condução para atividades futuras. No planejamento de cada encontro deve-se estabelecer o limite aproximado de tempo para a realização de cada exercício (fase Instrucional + fase Experimental), a ordem e os agrupamentos que formam sessões de atividades, as pausas e fases Interacionais entre essas sessões.

Considerando essa necessidade, apresenta-se a seguir o planejamento das atividades dos três primeiros encontros como forma de ilustrar o planejamento de cada encontro ao longo do percurso. O primeiro encontro é o primeiro contato entre os

participantes, instrutor e proposta de atividades. Ele deve ser destinado aos participantes se conhecerem entre si, ao instrutor conhecer os participantes (suas características individuais, dificuldades, qualidades e expectativas) e para os participantes terem o primeiro contato com a natureza lúdica e experimental das atividades. Os demais encontros são planejados de acordo com as atividades planejadas nos encontros anteriores, mas certamente sofrerão adaptações de acordo com o que o instrutor observar na realização do primeiro encontro.

No planejamento das atividades realizado a seguir considerou-se o número máximo de participantes e que todas as sessões de atividades serão realizadas na mesma sala, sem a necessidade de deslocamento entre as sessões ou encontros.

#### 4.6.1. Planejamento das atividades do 1º Encontro

Hora	Tempo Minutos	Atividade
8h	60 <sup>310</sup>	Apresentação inicial: Cada participante se apresenta falando seu nome, classificação vocal e conta brevemente sobre suas experiências artísticas e expectativas relacionadas ao laboratório. O instrutor termina a apresentação se apresentando e comentando brevemente sobre os objetivos e características gerais da proposta de laboratório cênico.
9h	5	Aquecimento físico: Equilíbrio do Corpo – variação Apoio sob os pés
	5	Aquecimento físico: Equilíbrio do Corpo – variação Uso do engajamento abdominal
	10	Aquecimento físico: Circular das Articulações
	5	Aquecimento vocal: realização do vocalize # 5 <i>Singing on Breath through Moving Eight Notes</i> (JORDAN, 2005, p. 258-259). Ver Figura 9.
	5	Aquecimento vocal: realização do vocalize # 23 <i>Aeolian Line and Legato at Slow Tempo</i> (JORDAN, 2005, p. 300-301). Ver Figura 13.
9h 30	5	Fase Interacional da sessão de atividades destinada ao aquecimento físico e vocal
	10	Aquecimento cênico: modelo básico do Jogo do Eco.
	15	Aquecimento cênico: Jogo do Eco – Recursos expressivos variação Jogo do Eco – Isolamento dos recursos expressivos Neste exercício, propõe-se de cada participante usar o seu primeiro nome como expressão vocal, para oportunizar o instrutor e os participantes memorizarem os nomes de todos.
10h	5	Fase Interacional da sessão de atividades destinada ao aquecimento cênico
	50	Recital de apresentação: Cada participante apresenta uma peça de seu repertório sendo acompanhado pelo pianista. Isso oportunizará o instrutor já ter um diagnóstico superficial de cada participante, o que lhe servirá de orientação no planejamento dos encontros imediatamente seguintes.

<sup>310</sup>

Aproximadamente, 5 minutos por participante (50 minutos) e 10 minutos para o instrutor.

	10	Fase Interacional do recital de apresentação Cada participante deve fazer uma autoavaliação resumida sobre sua capacidade técnica e expressiva e o que deseja desenvolver ao longo do laboratório. Neste momento, é importante o instrutor mediar a discussão buscando orientar os participantes a utilizar descrições objetivas sobre o processo e evitar termos vagos, pejorativos e que os comparem entre si.
11h	30	PAUSA
11h 30	15	Blablação Cantada – variação Blablação Cantada Sílabas Melódicas, utilizando os modelos V, VC, CV
	10	Blablação Cantada – variação Blablação Cantada + Expressão Corporal
	5	Fase Interacional da sessão de atividades
12h	20	Jogo da Soma - Histórias Criadas – variação Histórias Criadas - Relatos
	20	Jogo da Soma - Histórias Criadas – Variação Histórias Criadas - Palavras
	20	Som e Movimento - Objetos Imaginários
13h	10	Fase Interacional da sessão de atividades
	30 <sup>311</sup>	Movimentação Corporal – Respostas Corporais à Escuta Musical  Orientação: Permitir o corpo escutar a música com movimentos corporais livres. Não pensar, apenas permitir-se movimentar intuitivamente. Música: <i>Early in the morning</i> , de Bobby Darin e Woody Harris, interpretação de Bobby Darin.  Orientação: Explorar a música através de movimentos corporais intuitivos usando apenas uma parte do corpo. - apenas movimentos com a cabeça - apenas movimentos com o braço esquerdo, depois o direito - apenas movimentos com a perna direita, depois a esquerda - apenas movimentos com os quadris e joelhos - movimentando o corpo todo Música: <i>Lady be good</i> de George Gershwin, interpretação de Brazilian Tropical Orchestra.  Orientação: Expressar corporalmente os estados emocionais despertados pelos trechos musicais. Músicas: <i>Promenade</i> e <i>Gnomus</i> da suíte <i>Tableaux d'une exposition</i> de Modest Mussorgsky, versão orquestral, interpretação do maestro Carlo Maria Giulini e Berliner Philharmoniker. - <i>Méditation de Thäïs</i> de Jules Massenet, interpretação do violinista Itzhak Perlmann, do maestro Lawrence Foster e The Abbey Road Ensemble. - <i>Passo Pel Prat</i> das <i>Chants d'Auvergne</i> de Joseph Canteloube, interpretação da soprano Dawn Upshaw, do maestro Kent Nagano e Orchestre de L'Opéra de Lyon.
	20	Fase Interacional da sessão de atividades e do encontro. Neste momento, o instrutor recebe as partituras das 6 peças do repertório do aluno, estabelecidas como o mínimo de peças iniciais, junto com o material referente aos textos.

311

Aproximadamente 20 minutos de música e 10 minutos para as orientações

#### 4.6.2. Planejamento das atividades do 2º Encontro

Hora	Tempo Minutos	Atividade
8h	10	Aquecimento físico: Circular das Articulações
	5	Aquecimento físico: Flexibilizando a Coluna – variação Tracionar/Curvar
	10	Aquecimento físico: Movimento + Respiração – variação Movimentação livre + Repetição de consoantes
	5	Aquecimento físico: Flexibilizando a Coluna – variação Enrolando a coluna
	5	Aquecimento vocal: realização do vocalize # 20 <i>Range Extension</i> (JORDAN, 2005, p. 292-293). Ver Figura 11. Aquecimento vocal: realização do vocalize # 24 <i>Aeolian Range Extension</i> (JORDAN, 2005, p. 302-303). Ver Figura 14.
	5	Fase Interacional da sessão de atividades destinada ao aquecimento físico e vocal
	20	Aquecimento cênico: Som e Movimento versão básica
9h	10	Aquecimento cênico: Espelho - Recursos Expressivos variação Espelho – Isolamento dos recursos expressivos
	5	Fase Interacional da sessão de atividades destinada ao aquecimento cênico
	15	Sequência Atitudes – Vocalizes sob os vocalizes que foram aprendidos no aquecimento vocal do encontro passado.  # 5 <i>Singing on Breath through Moving Eight Notes</i> (JORDAN, 2005, p. 258-259) utilizando sequência de cartões PREOCUPADO, SURPRESO, ALEGRE, COM FRIO.  # 23 <i>Aeolian Line and Legato at Slow Tempo</i> (JORDAN, 2005, p. 300-301) utilizando sequência de cartões COM CALOR, SARCASTICO, MELANCÓLICO, APAVORADO.
9h 30	15	Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) - Texto Sobre texto da peça n.1 em português brasileiro, com sorteio de cartões do grupo Atitudes.
	5	Fase Interacional da sessão de atividades
	10	Blablação – Diálogo
10h	20 <sup>312</sup>	Blablação – Criando Idiomas
	15	Blablação Cantada – variação Blablação Cantada - Tarefas Vocais, com os pares Frequência Aguda + Staccato, Frequência Grave + Legato, e Pianíssimo + Andamento Rápido
	20	Blablação – Diálogo + Atitudes, com sorteio de cartões do grupo Atitudes
	5	Fase Interacional da sessão de atividades

<sup>312</sup> Aproximadamente 5 minutos para a fase Instrucional, 10 minutos para a criação do idioma, 1 minuto por duplas para apresentar o idioma criado.

11h	30	PAUSA
11h 30	15	Criação de Melodias – Imitação, Pergunta/Resposta, Dueto Livre
	15	Jogo da Soma – Melodia
	30	Espelho - Dublagem e Sonoplastia
12h 30	5	Fase Interacional da sessão de exercícios
	10	Sustentando Máscaras Faciais – Variação Máscaras Faciais atribuídas, utilizando sorteio de cartões do subgrupo Descrições Físicas.
	10	Dualidades Atitudes atribuídas - Contagem de Números – Intensidade, utilizando os cartões ALEGRE, TRISTE, ENRAIVECIDO, ENOJADO, EMBRIAGADO, AMEDRONTADO
	5	Fase Interacional da sessão de atividades
13h	10	Objetos Cênicos
	40 <sup>313</sup>	Ações sob Cenário – variação Ações sob Cenário - Individual
	10	Fase Interacional da sessão de atividades e do encontro

#### 4.6.3. Planejamento das atividades do 3º Encontro

Horário	Minutos	Atividade
8h	10	Aquecimento físico: Circular das Articulações
	5	Aquecimento físico: Flexibilizando a Coluna – variação Corpo fechado/Corpo aberto
	15	Aquecimento físico: Movimento + Respiração – variação Conjunções respiração/movimento
	5	Aquecimento vocal: realização do vocalize # 14 <i>Range Extension Upward</i> (JORDAN, 2005, p. 279-281). Ver Figura 12. Aquecimento vocal: realização do vocalize # 17 <i>Making Space on Upward Leap, Vowel Modification</i> (JORDAN, 2005, p. 286-287). Ver Figura 10.
	5	Fase Interacional da sessão de atividades destinada ao aquecimento físico e vocal
	15	Aquecimento cênico: Som e Movimento – Texto utilizando o texto da peça n.1 em português brasileiro que foi trabalhado no encontro passado.
	5	Fase Interacional da sessão de atividades destinada ao aquecimento cênico
9h	10	Sustentando Máscaras Faciais – variação Máscaras Faciais atribuídas + Emissão vocal, utilizando os cartões sorteados no exercício do encontro passado.
	10	Dualidades Atitudes atribuídas - Contagem de Números – Transição entre Atitudes, utilizando os pares ALEGRE/TRISTE, EMBRIAGADO/ENRAIVECIDO, ENOJADO/AMEDRONTADO, COM FOME/COM FRIO, MELANCÓLICO/EUFÓRICO e APAIXONADO/ENCIUMADO.
	40 <sup>314</sup>	Dualidades Tarefas Vocais atribuídas – Texto utilizando o texto da peça n.2 em português brasileiro e os seguintes pares de Parâmetros Musicais para todos os participantes: Frequência Grave/Frequência Aguda, Andamento Rápido/Andamento

<sup>313</sup> Aproximadamente 10 minutos para a fase Instrucional e 3 minutos e meio por participante.

<sup>314</sup> Aproximadamente 5 minutos para a fase Instrucional e 3 minutos e meio por participante.

		Lento e Fortíssimo/Pianíssimo
10h	5	Fase Interacional da sessão de atividades
	15	Movimentação Corporal Livre – Vocalizes sob os vocalizes que foram aprendidos no aquecimento vocal dos encontros passados.  # 5 <i>Singing on Breath through Moving Eight Notes</i> (JORDAN, 2005, p. 258-259), com ênfase na simples exploração dos movimentos;  # 20 <i>Range Extension</i> (JORDAN, 2005, p. 292-293), com ênfase na exploração de níveis de alturas distintos;  # 24 <i>Aeolian Range Extension</i> (JORDAN, 2005, p. 302-303), com a exploração de interação entre os colegas.
	10	Duetos Rituais Atitudes - Simples com sorteio de Atitudes
	25	Atualização Facial para gestos corporais
	5	Fase Interacional da sessão de atividades
11h	30	PAUSA
11h 30	50 <sup>315</sup>	Sequência Atitudes (Expressividade Facial) – Repertório sob a peça n.1 em português brasileiro com sorteio de cartões do grupo Atitudes
	10	Fase Interacional da sessão de atividades
12h 30	30 <sup>316</sup>	Recitativo e Dueto Improvisado
13h	50 <sup>317</sup>	Mini Óperas Improvisadas em duplas, com sorteio de cartões do grupo Temas.
	10	Fase Interacional da sessão de atividades e do encontro

Com estes exemplos de planejamento de atividades pretendeu-se ilustrar como seria possível dispor gradativamente os desafios dos exercícios, fazendo com que a prática de um exercício prepare os participantes para a prática dos exercícios futuros. Buscou-se nesse primeiro momento diversificar as atividades para ativar a curiosidade e interesse do grupo em relação à natureza do trabalho. Ressalta-se que ao longo do percurso sessões mais longas de determinados exercícios podem e devem ser realizadas. Os exercícios podem e devem ser repetidos ao longo dos encontros para que se promova a ideia de caminho em espiral, em que cada vez que se repete uma experiência antes desconhecida, gradativamente ela é incorporada ao campo de experiências conhecidas.

Apesar da necessidade de planejamento das atividades de cada encontro, Spolin (2006, p. 33-34) adverte ao instrutor para que ele seja sempre flexível e altere seus planos sempre que necessário. Se durante as sessões de atividades os participantes se tornarem impacientes ou estáticos, é necessário descanso ou um novo foco. Às vezes é

<sup>315</sup> Aproximadamente 10 minutos para a fase Instrucional e 8 minutos por participante.

<sup>316</sup> Aproximadamente 5 minutos para a fase Instrucional e 5 minutos por dupla.

<sup>317</sup> Aproximadamente 10 minutos para a fase Instrucional e 8 minutos por duplas.

preciso esquecer o planejamento e usar qualquer coisa que aumente ou recupere o nível de vitalidade do grupo. Quando o instrutor entende o fundamento por detrás das atividades, poderá inventar muitas outras atividades para enfrentar um problema que surge de imediato. Junto a isso, a autora também salienta que o instrutor deverá não apenas observar o nível de vitalidade de seus alunos, mas também de si próprio. “Se após uma oficina de trabalho ele encontrar-se esgotado e cansado, deve rever cuidadosamente seu trabalho e ver o que ele está fazendo para criar esse problema. Uma experiência sadia e revigorante só pode gerar ânimo” (Ibidem, 34).

Há de se lembrar que um exercício pode se tornar menos ou mais complicado apenas por se enfatizar um ou outro Ponto de Concentração. Portanto, se um exercício planejado à determinada sessão de atividades parecer difícil, o instrutor poderá reduzir o foco dos participantes em um ou outro Ponto de Concentração que lhe pareça relevante ao grupo e assim lhes facilitar a atenção e coordenação. Por exemplo, em **Movimentação Corporal Livre – Vocalizes** o instrutor pode enfatizar unicamente a importância de os participantes manterem contato com sua respiração, fazendo-os perceber quando deixam de inspirar profundamente para o canto enquanto criam seus movimentos.

Há de se considerar que é útil que cada exercício aplicado finalize em situações em que os participantes sintam-se progredindo, bem como é importante que as sessões de atividades e encontros se finalizem em um ponto alto de experiência dos participantes. Ocorre que o próximo encontro será sempre influenciado por um tipo de “aprendizagem latente” que se estende entre a última atividade de um encontro e a sua retomada após um período (BALK, 1991, p. 201-202). Portanto, certa flexibilidade de tempo deverá ser considerada no planejamento do instrutor. Vale mais protelar determinado exercício planejado para o próximo encontro e finalizar com calma uma sessão de atividades que se demora a resolver seus desafios, do que manter as atividades estritamente como planejadas.

Com essas considerações, pretendeu-se demonstrar como as atividades criadas nessa tese poderiam servir como procedimentos viáveis a uma proposta de laboratório destinado ao desenvolvimento cênico do cantor lírico ao longo de sua formação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa pôde-se verificar que o cantor-ator precisa ser capaz de unir dois fatores importantes em sua atuação cênica: a organização de seus recursos expressivos e a credibilidade cênica. Por meio da revisão da literatura, posicionou-se que essas duas qualidades seriam aquelas essenciais para que o cantor consiga lidar com os desafios de atuação cênica dos diversos estilos de repertório ou tipos de performance em que esteja atuando. Isto é, espera-se que em sua atuação ou presença cênica o cantor-ator consiga ter domínio sobre seu corpo, rosto e voz para realizar com precisão os elementos dispostos em sua performance. No entanto, também se espera que ele consiga tirar o espectador de sua realidade transportando-o para o mundo fictício do espetáculo, por conseguir lhe incitar a imaginação e empatia suficientemente a ponto de fazê-lo naquele momento esquecer que o que assiste de fato é uma obra previamente composta e ensaiada.

Enquanto a primeira qualidade se volta muito mais para o domínio técnico dos recursos expressivos do cantor e sua capacidade de organiza-los de forma com que cada um contribua apropriadamente na expressividade e comunicação da performance, a segunda traz mais complexidade. Verificou-se que para o cantor atingir credibilidade cênica ele necessita “costurar” os processos de cantar e atuar lidando-os como uma habilidade única e, ao mesmo tempo, possuir autonomia criativa suficiente que lhe permita usufruir de aspectos imaginativos e intuitivos que lhe faça agir com verdade cênica e adaptabilidade ao longo do aqui-agora da performance.

Por entender a complexidade inerente à atuação cênica do cantor lírico, é possível compreender as muitas dificuldades frequentemente encaradas por jovens cantores em face às tarefas relativas. Na ânsia de se mostrarem críveis cenicamente, mas sem a abrangente compreensão de como atingir essa credibilidade, violam em suas performances princípios básicos referentes à organização de seus recursos expressivos. Particularmente, aponto que se torna cruel exigir a somatória das qualidades referentes à credibilidade cênica e organização dos recursos expressivos, a jovens cantores que não tiveram qualquer treinamento voltado para a união dos processos de cantar e atuar, e para o despertar de suas energias criativas.

Junto a isso, a grande influência da abordagem stanislavskiana, que clamou por uma atuação cênica realística por parte dos cantores com o objetivo de dissolver a



atuação enrijecida tipicamente operística, faz com que alguns cantores tenham dificuldade em sentirem-se verdadeiros quando atuando em encenações formalistas que explicitamente assumem a estilização junto a uma estética inovadora e contemporânea. A busca pelo realismo na atuação cênica dos cantores teve sua fundamental importância em determinada época da história, possibilitando resgata-los das convenções pomposas e incoerentes que trancavam sua expressividade em poses rígidas e gestos vazios. No entanto, nos tempos atuais, à luz das múltiplas possibilidades que a tecnologia do século XXI abriu à criatividade dos encenadores, seria inconcebível limitar a imaginação artística à apenas o que tem verossimilhança com a realidade. Interpretações irreverentes de obras clássicas, bem como encenações que traduzem os avanços das próprias composições musicais contemporâneas necessitam de um *performer* que lide sem preconceitos junto ao completo leque de representações artísticas. Ou seja, um *performer* que além de ser capaz de dar precisão à forma de seus recursos expressivos ao longo de sua atuação, seja capaz de trabalhar criativamente na busca por transformar as circunstâncias dos mundos ficcionais oníricos, fantasiosos e irreais destes espetáculos em realidades críveis aos olhos do espectador.

A presente pesquisa teve como objetivo principal apresentar uma contribuição para o desenvolvimento cênico do cantor lírico, considerando as complexidades próprias de sua performance que lhe exige uma refinada equalização entre técnica e expressão, entre teatro e música, entre realismo e estilização e, junto a tantas outras, entre *performer* e pessoa. Ao mesmo tempo em que não existe uma receita simples de como cantar bem, uma vez que o que de fato existe são infinitas estratégias calcadas em princípios fisiológicos e acústicos que são moldados às características e às necessidades de cada cantor, também não existe uma receita simples de como atuar cenicamente ao longo da performance vocal, pois as variantes também são infinitas. O que de fato existe para ambos – cantar e atuar - é um profundo autoconhecimento do próprio artista, que por compreender suas capacidades consegue tomar decisões sinceras ao longo da preparação e momento de cada performance, e uma eterna busca por expandir seus limites relativos à linha tênue que divide técnica e expressividade.

Partiu-se da posição de que uma espécie de laboratório cênico, que promova a vivência de exercícios experimentais envolvendo ludicamente a conjunção das tantas áreas de sua formação, mas que tivesse como foco principal o desenvolvimento da capacidade de integrá-las em prol de sua atuação cênica, seria uma contribuição altamente relevante para o desenvolvimento cênico do cantor lírico. Nesse sentido, o

objetivo do trabalho ganha afinidade com a metodologia de Wesley Balk, que fornece determinados fundamentos e princípios para que seja possível a construção desse laboratório e suas atividades. A obra do autor traz incontáveis respostas para questões relacionadas ao desenvolvimento cênico do cantor-ator, bem como exercícios múltiplos destinados a atender essas questões. Baseando-se nessa metodologia e utilizando alguns apontamentos de demais autores elaborou-se 58 exercícios e suas variações para que possam ser utilizados como procedimento dentro deste laboratório cênico. Estabeleceu-se que esses exercícios teriam que contemplar pelo menos um dos fins designados como: 1) *A construção de uma inteligência relativa ao uso cooperativo e assertivo dos recursos expressivos do cantor lírico – corpo, rosto e voz*; 2) *o estímulo da sensibilidade e criatividade do cantor-ator como forma de lhe desenvolver o senso de verdade cênica e adaptabilidade na performance*.

Para a realização dos comentários sobre cada um dos exercícios elaborados, contou-se em diversos momentos com argumentos de Balk e de outros autores. Todavia, não deixei de considerar a minha própria experiência ao experimentar alguns deles, bem como ao aplicá-los nos cursos que ministrei. Desde o início de minha formação como cantora lírica, indagações a respeito das habilidades cênicas necessárias à atuação dentro dos espetáculos operísticos ou dos recitais de câmara preenchiam minha mente. Ao iniciar minha carreira como cantora profissional, percebi tanto a real necessidade de adquirir essas habilidades como a complexidade em manejá-las junto à performance vocal. Dediquei minha pesquisa de mestrado e demais artigos a responderem algumas dessas indagações, bem como busquei realizar cursos que pudessem me desenvolver as habilidades que sentia necessidade de adquirir (ARGENTO, MEDELLA, 2009; ARGENTO, 2011; RENZO e PADOVANI, 2011; GANZ, 2011, 2014; KRYWOZS, 2012; HARTGROVE, 2013).

Concomitante a essa busca, em 2009 ingressei como professora de canto lírico no Conservatório Dramático-Musical de Tatuí. Essa função me oportunizou acompanhar a longo prazo a formação de diversos alunos de canto, desde o início de sua formação vocal até a sua conclusão final em um recital completo, com obras significativas do repertório vocal, por volta de seis anos após o seu ingresso. Ao longo desse percurso, notava a constante luta desses alunos entre seus impulsos criativos e expressivos e suas limitações técnicas para que estes se consumassem em suas performances. Junto a isso, também percebia, ao longo dessa experiência, minha função

de facilitadora dessa equação, mas também as limitações que a própria condição de ensino voltado apenas para performances-avaliações implicava. Ao tomar conhecimento da obra de Wesley Balk (1981), tive a iniciativa de montar o curso *Preparação do Performer da Ópera* (GUSE, 2011b) já mencionado, baseando-me nas questões abordadas pelo autor dentre outras encontradas nas pesquisas que realizava sobre a atuação cênica do cantor de ópera.

Entre as diversas versões desse curso,<sup>318</sup> tive a oportunidade de aplicar vários dos exercícios que foram apresentados aqui, uma vez que ao longo desse período também tive contato com os demais livros de Balk (1989, 1991) e realizei o curso *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute*. Pude observar a potencialidade de exercícios descritos como **Movimentação Corporal Livre – Vocalizes, Ações Físicas – Vocalizes, Prontidão Corporal – Vocalizes, Movimentação Corporal – Respostas Corporais à Escuta Musical, Blablação – Diálogo**, a variação **Mini Óperas Improvisadas - Simples, Dublagem e Sonoplastia**, versão básica de **Som e Movimento, Som e Movimento - Objetos Imaginários, Sequência Atitudes (Expressividade Facial) – Repertório, OOPS e UBU – Repertório, Atualização Facial para gestos corporais**, ambas as variações de **Movimento + Respiração**, a variação **Espelho Corporal – Repertório** do exercício **Espelho + Canto**, e as variações **Atividade cotidiana e Presença de coadjuvante(s)** do exercício **Criação de Cena Improvisada ou Composta**.

Ainda em setembro de 2017, em um breve workshop apliquei os exercícios descritos como **Sequência Atitudes – Vocalizes, Movimentação Corporal Isolamento de Partes – Vocalize, Exploração do Olhar – Monólogo Interior, Exploração do Olhar – Vocalizes**, a variação **Blablação Cantada – Sílabas Melódicas, Blablação – Diálogo + Atitudes, Blablação – Diálogo + Acompanhamento Musical, Blablação – Imitando Idioma (francês), Sequência Atitudes (Expressividade Vocal) – Texto** (uma sessão com textos em francês e outra com textos em português) e **Som e Movimento – Texto** (textos trabalhados no exercício anterior).<sup>319</sup> Nessa experiência,

<sup>318</sup> Módulo I (GUSE, 2011c, 2001d, 2012b, 2013f, 2013g, 2013c, 2014a) , Módulo II (GUSE, 2012a, 2013d, 2014b) e Módulo III (GUSE, 2013e, 2014c). Todos os cursos foram realizados com grupos pequenos entre 6 a 12 participantes, sem seleção prévia, apenas com a exigência de trazer o mínimo de uma peça do repertório vocal lírico distinta para cada módulo.

<sup>319</sup> O workshop intitulado *Cantor-Ator: Contribuições para o desenvolvimento cênico do cantor lírico* foi ministrado no Conservatório de Tatuí para aproximadamente 30 alunos de canto, em um encontro de 4 horas 30 min de duração sem intervalo. Nesse contexto, os exercícios **Blablação – Diálogo + Atitudes** e **Blablação – Diálogo + Acompanhamento Musical** foram aplicados com apenas uma dupla de participantes distinta para cada exercício. Optou-se por não se trabalhar exercícios sob o repertório dos

não foi possível dar profundidade a todos os Pontos de Concentração, nem a fases Interacionais entre os exercícios, devido ao pouco tempo disponível. Dessa forma, a aplicação dos mesmos funcionou apenas como uma “degustação” das atividades, despertando nos participante a vontade de um trabalho mais aprofundado. No entanto, essa experiência me foi útil para entender a dinâmica dessas atividades e também verificar a sua potencialidade se estivessem em um laboratório cênico de longa duração.

Através dessas experiências, concluí que as atividades apresentadas aqui possuem uma potencialidade grande para os fins que se estabeleceu, porém a melhor forma de realmente promoverem o desenvolvimento cênico dos cantores líricos seria em laboratórios de longa duração. Por esse motivo, no capítulo final, sugere-se um laboratório de nove meses, com um máximo de 10 participantes, e encontros semanais de seis horas de duração. Verificou-se ao longo dessas experiências a grande necessidade de se ter um período longo de tempo em cada encontro. Isso facilita a integração do grupo através da convivência e possibilita o aprofundamento dos conteúdos em sessões de atividades ministradas sem pressa. Igualmente, atestou-se com essas experiências que o planejamento das atividades sempre deve existir, sendo construído de forma a prever o tempo de aplicação de cada exercício e a ordem gradativa de apresentação dos desafios. No entanto, é de fundamental importância o instrutor moldar esse planejamento às necessidades de cada grupo, e ser tão flexível quanto atento em mudar os planos para resolver problemas que surjam ao longo do percurso de atividades.

Apesar de ter tido a oportunidade de aplicar e vivenciar alguns dos exercícios apresentados aqui, essas experiências me foram úteis apenas para visualizar a potencialidade dos mesmos. Optou-se nessa tese pela elaboração das atividades justificadas pela revisão da literatura, não se tendo a intenção no presente momento de realizar uma concreta avaliação de resultados da proposta apresentada. Essa fica como intenção para pesquisas futuras, para que cada um dos exercícios citados possa ser investigado em um detalhamento mais profundo. Por ora, deixa-se essa contribuição reflexiva sobre a problemática da atuação cênica do cantor lírico, e a apresentação dessa

---

alunos, assim a exigência mínima para a participação do cantor era trazer o material referente ao texto de uma peça em francês ou português. Não foi possível trabalhar junto à transcrição fonética, uma vez que os alunos não eram familiarizados com essa ferramenta. No entanto, todos os alunos que decidiram pelo material em francês, haviam trabalhado previamente em sala de aula a pronúncia do idioma e a recitação da tradução.

proposta de atividades como possibilidade viável ao desenvolvimento cênico ao longo de sua formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Frederick M. *A Suprema Herança do Homem: orientação e controle consciente em relação à evolução humana na civilização*. São Paulo: Pólen, 2014.

\_\_\_\_\_. *O uso de si mesmo: a direção consciente em relação com o diagnóstico, o funcionamento e o controle da reação*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ADAMS, Kenn. *How to improvise a full-length play: the art of spontaneous theater*. New York: Allworth Press, 2007.

AGRELL, Jeffrey; WARD-STEINMAN, Patrice M. *Vocal Improvisation Games for Singers and Choral Groups*. Chicago: GIA Publications, 2014.

ALMEIDA, Maria Nazaré Rocha de. *Corpo-voz-emoção: Uma proposta de práticas sensibilizadoras para o ensino do canto lírico*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO. 1., 2010. *Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p.302-340. Disponível em <http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-MariaNazareAlmeida.pdf> Acesso em 10 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *O Corpo-Sujeito numa proposta sensível de ensino do canto: sensibilidade, criatividade e ludicidade na formação do cantor/artista*. Rio de Janeiro, 2013. 138 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ARAÚJO, Aline S. *Construção cênica para a canção: Princípios de Stanislavski numa proposta de expressão cênico-musical*. Belo Horizonte, 2012a. 277 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

ARAÚJO, André L. L. de. *Aquecimento vocal para o canto erudito: teoria e prática*. São Paulo, 2012b. 82 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ASSIS, Weber Barbosa de. *A corpo-linguagem na Canção de Câmara Brasileira: uma análise do emprego da expressão fisionômica e gestual na performance da canção de arte nacional*. Goiânia, 2012. 73 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás..

AUSTIN, Gilbert. *Chironomia; or a Treatise on Rhetorical Delivery: Comprehending Many Precepts, Both Ancient and Modern, For the Proper Regulation of the Voice, the Countenance, and Gesture. Together With an Investigation of the Elements of Gesture, and a New Method for the Notation Thereof; Illustrated by Many Figures*. London: T. Cadell and W. Davies, in the Strand, 1806. Disponível em: <<https://archive.org/stream/chironomiaoratr00austgoog#page/n7/mode/2up>> Acessado em 10 de out. 2016.

AZEVEDO, Sônia M. de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BAILEY, Derek. *Improvisation: its nature and practise in music*. Massachusetts: Da Capo Press, 1993.

BALK, H. Wesley. *The Mozart's Opera and the Director: The Dramatic Meaning of Mozart's Operatic Music, Including a Directorial Analysis of The Abduction From The Seraglio*. Ann Harbor, 1971. 380 f. Dissertation (Doctor of Fine Arts). School of Drama, Yale University.

\_\_\_\_\_. *The Complete Singer-Actor: Training for Music-Theater*. 4ª ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *Performing Power: A New approach for the Singer-Actor*. 2ª ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

\_\_\_\_\_. *The Radiant Performer: The Spiral Path to Performing Power*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

BANDLER, Richard. *Usando sua mente: As coisas que você não sabe que não sabe*. Trad. Heloísa de Melo Martins Costa. São Paulo: Editora Summus, 1987.

BANDLER, Richard & GRINDER, John. *A estrutura da magia: um livro sobre linguagem e terapia*. Trad. Raul Bezerra Pedreira Filho. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

\_\_\_\_\_. *Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming*. Colorado: Real People Press, 1979.

\_\_\_\_\_. *Resignificando: Programação Neurolingüística e a Transformação do Significado*. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Editora Summus, 1986.

\_\_\_\_\_. *Sapos em Príncipes: Programação Neurolingüística*. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Editora Summus, 1982.

\_\_\_\_\_. *The Structure of Magic I*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books, 1975.

\_\_\_\_\_. *The Structure of Magic II*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books, 1976.

BARROS, Maria de Fátima Estelita. *Canto como expressão de uma individualidade*. Campinas, 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

BEAN, Matt. Why is Acting in Song so Different?. In: *Journal of Singing*. Jacksonville: NATS, v. 64, n. 2., p. 167-173, Nov./Dec., 2007.

BURGESS, THOMAS de M. & SKILBECK, Nicholas. *Singing and Acting Handbook: games and exercises for the performer*. New York: Routledge, 2000.

CAMPIGNION, Philippe. *Respir-ações: A respiração para uma vida saudável*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

CARLSON, Rhonda. *What Do I Do With My Hands? A Guide to Acting for the Singer*. Las Vegas: Personal Dynamics Publishing, 2013.

CASOY, Sergio. *A Invenção da Ópera, ou, A história de um engano florentino*. São Paulo: Agol Editora, 2007.

CHALLIS, Bennett. The Tecnique of Operatic Acting. In: *The Musical Quarterly*. Oxford: Oxford University Press, v. 13, n. 4., p. 630-645, Oct., 1927.

CHAIKIN, Joseph. *The Presence of the actor*. New York: TCG Edition, 1991.

CLARK, Mark Ross. *Singing, Acting, ad Movement in Opera: A Guide to Singer-geitics*. Bloomington: Indiana University Press, 2002.



COSTA, Iná Camargo. Stanislavski na cena americana. In: *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, v. 16, n. 46, p. 105-112, set./dez. 2002.

COSTA, Rogério L. M. A ideia de corpo e a configuração do ambiente da improvisação musical. In: *Opus*. Goiânia: ANPPOM, v. 14, n. 2, p. 87-99, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A improvisação livre, a construção do som e a utilização das novas tecnologias. In: *Música Hodie*. Goiânia: UFG, v. 5, n. 1, p. 119-131, 2015.

\_\_\_\_\_. A percepção no contexto da improvisação livre. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3822286/A\\_percep%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_contexto\\_da\\_livre\\_improvisa%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/3822286/A_percep%C3%A7%C3%A3o_no_contexto_da_livre_improvisa%C3%A7%C3%A3o)>. Acessado em 29 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. A preparação do ambiente da livre improvisação: antecedentes históricos, as categorias do objeto sonoro e a escuta reduzida. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA. 1., 2004. *Anais do I Simpósio de Pesquisa em Música*. Curitiba: UNIRIO, 2004, UFPR. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2487802/A\\_prepara%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_ambiente\\_da\\_livre\\_improvisa%C3%A7%C3%A3o\\_antecedentes\\_hist%C3%B3ricos\\_as\\_categorias\\_d\\_o\\_objeto\\_sonoro\\_e\\_a\\_escuta\\_reduzida](https://www.academia.edu/2487802/A_prepara%C3%A7%C3%A3o_do_ambiente_da_livre_improvisa%C3%A7%C3%A3o_antecedentes_hist%C3%B3ricos_as_categorias_do_objeto_sonoro_e_a_escuta_reduzida)>. Acessado em 29 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. *Improvisação e Composição: Duas Formas de Criação Musical: ou improvisação e composição têm tudo a ver*. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3044614/mod\\_resource/content/0/EMA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3044614/mod_resource/content/0/EMA.pdf)>. Acessado em 29 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. Livre improvisação e pensamento musical em ação. In: FERRAZ, Silvio. *Notas, Atos, Gestos*. São Paulo: 7 Letras, 2007, p. 143-178. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2515949/Livre\\_improvisa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_pensamento\\_musical\\_em\\_a%C3%A7%C3%A3o\\_novas\\_perspectivas](https://www.academia.edu/2515949/Livre_improvisa%C3%A7%C3%A3o_e_pensamento_musical_em_a%C3%A7%C3%A3o_novas_perspectivas)>. Acessado em 29 de jul. de 2017.

CRAIG, David. *A Performer Prepares: A Guide To Song Preparation For Actors, Singers And Dancers*. New York: Applause Books, 1993.

\_\_\_\_\_. *On Singing Onstage*. New York: Applause Theatre Book Publishers, 1990.

CHRITMANN, Juliana D. G. *Processos fonológicos em fronteiras de palavras no Canto Erudito em Alemão*. São Paulo. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

DAMÁSIO, António R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAVIS, Peter. Aria! Action! Making Opera a Director's Art. *New York Times*, New York, May 18, 2008. Disponível em <[http://www.nytimes.com/2008/05/18/arts/music/18davi.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2008/05/18/arts/music/18davi.html?_r=0)> Acesso em 28 de ago. 2016.

DENYS-STRUYF, Godelieve. *Cadeias Musculares e Articulares: o método G.D.S.* São Paulo: Editora Summus, 1995.

DIGGLES, Dan. *Improv for actors*. New York: Allworth Press, 2004.

DILLON, Brian. Inventory/Talk to the Hand. In: *Cabinet Magazine*, Issue 26 Magic Summer 2007. Disponível em <<http://www.cabinetmagazine.org/issues/26/dillon.php>> Acesso em 28 de ago. 2016.

DUFFIE, Bruce. Conversation piece: Producer Boris Goldovsky. Disponível em <<http://www.kcstudio.com/goldovsky.html>> Acesso em 18 de set. 2016.

EDGERTON, Michael E. *The 21st Century Voice*. Maryland: Scarecrow Press, 2004.

EKMAN, Paul. *A Linguagem das Emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor*. São Paulo: Grupo Leya, 2011.

EMMONS, Shirlee & SONNTAG Stanley. *The Art of the Song Recital*. New York: Schirmer Books, 1979.

EMMONS, Shirlee & THOMAS, Alma. *Power Performance for Singers: Transcending the Barriers*. New York: Oxford University Press, 1998.

FELSENSTEIN, Walter & FUCHS, Peter Paul. *The Music Theater of Walter Felsenstein*. 2a Ed. Great Britain: Quartet Encounters, 1991.

FERNANDINO, Jussara R. *Interação Cênico-Musical: Estudo nº 2*. Minas Gerais. 2013. 296f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. *Música e Cena: Uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro*. Minas Gerais. 2008. 149f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Márcia Lyra. *A integração entre elementos vocais e cênicos durante a construção da expressividade do cantor lírico e seus aspectos metacognitivos*. Brasília, 2015a. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. Aspectos metacognitivos da preparação cênica do cantor lírico. In: *Percepta: Revista de Cognição Musical*. Curitiba: ABCM, v. 2, n.2, p. 125-139. jan./jun, 2015b.

\_\_\_\_\_. Os processos de criação do cantor lírico: Uma análise sobre a construção dos elementos que compõem a performance. In: Anais do II CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL. 2., 2014, Vitória. Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical. Vitória: UFES-FAMES, 2014, p. 251-258. Disponível em <<http://periodicos.ufes.br/abrapem/article/view/7526/5310>> Acesso em 10 de jan. 2017.

FO. Dario. *Manual mínimo do ator*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

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

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, Sons, Ritmos*. São Paulo: Ática, 1985.

GREEN, Barry; GALLWEY. *The Inner Game of Music*. New York: Doubleday, 1986.

GUSE, Cristine B. A Consciência da integração para uma performance completa na ópera. In: VALENTE, Heloísa de A. & COLI, Juliana (org.). *Entre Gritos e Sussurros: Os sortilégios da voz cantada*. São Paulo: Letra e Voz, 2013a. p. 65-72.

\_\_\_\_\_. A Metodologia do Dr. H. Wesley Balk para o Desenvolvimento Cênico de Cantores. In: VOX:IA 2013 ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A EXPRESSÃO VOCAL NA PERFORMANCE MUSICAL. 2., 2013, Campinas. *Atas do*

*II VOX:IA 2013 - 2º Encontro Internacional sobre a Expressão Vocal na Performance Musical*. Campinas: UNICAMP, 2013b, no prelo.

\_\_\_\_\_. Definição e construção de personagem em ópera. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 17., 2007, São Paulo. *Anais do XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*. São Paulo: UNESP, 2007, p. 1-9. Disponível em <[http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/praticas\\_interpretativas/pratint\\_CBGuse.pdf](http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/praticas_interpretativas/pratint_CBGuse.pdf)> Acesso em 12 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Gestos corporais no formato tradicional de recital: espontaneidade ou planejamento?* In: VOX:IA 2015 ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A EXPRESSÃO VOCAL NA PERFORMANCE MUSICAL. 3. 2015, São Paulo. *Atas do III VOX:IA 2015 - 3º Encontro Internacional sobre a Expressão Vocal na Performance Musical*. São Paulo: UNESP, 2015, no prelo.

\_\_\_\_\_. *O Cantor-Ator: Um estudo sobre a atuação cênica do cantor na ópera*. São Paulo: Editora UNESP, 2011a.

\_\_\_\_\_. *O Cantor-Ator: Um estudo sobre a atuação cênica do cantor na ópera*. São Paulo, 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

HAGEN, Uta. *Técnica para o Ator: A arte da interpretação ética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HANNUCH, Sheila M. *A nasalidade no português brasileiro cantado: Um estudo sobre a articulação e representação fonética das vogais nasais no canto em diferentes contextos musicais*. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulistas “Júlio de Mesquita Filho”.

HEIRICH, Jane R. *Voice and the Alexander Technique: Active Explorations For Speaking and Singing*. Berkeley: Mornum Time Press, 2005.

HELFGOT, Daniel & BEEMAN, William O. *The Third Line: The Opera Performer as Interpreter*. New York: Schirmer Books, 1993.

HICKS, Alan E. *Singer and Actor: Acting Technique and the Operatic Performer*. Milwaukee: Amadeus Press, 2011.

HOBGOOD, Burnet M. Central Conceptions in Stanislavski's System. In: *Educational Theatre Journal*, Vol. 25, No. 2. (May, 1973), pp. 147-159.

JORDAN, James. *Evoking Sound The Choral Warm-Up: Method, Procedures, Planning, and Core Vocal Exercises*. Chicago: GIA Publications, 2005.

KAGEN, Sergius. *On Studying Singing*. New York: Dover Publications, 1960.

KERMAN, Joseph. *A Ópera como Drama*. Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

KIMBALL, Carol. *Art Song: Linking Poetry and Music*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2013.

KNAPP, Mark L. & HALL, Judith A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN Editora, 1999.

LUCCA, LizBeth A. *Acting Techniques for Opera*. Pomona: Vivace Opera, 2008.

MABRY, Sharon. *Exploring Twentieth-Century Vocal Music: A Practical Guide to Innovations in Performance and Repertoire*. New York: Oxford University Press, 2002.

MALDE, Melissa; ALLEN, MaryJean; ZELLER, Kurt-Alexander. *What Every Singer Needs to Know About the Body*. 2ª Ed. San Diego: Plural Publishing, 2013.

MAJOR, Leon & LAING, Michael. *The Empty Voice: Acting Opera*. Milwaukee: Amadeus Press, 2011.

MANES, Fagundo & NIRO, Mateo. *Usar o cérebro: Aprenda a utilizar a máquina mais complexa do universo*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2015.

MARIZ, Paula. *Canto de câmara em movimento: Pesquisando movimento expressivo para cantores com o Sistema Laban*. Rio de Janeiro, 2015. 66 f. Monografia (Pós-graduação em Preparação Corporal nas Artes Cênica). Faculdade Angel Vianna.

MARTINEZ, J. D. *Combat Mime: A Non-Violent Approach to Stage Violence*. Maryland: Burnham Publishers, 2001.

MATTOS, Wladimir F. C. de. *Análise rítmico-prosódica como ferramenta para a performance da canção: um estudo sobre as canções de câmara de Claudio Santoro e Vinícius de Moraes*. São Paulo, 2006. 463 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

\_\_\_\_\_. *Cantar em português: um estudo sobre a abordagem articulatória como recurso para a prática do canto*. São Paulo, 2014. 197 f. Tese (Doutor em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulistas “Júlio de Mesquita Filho”.

MAUCH, Michel & CAMARGO, Robson Corrêa de. O Método Stanislavski: A edição de A construção da personagem em português e espanhol, um estudo comparativo. In: <[https://www.academia.edu/167236/O\\_M%C3%89TODO\\_STANISLAVSKI\\_A\\_EDI%C3%87%C3%83O\\_DE\\_A\\_CONSTRU%C3%87%C3%83O\\_DA\\_PERSONAGEM\\_EM\\_PORTUGU%C3%8AS\\_E\\_ESPANHOL\\_UM\\_ESTUDO\\_COMPARATIVO\\_- \\_Michel\\_MAUCH\\_e\\_Robson\\_Corr%C3%AAa\\_de\\_CAMARGO](https://www.academia.edu/167236/O_M%C3%89TODO_STANISLAVSKI_A_EDI%C3%87%C3%83O_DE_A_CONSTRU%C3%87%C3%83O_DA_PERSONAGEM_EM_PORTUGU%C3%8AS_E_ESPANHOL_UM_ESTUDO_COMPARATIVO_- _Michel_MAUCH_e_Robson_Corr%C3%AAa_de_CAMARGO)> Acesso em 12 de dez. 2016.

MCKINNEY, James C. *The Diagnosis & Correction of Vocal Faults: a manual for teachers of singing & for choir directors*. Long Grove: Waveland Press, 2005.

MELLO, Enio L.; BALLESTERO, Luiz R. B.; SILVA, Marta. A. A. Postura corporal, voz e autoimagem. In: *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, n.31, p.74-85, jan./jun.2015.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, Léslie. P.; PACHECO, Natália. F.; SILVA, Marta. A. A. Expressividade na opinião de cantores líricos. In: *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, n.27, p.152-158, jan./jun. 2013.

MELTON, Joan & TOM, Kenneth. *One Voice: Integrating Singing and Theatre Voice Technique*. Long Grove: Waveland Press, 2012.

MENDOZA, Jean-Louis J. de. *Cérebro Esquerdo Cérebro Direito*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MENEZES, Angélica Andrade Silva. *O canto em cena: Investigações sobre o movimento expressivo e a expressividade vocal numa montagem de Dido & Aeneas de H. Purcell*. Campinas, 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

MILLER, Richard. *English, French, German and Italian Techniques of Singing: A Study in National Tonal Preferences and How They Relate to Functional Efficiency*. Metuchen: The Scarecrow Press, 1977.

\_\_\_\_\_. *On Art of Singing*. New York: Oxford University Press, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. *The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique*. New York: Schirmer Books, 1996b.

MONTGOMERY, Alan. *Opera coaching: professional techniques and considerations*. New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2006.

MOORE, Tracey; BERGMAN, Allison B. *Acting the Song: Performance Skills for the Musical Theatre*. New York: Allworth Press.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. *Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos*. In: \_\_\_\_\_.(org). *Retóricas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

NORVELLE, Lee. Stanislavski Revisited. In: *Educational Theatre Journal*, Vol. 14, No. 1, An Issue Devoted to Acting and Directing. (Mar.,1962), pp. 29-37.

O'CONNOR, Joseph. *Manual de programação neurolingüística PNL: um guia guia prático para alcançar os resultados que você quer*. Trad. Carlos Henrique Trieschmann. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2013

OSTWALD, David F. *Acting for Singers: Creating Believable Singing Characters*. New York: Oxford University Press, 2005.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PICCHI, Achille G. *As Serestas de Heitor Villa-Lobos: Um estudo de análise texto-música e pianismo para uma interpretação*. Campinas, 2010. 358 f. Tese (Doutor em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

RAY, Sonia. Os Conceitos de EPM, Potencial e Interferência, Inseridos Numa Proposta de Mapeamento de Estudos Sobre Performance Musical. In:\_\_\_\_\_. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

REYNER, Igor R. Pierre Schaffer e sua teoria da escuta. In: *Opus*. Porto Alegre: ANPPOM, v. 17, n. 2, p. 77-106, dez. 2011.

RISTAD, Eloise. *A Soprano on Her Head: Right-side-up reflections on life and other performances*. Moab: Real People Press, 1982.

ROBINSON, Jenefer. *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music and Art*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ROCHA, Abel; GODOY, Kathya de. Projeto Fábrica de Óperas IA Unesp – Laboratório de Estudos de Performance em Ópera e Teatro Musical. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP. 8., 2015, São Paulo. *Anais do 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP*. São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em

<<http://200.145.6.205/index.php/congressoextensao/8congressoextensao/paper/viewFile/1624/1059>> Acesso em 06 de out. 2016.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

ROTHSTEIN, Edward. Opera: Goldovsky Company's Farewell. *New York Times*. New York, March 19, 1984. Disponível em <<http://www.nytimes.com/1984/03/19/arts/opera-goldovsky-company-s-farewell.html>> Acesso em 11 de set. 2016.

RUYERT, Nancy Lee Chalfa. *The Cultivation of Body and Mind in Nineteenth-Century American Delsartism*. London: Greenwood Press, 1999.

SALZER, Jaques. *A Expressão Corporal: Uma Disciplina da Comunicação*. São Paulo: Difel Difusão Editorial S/A, 1983.

SANTOLIN, Rosane Faraco. *Stanislavski na Ópera: Procedimentos e técnicas para o cantor-ator e o espetáculo*. Florianópolis, 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

SHEA, George. *Acting in Opera, Its A-B-C*. South Caroline: Bibliolife, 2008.



SHOUSE, Eric. Feeling, Emotion, Affect. In: *M/C Journal*, Vol. 8, No. 6. (Dec., 2005). Disponível em < <http://journal.media-culture.org.au/0512/03-shouse.php> > Acesso em 04 de jun. 2017.

SOUZA, Luiz A. de Paula; GAYOTTO, Lucia H. da Cunha. Expressão no Teatro. In: KYRILLOS, Leny R. (org). *Expressividade – Da Teoria à Prática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. Trad. Pontes de Paula Lima. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

\_\_\_\_\_. *Minha Vida na Arte*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Construção da Personagem*. Trad. Pontes de Paula Lima. 14 Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Criação de um Papel*. Trad. Ana Paula Lima. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin & RUMYANTSEV, Pavel. *Stanislavski on Opera*. Trad. Elizabeth R. Hapgood. 2ª Ed. New York: Routledge, 1998.

STEBBINS, Genevieve. *Delsarte: System of Dramatic Expression*. London: Forgotten Books, 2015.

STOROLLI, Mara Agostini. *Movimento, Respiração e Canto: a performance do corpo na criação musical*. São Paulo, 2009. 189f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Movimento e Respiração: A prática da Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf no ensino do canto*. São Paulo, 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. In: *Revista da ABEM*. Londrina: ABEM, v.19, n.25, p. 131-140, jan.jun 2011.

SUDOL, John. *Acting: Face to Face*, The Actor's Guide to Understanding How Your Face Communicates Emotion for TV and Film. [S.l.: s.n.], 2013.

\_\_\_\_\_. *Acting Face to Face 2: Emotional Alignment, How to Create Genuine Emotion for TV and Film*. [S.l.: s.n.], 2015.

SUNDBERG, Johan. *Ciência da Voz: Fatos sobre a Voz na Fala e no Canto*. São Paulo: Edusp, 2015.

TEIXEIRA, Ubiratan. *Dicionário de Teatro*. São Luís: GEA, 2005.

TOMMASINI, Anthony. Boris Goldovsky, 92, Musician and Opera's Avid Evangelist. *New York Times*. New York, February 18, 2001. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2001/02/18/nyregion/boris-goldovsky-92-musician-and-opera-s-avid-evangelist.html>> Acesso em 11 set 2016.

TOPORKOV, Vasili O. *Stanislavski in Rehearsal*. 2ª Ed. Trad. Jean Benedetti. New York: Routledge, 2004.

VALLÉS, Gustavo B. *Programação Neurolinguística*. Lisboa: Editora Estampa, 2014.

VELARDI, Marília. O corpo na ópera: alguns apontamentos. In: *Sala Preta*, São Paulo: USP, v. 11, n. 1, p. 42-52, dec. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57464/60452>>. Acesso em 08 jan. 2017.

VIDAL, Mirna Rubim de M. *Pedagogia vocal no Brasil: Uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto*. Rio de Janeiro, 2000. 163f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes da Universidade do Rio de Janeiro.

VIEIRA, Regina. *Técnica Alexander: postura, equilíbrio e movimento*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009.

VILLAVICENCIO, Cesar; IAZZETTA, Fernando COSTA, Rogério L. M.; Fundamentos Técnicos e Conceituais da Improvisação Livre. In: *Sonic Ideas*, Michoacán: Centro Mexicano para la Música e la Artes Sonoras, v.5 n.10, p.49-54. Disponível

em:<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/314328/mod\\_resource/content/0/villavicencio\\_iazzetta\\_costa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/314328/mod_resource/content/0/villavicencio_iazzetta_costa.pdf)>. Acessado em 29 de jul. de 2017.

ZINDER, David. *Body Voice Imagination: ImageWork Training and Chekhov Technique*. Abingdon: Routledge, 2009.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: A "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## REFERÊNCIAS DE ÁUDIO E VÍDEO

BRAZILIAN TROPICAL ORCHESTRA. *The American Songbook Gershwin*. Roberto Sion, clarinete; Jota Resende, piano; Theo de Barros, violão e arranjos; et al. Manaus: Movieplay do Brasil, 1999. 1 CD (60 min e 36 seg).

CANTELOUBE, Joseph. *Songs of the Auvergne (Chants d’Auvergne)*. Dawn Upshaw, soprano; Kent Nagano, maestro; Orchestre de l’Opéra de Lyon, orquestra. Lyon: Erato Disques, 1994. 1 CD (47 min e 3 seg).

DARIN, Bobby. *The hit singles collection*. New York: Elektra Records, 2002. 1 CD (51 min e 35 seg).

GIULIO CESARE IN EGITTO. Compositor: G. F. Handel. Direção cênica de David MacVicar. Direção musical de William Christie. Direção de movimento de Andrew George. The Glyndebourne Chorus e Orchestra of the Age of Enlightenment. Intérpretes: Sarah Connolly; Danielle de Niese; Angelika Kichschalager; Patricia Bardon; Christopher Maltan; Christoph Dumaux; Athaus Musik. Opus Arte. 2005. 3 DVD (233 min), sonoro, digital. Italiano.

LA FILLE DU RÉGIMENT. Compositor : G. Donizetti. Direção cênica de Laurent Pelly. Direção musical de Bruno Campanella. Direção do coro de Renato Balsadonna. Coreografia de Laura Scozzi. The Orchestra of the Royal Opera House e The Royal Opera Chorus. Intérpretes: Natalie Dessay; Juan Diego Flórez; Felicity Palmer; Alessandro Corbelli; Donald Maxwell et all. BBC Production. Virgin Classic. 2007. DVD (132 min), sonoro, digital. Francês.

LUCI MIE TRADITRICI. Compositor: Salvatore Sciarrino. Direção cênica de Christian Pade. Ensemble Algoritmo. Direção Musical de Marco Angius. Intérpretes: Nina Tarandek; Christian Miedl; Roland Schneider; Simon Bode. EuroArts. 2012. DVD (102 min), sonoro, digital. Italiano.

MUSSORGSKY, Modest. *Pictures at an Exhibition*. Carlo Maria Giulini, maestro; Berliner Philharmoniker, orquestra; Yefim Bronfman, piano. Manaus: Sony Music Entertainment Inc. 1990-1991. 1 CD (67 min e 57 seg).

ORPHEE ET EURYDICE. Compositor: C. W. Gluck. Direção cênica de Rober Wilson. Direção de Vídeo de Brian Large. Direção musical de John Eliot Gardiner. Orchestre Révolutionnaire e Romantique. Monteverdi Choir. Intérpretes: Magdalena Kozená; Madeline Bender; Patricia Petibon. Warner Classic. 2009. DVD (100 min), sonoro, digital. Francês.

PERLMANN, Itzhak; FOSTER, Lawrence; THE ABBEY ROAD ENSEMBLE. *A la carte*. London: EMI Classic Records, 1996. 1 CD (63 min e 26 seg).

WALTER FELSENSTEIN EDITION. Direção cênica de Walter Felsenstein. The Komische Oper. Arthaus Musik. 2008. 12 DVDs (1038 min), sonoro digital. Alemão.

## REFERÊNCIAS DE CURSOS E WORKSHOPS

ARGENTO, Gabriella. *Curso de Palhaço*. São Paulo, 19 e 20 de março de 2011. Curso livre de palhaço produzido pela Cia. do Quintal em espaço próprio.

GANZ, Isabelle. *Playshop The Joy of Singing*. São Paulo. 8 a 10 de junho, 2011. Workshop ministrado para performers no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, promovido pelo Grupo de Pesquisa Expressão Vocal na performance Musical(EVPM/UNESP) como atividade do VOX:IA 2011 – Encontro sobre a Expressão Vocal na Performance Musical.

\_\_\_\_\_. *Playshop for Improvisation*. São Paulo. 6 de novembro, 2014. Workshop ministrado a estudantes de canto lírico no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, promovido pelo Grupo de Pesquisa Expressão Vocal na performance Musical(EVPM/UNESP) com apoio do Kleztival 2014 – Festival de Música Klezmer.

GUSE, Cristine B. *Cantor-Ator: Contribuições para o desenvolvimento cênico do cantor lírico*. Tatuí, 22 de setembro de 2017. Curso ministrado a estudantes de canto lírico no salão da Unidade 2 do Conservatório Dramático-Musical “Carlos de Campos” de Tatuí, produzido pelo Conservatório Dramático-Musical “Carlos de Campos” de Tatuí em parceria Grupo de Pesquisa Expressão Vocal na performance Musical (EVPM/UNESP).

\_\_\_\_\_. *Performer da Ópera – Módulo I*. São Paulo, 17 e 18 de maio de 2014a. Curso ministrado estudantes de canto lírico na Universidade Cruzeiro do Sul campus Liberdade, produzido pela Universidade Cruzeiro do Sul.

\_\_\_\_\_. *Performer Ópera – Módulo I*. Sorocaba, 27 e 28 de julho de 2013c. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Academia Concerto produzido pelo Academia Concerto.

\_\_\_\_\_. *Performer da Ópera – Módulo II*. São Paulo, 9 e 10 de agosto de 2014b. Curso ministrado estudantes de canto lírico na Universidade Cruzeiro do Sul campus Liberdade, produzido pela Universidade Cruzeiro do Sul.

\_\_\_\_\_. *Performer Ópera – Módulo II*. Sorocaba, 24 e 25 de agosto de 2013d. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Academia Concerto produzido pelo Academia Concerto.

\_\_\_\_\_. *Performer da Ópera – Módulo III*. São Paulo, 18 e 19 de outubro de 2014c. Curso ministrado estudantes de canto lírico na Universidade Cruzeiro do Sul campus Liberdade, produzido pela Universidade Cruzeiro do Sul.

\_\_\_\_\_. *Performer Ópera – Módulo III*. Sorocaba, 23 e 24 de novembro e 1 de dezembro de 2013e. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Academia Concerto produzido pelo Academia Concerto.

\_\_\_\_\_. *Preparação do Performer da Ópera – módulo I*. São Paulo, 25 e 26 de maio de 2013f. Curso ministrado estudantes de canto lírico na Universidade Cruzeiro do Sul campus Liberdade, produzido pela Universidade Cruzeiro do Sul.

\_\_\_\_\_. *Preparação do Performer da Ópera – módulo I*. Sorocaba, 13 e 14 de abril de 2013g. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Academia Concerto produzido pelo NAC Núcleo Arte e Cultura.

\_\_\_\_\_. *Preparação do Performer da Ópera – módulo II*. Sorocaba, 15 e 16 de dezembro de 2012a. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Espaço “Trupe Koskowick” produzido pelo NAC Núcleo Arte e Cultura.

\_\_\_\_\_. *Preparação do Performer da Ópera*. Sorocaba, 5 e 6 de maio de 2012b. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Espaço “Trupe Koskowick” produzido pelo NAC Núcleo Arte e Cultura.

\_\_\_\_\_. *Preparação do Performer da Ópera*. Sorocaba, 20 e 21 de agosto de 2011b. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Auditório da ABAL produzido pelo NAC Núcleo Arte e Cultura.

\_\_\_\_\_. *Preparação do Performer da Ópera*. Sorocaba, 22 e 23 de outubro de 2011c. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Auditório da ABAL produzido pelo NAC Núcleo Arte e Cultura.

\_\_\_\_\_. *Preparação do Performer da Ópera*. Sorocaba, 3 e 4 de dezembro de 2011d. Curso ministrado estudantes de canto lírico no Espaço “Trupe Koskowick” produzido pelo NAC Núcleo Arte e Cultura.

HARTGROVE. Kathryn et al. *Festival of International Opera of the Americas*. Campinas, June 29th to July 28th, 2013. Curso ministrado a cantores líricos no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas produzido pelo FIO Americas.

KRYWOSZ, Ben et al. *2012 Wesley Balk Opera/Music-Theater Institute*. Minneapolis, June 25 to July 14, 2012. Curso ministrado a performers, diretores e pianistas correpetidores no Augsburg College Campus produzido pela Nautilus Music-Theater.

MEDELLA, Letícia. *I Workshop de Teatro Para Cantores Líricos*. São Paulo, 15 a 19 de dezembro de 2009. Curso ministrado a cantores líricos produzido pela Academia Brasileira de Teatro & Musical (ABTM) em local próprio.

RENZO, Reinaldo S. & PADOVANI, Isabel. *Técnica Alexander – Pensar em Atividade*. São Paulo, 11 e 25 de novembro e 9 de dezembro de 2011. Curso ministrado a cantores e atores produzido pela Associação Brasileira da Técnica Alexander (ABTA) em local próprio.