

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes – Campus São Paulo

SIMONE SANTOS SOUSA

DANDO CORPO À VOZ:

**Educação Somática na construção de uma proposta de
preparação vocal pela experiência do corpo no âmbito do canto
coral**

São Paulo

2021

SIMONE SANTOS SOUSA

DANDO CORPO À VOZ:

**Educação Somática na construção de uma proposta de
preparação vocal pela experiência do corpo no âmbito do canto
coral**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, com área de concentração: Música: processos, práticas e teorização em diálogos do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de Pesquisa: Música, Epistemologia, Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Arroyo

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Wania Mara Agostini Storolli

São Paulo

2021

S725d

Sousa, Simone Santos

Dando corpo à voz : Educação Somática na construção de uma proposta de preparação vocal pela experiência do corpo no âmbito do canto coral / Simone Santos Sousa. -- São Paulo, 2021

265 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo

Orientadora: Margarete Arroyo

Coorientadora: Wania Mara Agostini Storolli

1. Canto. 2. Corpo e mente. 3. Educação, estudo e ensino. 4. Alexander, Técnica de. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Artes, São Paulo. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SIMONE SANTOS SOUSA

DANDO CORPO À VOZ:

**Educação Somática na construção de uma proposta de
preparação vocal pela experiência do corpo no âmbito do canto
coral**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, com área de concentração: Música: processos, práticas e teorização em diálogos do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de Pesquisa: Música, Epistemologia, Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Arroyo

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Wania Mara Agostini Storolli

São Paulo

2021

SIMONE SANTOS SOUSA

DANDO CORPO À VOZ:

**Educação Somática na construção de uma proposta de
preparação vocal pela experiência do corpo no âmbito do canto
coral**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Música.

Tese aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Margarete Arroyo

Instituto de Artes da UNESP – Orientadora

2ª Examinadora: Profª. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Instituto de Artes da UNESP

3º Examinador: Prof. Dr. Paulo Celso Moura

Unesp / Instituto de Artes - IA

4ª Examinadora: Profª. Dra. Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari

Universidade Federal do Maranhão

5º Examinador: Prof. Dr. Fabio Cardozo De Mello Cintra

Universidade de São Paulo

São Paulo, 26 de março de 2021

A Socorro Sousa

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

A todas e todos que aceitaram o desafio de olhar para si, e assim, me ajudaram a construir este longo caminho, que não termina por aqui. Às cantoras e cantores do Vocal UFC de Sobral, da oficina Vocal da UNIFESP e da Oficina Dando Corpo à Voz, e às alunas e alunos do curso de Música da UFC em Sobral, onde começa este caminho.

A Margarete Arroyo, orientadora e parceira, pela paciência, suporte, dedicação e confiança nesse percurso que empreendemos juntas.

A Wania Storolli, coorientadora, por todo o conhecimento com o qual pude contar, pela cumplicidade e carinho com este trabalho.

A Paula Molinari por me mostrar que há sempre algo a aprender, e há sempre uma nova forma de ensinar.

Aos colegas e professores do PPG-Música da UNESP, e às professoras e professores que aceitaram o convite de ler este trabalho e participar da defesa como banca, por todas as contribuições valiosas.

A Clisendo de Sousa, Monica Helena, Camila Santos, Lucas Santino, Marta Camurça, Lenine Rodrigues e Ramirez Criste, apoio e carinho constantes em qualquer caminho que eu escolha seguir.

A Márcio Brandão, parceiro de vida e de estrada. Você está em cada pedaço deste trabalho.

A Socorro Sousa. Sempre.

*Uma voz significa isto: existe uma pessoa viva, garganta, tórax, sentimentos,
que pressiona no ar essa voz diferente de todas as outras vozes.*

Ítalo Calvino

RESUMO

Esta pesquisa tem como ideia central o entendimento do corpo por inteiro como lugar e o agente de formação da cantora e do cantor coralista. Parte da problemática do trabalho de preparação vocal/corporal da cantora e do cantor, a partir das seguintes questões de pesquisa: a) vivenciar corpo/movimento/voz de maneira integrada favorece a aprendizagem do canto? De que maneira? b) que procedimentos metodológicos poderiam ser abordados no trabalho corporal da cantora e do cantor coralista durante sua preparação vocal? Na tentativa de responder a estas questões escolhi o caminho da Educação Somática, que é ao mesmo tempo campo teórico de conhecimento e conjunto de práticas que consideram o corpo do indivíduo uma unidade psicofísica, sem as tradicionais fragmentações a ele impostas. O objetivo desta pesquisa é compreender de que maneira os fundamentos teóricos e práticos da Educação Somática poderiam ajudar a construir uma proposta de preparação vocal em contextos corais fundamentada na ideia de corpo em sua integralidade; “preparação vocal” aqui entendida não apenas como aquecimento ou técnica vocal, mas também como momento de aprendizagem, espaço de formação da cantora e do cantor coralista e lugar de experiências e explorações do ato de cantar; e “corpo por inteiro” significando que o corpo deve ser visto como uma unidade psicofísica que inclui a voz que o expressa. Assim, o trabalho vocal deve ser pensado a partir e através do corpo. O processo investigativo foi guiado pela ideia de cognição como experiência corporificada apresentada pela abordagem atuacionista conforme proposta por Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch. Configura-se como pesquisa qualitativa de natureza experiencial e descritiva que se aproxima do método cartográfico no que diz respeito à processualidade. O campo empírico do estudo constituiu-se por duas oficinas conduzidas por mim e realizadas no ano de 2018 na cidade de São Paulo. Para as oficinas foi elaborado um plano de ação e criados roteiros dos encontros, construídos com base nos princípios e procedimentos de cinco práticas somáticas: a Antiginástica, o Método Bertazzo, o Método GDS de Cadeias Musculares e Articulares, a Coordenação Motora de Piret e Béziers e a Técnica de Alexander. As oficinas ocorreram em contextos diferentes e foram compostas por grupos diferenciados de cantoras e cantores, com regularidade semanal e ao longo de três meses cada uma. O experienciado e observado durante as oficinas foi registrado em diários de campo; as impressões dos participantes estão documentadas em transcrições de grupo focal e entrevistas individuais. Ao longo do período de campo, foram feitos registros em fotografia, áudio e vídeo. O detalhamento, análise e discussão dos dados produzidos apontam para algumas considerações: 1) uma proposta de preparação vocal fundamentada na somática deve ser construída como um caminho fluido em direção à verticalidade do corpo e ao encontro com o outro e com o grupo; 2) este caminho passa repetidamente, numa organização cíclica, por quatro temas dedicados a aspectos técnico-vocais (postura, respiração, vocalização e repertório) e segue numa experiência contínua de posições e interações (deitados, sentados, em pé; individual, duplas, em grupo); 3) o tempo necessário para percorrer este caminho depende do processo que cada grupo experiencia; 4) tanto os participantes como quem conduz a proposta atravessam um caminho que se assemelha a uma espiral (presente também nos ciclos que constituem a proposta) na qual é possível retornar às experiências de maneira diferente; 5) para conduzir a proposta, uma pessoa deve necessariamente já ter passado pela experiência somática, e compreender que não se trata do que se sugere no processo, e sim do como se sugere o processo; 6) o caminho percorrido envolve escolhas e descobertas, não controle.

Palavras-chave: Canto coral. Preparação/formação vocal. Corpo. Educação Somática.

ABSTRACT

This research has the main idea that the whole body is the place and the agent of learning for the choral singer. From the problematic of the vocal / body preparation work of the singer, the following research questions were elaborated: a) does experiencing body / movement / voice in an integrated manner favor the learning of singing? In what way? b) what methodological procedures could be addressed in the bodywork of choral singers during their vocal preparation? In an attempt to answer these questions, I chose Somatic Education, which is both a theoretical field of knowledge and a set of practices that consider the human's body as a psychophysical unit, without the traditional fragmentations imposed on it. The aim of the research is to understand how the theoretical and practical foundations of Somatic Education could help to build a proposal for vocal preparation in choral contexts based on the idea of the “whole body”; “Vocal preparation” here means not only warm-up or vocal technique, but also a moment of learning, a place for the formation of the choral singer and for experiences and explorations of the act of singing; and “whole body” means that the body must be seen as a psychophysical unit that includes the voice that expresses it. Thus, vocal work must be thought of from and through the body. The investigative process was guided by the idea of cognition as an embodied experience presented by the enactive approach as proposed by Francisco Varela, Evan Thompson and Eleanor Rosch. It is configured in qualitative research of an experiential and descriptive nature that approaches the cartographic method with regard to procedurality. The empirical field of study consisted of two workshops conducted by me in 2018 in the city of São Paulo. For the workshops, an action plan was elaborated and meeting scripts were created, based on the principles and procedures of five somatic practices: Antigym, the Bertazzo Method, the GDS Method of Muscle-Joint Chains, the Motor Coordination by Piret and Béziers and the Alexander Technique. The workshops took place in different contexts and had different groups of singers, with weekly regularity and over three months each. What was experienced and observed during the workshops was recorded in field notes; the participants' impressions are documented in focus group transcripts and individual interviews. Throughout the field work, photography, audio and video were recorded. The details, analysis and discussion of the data produced point to some considerations: 1) a vocal preparation work based on somatic must be constructed as a fluid path towards the verticality of the body and the encounter with the other and with the group; 2) this path passes repeatedly, in a cyclical organization, through four themes dedicated to technical-vocal aspects (posture, breathing, vocalization and repertory) and follows a continuous experience of positions and interactions (lying, sitting, standing; individual, doubles, groups); 3) the time required to travel this path depends on the process that each group experiences; 4) both the participants and the person conducting the proposal go through a path that resembles a spiral (also present in the cycles that constitute the proposal), in which it is possible to return to the experiences in a different way; 5) to guide the proposal, a person must necessarily have already gone through the somatic experience, and understand that it is not about what is suggested in the process, but how the process is suggested; 6) the path taken involves choices and discoveries, not control.

Keywords: Choral singing. Vocal preparation/formation. Body. Somatic education.

RESUMEN

Esta investigación tiene como idea central la comprensión del cuerpo entero como lugar y agente formador del cantante coral. Parte de la problemática del trabajo de preparación vocal / corporal del cantante, a partir de las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Experienciar cuerpo / movimiento / voz de manera integrada favorece el aprendizaje del canto? ¿De que manera? b) ¿Qué procedimientos metodológicos se podrían abordar en el trabajo corporal del cantante coral durante su preparación vocal? En un intento de dar respuesta a estas preguntas, elegí la Educación Somática, que es tanto un campo teórico de conocimiento como un conjunto de prácticas que consideran el cuerpo del individuo como una unidad psicofísica, sin las tradicionales fragmentaciones que se le imponen. El objetivo de esta investigación es comprender cómo los fundamentos teóricos y prácticos de la Educación Somática podrían ayudar a construir una propuesta de preparación vocal en contextos corales a partir de la idea del cuerpo en su totalidad; La “preparación vocal” aquí entendida no solo como calentamiento vocal o como técnica vocal, sino también como un momento de aprendizaje, un espacio para la formación del cantante coral y un lugar para vivencias y exploraciones del acto de cantar; y “cuerpo entero” significa que el cuerpo debe ser visto como una unidad psicofísica que incluye la voz que lo expresa. Por tanto, el trabajo vocal debe pensarse desde ya través del cuerpo. El proceso de investigación estuvo guiado por la idea de la cognición como una experiencia encarnada presentada por el enfoque actuacionista propuesto por Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch. Se configura como una investigación cualitativa de carácter vivencial y descriptivo que aborda el método cartográfico en cuanto a procedimentalidad. El campo de estudio consistió en dos talleres realizados por mí en 2018 en la ciudad de São Paulo. Para los talleres se elaboró un plan de acción y se crearon guiones para los encuentros, basados en los principios y procedimientos de cinco prácticas somáticas: Antigimnasia, Método Bertazzo, Cadenas Musculares Y Articulares (Método G.D.S.), Coordinación Motora de Piret y Béziers y la Técnica Alexander. Los talleres se desarrollaron en diferentes contextos y contaron con diferentes grupos de cantantes, con regularidad semanal y durante tres meses cada uno. Lo vivido y observado durante los talleres se registró en diarios de campo; las impresiones de los participantes se documentan en las transcripciones de los grupos focales y entrevistas individuales. Durante todo el período de campo se realizaron grabaciones de fotografía, audio y video. Los detalles, análisis y discusión de los datos producidos apuntan a algunas consideraciones: 1) una propuesta de preparación vocal basada en somática debe construirse como un camino fluido hacia la verticalidad del cuerpo y el encuentro con el otro y con el grupo; 2) este camino pasa repetidamente, en una organización cíclica, por cuatro temas dedicados a aspectos técnico-vocales (postura, respiración, vocalización y repertorio) y sigue una experiencia continua de posiciones e interacciones (acostado, sentado, de pie; individual, dobles, grupal); 3) el tiempo necesario para recorrer este camino depende del proceso que experimenta cada grupo; 4) tanto los participantes como la persona que orienta la propuesta atraviesan un camino en espiral (también presente en los ciclos que constituyen la propuesta), volviendo a las experiencias de una manera diferente; 5) para orientar la propuesta es necesario que la persona ya haya pasado por la experiencia somática, y comprenda que no se trata de lo que se sugiere en el proceso, sino de cómo se sugiere el proceso; 6) el camino tomado implica elecciones y descubrimientos, no control.

Palabras clave: Canto coral. Preparación/formación vocal. Cuerpo. Educación somática.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de organização de cada um dos três ciclos da proposta	78
Figura 2: Modelo do processo de evolução da posição de trabalho ao longo dos encontros	79
Figura 3: Modelo da estruturação e da organização dos encontros da segunda oficina	80
Figura 4: Posição semi-supina ou repouso construtivo	94
Figura 5: Fotografia do primeiro boneco modelado por mim em argila	111
Figura 6: Fotografia do último boneco modelado por mim em argila	112
Figura 7: Fotografias de bonecos modelados em massa por participante da segunda oficina	113
Figura 8: Fotografias de bonecos modelados em massa por participante da segunda oficina	114
Figura 9: Fotografias de bonecos modelados em massa por participante da segunda oficina	114
Figura 10: Esqueleto humano vista frontal	130
Figura 11: Processo estiloide e osso hioide	152
Figura 12: Linhas horizontais	153
Figura 13: Estrutura do Ciclo 1	157
Figura 14: Modelo de tensegridade (pelve)	162
Figura 15: Estrutura e organização da proposta de preparação vocal Dando Corpo à Voz	206

LISTA DE ÁUDIOS

Áudio 1: Que tal experienciar a auto-observação do seu canto?	118
Áudio 2: Eu convido você a experienciar um movimento para suas pernas	131
Áudio 3: Eu proponho um movimento para a sua boca	145
Áudio 4: Um movimento com bolinhas de meia para os seus ísquios	177
Áudio 5: Ampliar a respiração com movimento e intenção	195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – O INÍCIO DO CAMINHO	13
O doutorado como parte do caminho: chegando ao objeto de estudo	20
CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIA, CORPO E APRENDIZAGEM	25
1.1. MERLEAU-PONTY: A EXPERIÊNCIA CORPORAL COMO MEDIAÇÃO ENTRE SUJEITO E MUNDO	28
1.2. MENTE CORPORIFICADA: A EXPERIÊNCIA CORPORAL E O CONHECIMENTO DO MUNDO VIVIDO	31
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO SOMÁTICA E CANTO	36
2.1. SOMÁTICA, ENAÇÃO E CANTO CORAL	41
2.2. O CAMINHO SOMÁTICO PERCORRIDO	51
CAPÍTULO 3 – CORPO E VOZ EM MOVIMENTO: OS CAMINHOS DA PESQUISA	63
3.1. A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS	65
3.1.1. OFICINA VOCAL: A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA	65
3.1.2. MOVIMENTOS, COMPONENTES E SEQUÊNCIA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PROPOSTA	66
3.1.3. DESCOBERTAS DO PROCESSO	68
3.1.4. OFICINA DANDO CORPO À VOZ	73
3.1.5. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
3.1.6. ESTRUTURANDO A SEGUNDA OFICINA	77
CAPÍTULO 4 – DANDO CORPO À VOZ	84
4.1. ORGANIZANDO O PROCESSO	84
4.1.1. SOBRE FICAR DE PÉ E SE MOVER: UM CAMINHO EM DIREÇÃO À VERTICALIDADE	87
4.1.2. ESTRUTURA DO ENCONTRO: UM CAMINHO EM DIREÇÃO AO OUTRO	98
4.1.3. A AUTO-OBSERVAÇÃO	108

4.2. PRINCÍPIOS	118
4.2.1. APRENDIZADO PELA EXPERIÊNCIA	119
4.2.2. CONSCIÊNCIA	127
4.2.3. ESCOLHA	141
4.2.4. VERTICALIDADE	148
4.3. MODOS DE TRABALHO	156
4.3.1. NARRANDO ENCONTROS	156
4.3.2. BIOTENSEGRIDADE	161
4.3.3. UNIDADE PSICOFÍSICA	165
4.3.4. TATO E PROPRIOCEPÇÃO	171
4.3.5. AMBIENTE	179
4.3.6. RESPIRAÇÃO	188
4.3.7. INTENÇÃO	196
CONCLUSÃO	203
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICE A	222
APÊNDICE B	224
APÊNDICE C	229
APÊNDICE D	233
APÊNDICE E	236
APÊNDICE F	238
APÊNDICE G	242
APÊNDICE H	244
APÊNDICE I	248
ANEXO 1	257

O INÍCIO DO CAMINHO

Este texto começa com uma história. A história de um longo caminho, percurso de descobertas, encontros e perdas. Uma história que começa com uma menina cantando, em algum momento de 1996.

Em 1995, quando entrei no Bacharelado em Música, eu já cantava. Fora de casa, cantava desde os 12 anos no Coral Infantil do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno em Fortaleza, capital do estado do Ceará, onde eu residia. No conservatório, eu e minhas irmãs começamos a descobrir música de uma maneira diferente daquela que fazíamos em casa. No entanto, quando por fim tomei uma decisão a respeito do curso superior que escolheria, cantar não estava nos meus planos; seria apenas um passo na direção do meu futuro como regente, o objetivo que estava em minha mente quando comecei a participar do primeiro coral adulto do qual fiz parte. Em pouco tempo eu já estava cantando em quase todos os corais que havia na cidade cujo ingresso era livre, criando arranjos para coro e experimentando dirigir meu próprio coral – cantar em grupo passou a ser o assunto que dominava todo o meu tempo, minha energia, minha vida social e acadêmica.

Em 1996 eu participava de um grupo nascido dentro do movimento coral de Fortaleza, o Cinco em Ponto, formado por cinco cantoras. Com o grupo fiz minha primeira apresentação musical em um palco, cantando, sem estar em um coral. Éramos apenas nós cinco no palco, e a exposição inédita que experimentei naquele momento me ensinou que existia um corpo no palco junto com a minha voz, e que esse corpo estava à mostra para a plateia de uma maneira muito mais evidente do que qualquer outra experiência que eu tivesse tido até então. Aprendi que, exposto, meu corpo mudava; minha respiração não era mais a mesma, e era muito difícil contar com ela para cantar. Descobri que todo mundo me via de maneira diferente do coral, onde, com tanta gente ao redor, eu me acreditava completamente invisível ao público. E entendi que a imagem que eu tinha de mim mesma no palco era muito diferente daquela presenciada por quem estava na plateia. Por exemplo, por mais que eu tentasse me movimentar no palco, sempre ouvia das pessoas que assistiam as apresentações do grupo que eu precisava me “mexer” mais. Ouvia também que meus ombros “subiam” quando eu cantava. Além disso, quando os shows começaram a ser mais frequentes, percebi que sempre saía do palco com muita dor nas costas.

Na tentativa de compreender esse “recém-descoberto” corpo, ingressei, em 2004, em minha segunda graduação: Artes Cênicas. Nesse período eu já regia corais que

montavam espetáculos cênicos, e estava em minha primeira experiência como professora das disciplinas de voz em um curso de Licenciatura em Música, preparando estudantes que seriam, pelo objetivo de sua formação, professoras e professores; além disso eu também estava iniciando uma carreira como cantora solista. Todas estas situações profissionais trouxeram ainda mais motivos para “descobrir” este corpo na voz cantada; não apenas como me movimentar mais no palco, mas também como preparar vocalmente coralistas que deveriam se movimentar cenicamente enquanto cantavam, ou ainda como a imagem corporal de meus alunos influenciava seu canto eram questões importantes. Embora reconheça a importância do estudo das Artes Cênicas neste percurso de compreensão do meu corpo e da minha imagem no palco, a maior descoberta que fiz naquela graduação foi o caminho da Educação Somática.

A Somática chegou a mim primeiro em forma de texto. Interessada a princípio pela Eutonia, comecei a ler todo tipo de material produzido por sua criadora, Gerda Alexander, ou sobre ela. Estava fascinada pela sua história: a menina de condição física precária a ponto de, aos 16 anos, ser proibida pelos médicos de realizar qualquer movimento. Decidida a ser bailarina profissional, reaprendeu, a partir de observações e experimentações em seu próprio corpo, a se movimentar com o mínimo de energia possível. Interessava-me sobretudo sua ideia de que, quando se tem noção clara do movimento a ser realizado, o organismo reagiria de maneira reflexa, utilizando a quantidade certa de energia com o nível adequado de tensão para a execução do movimento, desde que os músculos fossem flexíveis e livres de tensões desnecessárias (não à toa sua prática chamou-se *eu – bom; tonia – tônus*) (ALEXANDER, 1991). Em especial, imaginava como seria possível aprender a utilizar esse nível adequado de tensão; como ainda não entendia a ideia de um conhecimento gerado a partir do corpo físico, sem que necessariamente esse conhecimento partisse do intelecto, não compreendia como “calcular” a tensão necessária para conseguir chegar a esse “bom tônus”.

No entanto, Gerda Alexander e sua Eutonia foram apenas o início de um longo caminho na Educação Somática, ao qual se juntaram logo depois F. Mathias Alexander (e a Técnica de Alexander), Lilly Ehrenfried (e a Ginástica Holística) e finalmente, Thérèse Bertherat (e a Antiginástica). Tive acesso ao trabalho dessa última quando já era professora do curso de Artes Cênicas (que nesse momento tinha se transformado em Licenciatura em Teatro, e no qual eu era professora das disciplinas de voz cantada e música). Ler *O corpo tem suas razões*, primeiro livro de Thérèse Bertherat, escrito em colaboração com a jornalista Carol Bernstein (cujo subtítulo é *Antiginástica e consciência de si*) (BERTHERAT;

BERNSTEIN, 1977) me trouxe uma indicação de que este era o caminho que eu estava buscando. Na introdução, as autoras dizem que o corpo é uma casa na qual não se mora. Somos os únicos proprietários, mas perdemos as chaves há muito tempo. Ficamos de fora, olhando a fachada, mas sem nela morarmos (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977). As autoras descrevem nessa publicação não apenas como Thérèse Bertherat desenvolveu sua prática de trabalho corporal, mas também o caminho pessoal e profissional percorrido até ela. Cada evento importa: sua mudança para Paris, a procura por uma casa para ela e sua família, o encontro com Suzie L. (aluna de Moshe Feldenkrais e responsável pelo primeiro contato de Bertherat com uma prática de “ginástica suave”, como eram chamados os trabalhos que lidavam com o movimento do corpo e consciência), a perda de seu marido (psiquiatra que foi assassinado por um paciente no hospital), o trabalho com Lilly Ehrenfried (criadora da Ginástica Holística), o ingresso tardio no curso superior de fisioterapia, a descoberta do trabalho de Françoise Mézières (fisioterapeuta criadora do conceito de cadeias musculares), suas primeiras experiências como profissional e as primeiras descobertas de seus clientes/pacientes/alunos¹ nos trabalhos em grupo. Entremeando a história pessoal de Bertherat, as autoras citam suas referências teóricas e profissionais: Wilhelm Reich, Roland Barthes, Sigmund Freud, Alexander Lowen; a medicina chinesa, a acupuntura, a *micro-massage* (ou *acupressure*, massagem inspirada nos princípios da acupuntura, usando pressão em pontos específicos), a auriculoterapia, o feminismo. “Preconizo a mobilização das mulheres, mas não apenas em células militantes – a mobilização de cada corpo de mulher” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 168). E, finalizando o livro mencionado, as autoras apresentam uma série de *Preliminares*, movimentos sugeridos por Bertherat para tomar consciência do próprio corpo, mobilizar e descobrir músculos e regiões que em geral não sabemos sequer que existem.

As histórias contadas no livro, os lugares alcançados por Thérèse Bertherat e seus alunos, e os preliminares descritos (os quais experienciei no corpo) me trouxeram a necessidade de praticar a Antiginástica; no entanto, naquele momento não havia em toda a região Nordeste um único profissional da prática com o qual eu pudesse trabalhar – e assim, a Antiginástica e tudo o que se relacionava com Educação Somática, precisou ficar adormecido enquanto outros desafios se apresentavam em minha vida.

¹ As autoras usam as três palavras para nomear as pessoas com as quais Thérèse Bertherat trabalhou, individualmente ou em grupo.

Em 2011 outros três acontecimentos importantes me moveram, mais uma vez, para o lugar onde estou neste momento.

O primeiro foi a conclusão do Mestrado em Educação Brasileira, cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual defendi uma dissertação intitulada *Corpo-voz em contexto coletivo: ações vocais formativas no canto coral* (SOUSA, 2011). Ao iniciar o curso, eu ainda estava buscando obter respostas para as questões que se me apresentaram antes a respeito do meu corpo e do corpo dos meus coralistas. Tentando responder essas questões na minha pesquisa de mestrado, procurei em Fortaleza um grupo coral² que desenvolvesse um trabalho semelhante ao que eu mesma realizava: um coro cênico, no qual o corpo não pudesse simplesmente ser deixado de lado no trabalho vocal, já que haveria a necessidade deste corpo estar bastante presente nas apresentações em público. Meu universo de estudo foi o Coral da UFC, um grupo conhecido por seu trabalho cênico, e as atividades de montagem, pelo coral, do espetáculo *Borandá Brasil*. Eu não fazia parte do grupo – como pesquisadora/observadora, assisti ensaios e apresentações, conversei com regentes, professoras de corpo e professores de voz do grupo, bem como coralistas envolvidos no processo de montagem do espetáculo, e os entrevistei para investigar suas percepções a respeito do processo de aprendizagem da voz cantada dentro das atividades do coral; que dificuldades poderiam surgir nesse processo; e que procedimentos era utilizados ao lidar com o corpo das cantoras e dos cantores coralistas.

Entre as respostas que encontrei por meio da investigação desenvolvida no mestrado, ressalto aqui alguns pontos que hoje considero muito importantes (ainda que possam não constar do relatório final, subordinado a questões talvez mais específicas). Destaco em primeiro lugar a fala de um dos professores de voz do coral, que observou que o resultado sonoro do grupo, depois do aquecimento vocal, era diferente a depender de se este aquecimento era realizado antes ou depois do aquecimento de corpo. Segundo esse professor, quando o aquecimento vocal acontecia *depois* do aquecimento corporal, o grupo parecia estar mais disponível sonoramente, e o resultado sonoro que ele buscava era alcançado mais rapidamente e mais facilmente do que se a ordem dos aquecimentos fosse diferente.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à busca, por parte de regentes e coralistas, do que chamei na época de *organicidade*: um corpo fluido em cena, no qual corpo

² É importante observar que olho para um grupo coral como um espaço de formação, no qual a aprendizagem e o ensino estão sempre presentes.

e voz estivessem realmente integrados, nenhum desses dificultando ou inibindo o trabalho do outro. Um dos regentes relatou que, quando a professora de corpo aquecia, preparava o corpo das cantoras e dos cantores coralistas, e montava uma cena, os corpos fluíam pelo palco em um movimento gracioso e totalmente ajustado àquela cena que estavam realizando; no entanto, quando era pedido aos coralistas que cantassem junto com a cena, os corpos perdiam essa fluidez na postura e no movimento. Da mesma forma, a sonoridade conquistada pelo grupo nos ensaios de repertório musical era perdida quando se colocavam os corpos em cena. Essa perda da *fluidez* não era definitiva; ao se iniciarem os ensaios voltados para o espetáculo, com a repetição das cenas cantadas, o grupo recuperava (ou conquistava) a *organicidade* desejada por todos.

O terceiro ponto que aqui destaco sobre a investigação desenvolvida no Mestrado tem relação com essa ideia de organicidade. Havia no grupo pesquisado, o Coral da UFC (ao menos naquele período da realização dessa investigação) espaços separados e diferenciados para o trabalho de voz e para o trabalho de corpo. Nos ensaios de voz, havia o aquecimento e técnica vocal e a preparação de repertório musical; nos de corpo, a preparação corporal e a montagem de cenas. Ao se aproximar a estreia do espetáculo, iniciavam os ensaios voltados para o mesmo, e as canções eram enfim colocadas em cena. No entanto, não havia movimentação (com exceção daquela mais comum em ensaios de corais, em geral chamada de relaxamento) durante a preparação vocal ou o aprendizado das canções; da mesma forma, as canções ensaiadas não estavam presentes durante a preparação corporal.

Com todos esses pontos em mente, encerrei a pesquisa desenvolvida no mestrado com mais interrogações do que afirmações. Nesta época eu já era professora do curso de Licenciatura em Música da UFC no *campus* de Sobral. Entre a minha graduação em Música e minha entrada na UFC/Sobral, tive outras experiências como professora substituta em cursos de Licenciatura, tanto em Música quanto em Teatro, sempre responsável pelas disciplinas relacionadas à voz cantada. No entanto, como professora do quadro permanente da UFC eu poderia pensar em projetos a longo prazo, em construir um caminho, o que mudou a maneira como eu via o meu trabalho. Pude pensar em estruturas encadeadas de conteúdo para as disciplinas, entrevendo uma estudante ou um estudante que seria (e em muitos casos, já era) uma professora ou um professor que, a princípio, atuaria nos ensinamentos fundamental e médio; considerando que havia um caminho a ser percorrido por esta ou este estudante, que iniciava por ter mais intimidade com seu aparelho vocal (e sua voz) no curso, passava por experimentar cantar em um coral e ter aulas de técnica vocal para depois disso passar pela

experiência de estar à frente de um grupo, prepará-lo vocalmente, ensaiá-lo e regê-lo. Pude organizar as disciplinas e seus conteúdos para que esse caminho pudesse ser realizado, e pude também repensar essa organização ao longo do tempo (inclusive porque ajudei a criar as disciplinas, já que entrei no curso quando esse recebia sua primeira turma). Tudo isso também me fez tentar entender quem eram os estudantes que entravam no curso³; quem seriam os profissionais esperados ao final desse curso; e de que maneira conhecer estudante e profissional mudava o modo como eu estruturava minhas aulas. Tendo em vista estas considerações, quais seriam, então, meus objetivos com relação à formação destes professores?

Poder participar da construção de um novo Projeto Pedagógico do Curso⁴ também influenciou minhas decisões a respeito da condução de minhas disciplinas. Na versão mais recente do documento, aprovada em 2018, o educador musical artista a ser formado pelo curso é descrito como um profissional comprometido com “uma postura inclusiva, democrática, solidária, crítica, participativa, criativa” e que compreenda a música como “atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018, p. 21). Entre os princípios norteadores do curso estão o estímulo ao pensamento de que a música é uma área de conhecimento e componente integrante da formação do ser humano; e o estímulo ao espírito cooperativo, ético e solidário (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018). Esses princípios estão de acordo com o que eu acredito que devam ser as prioridades na formação de educadores musicais.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018) indica como objetivos do componente curricular Arte (mais especificamente a unidade temática Música) que estudantes sejam capazes de analisar criticamente a música em seus contextos de produção e circulação; relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; desenvolver o conhecimento de si mesmo; conhecer o próprio corpo; utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar ideias; construir conhecimento articulando as dimensões crítica, criativa

³ Sobre essas reflexões ver: BORNE et al. (2011) e CÁCERES et al. (2012).

⁴ Disponível em: <http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp-content/uploads/2014/07/1-PPC-M%C3%BAsica-Sobral-2019.1-13mar19.pdf>

experencial, expressiva, frutiva e reflexiva da arte. Para mim, é neste sentido que a Educação Musical deve ser pensada: como formação de um sujeito que possa desenvolver essas dimensões.

Neste contexto estão a professora e o professor que acredito que seria interessante estar na escola; os profissionais que estou ajudando a formar. Entendo ser importante que, ao prepará-los vocalmente, eu pense em todos os aspectos acima elencados. Entendo que as disciplinas pelas quais eu sou responsável devem ter esta direção; que é importante entender a voz dos estudantes como corpo, e seu corpo como peça fundamental em sua formação e expressão; e que, ao final do curso, esses mesmos estudantes serão responsáveis pelos corpos, vozes, expressão e formação de outros estudantes. E aqui volto a pensar na Educação Somática como possível caminho nesta direção. Porque os estudantes e os profissionais de que falo não serão necessariamente cantoras e cantores solistas profissionais; acima de tudo, são pessoas que têm uma voz, dentro de um corpo onde tudo está integrado, e que podem, a partir daí, com sua voz e seu corpo próprios, serem capazes de se expressar.

Em vista disso, voltei à Antiginástica, e iniciei um longo processo de formação profissional de três anos entre outubro de 2011 e outubro de 2014. Por um ano tive a experiência prática da Antiginástica no Rio de Janeiro e em São Paulo; nos dois anos seguintes participei de um grupo de formação para a prática. Em outubro de 2014 obtive um certificado que me autorizava a ser profissional de Antiginástica. No entanto, muito antes de receber essa autorização, eu já incluía movimentos da Antiginástica em minhas aulas na UFC, nos ensaios dos corais que eu regia e na minha preparação para cantar. Comecei a observar que tinha mais consciência de como o corpo cantava, o que se movimentava ou o que era ativado em meu corpo quando eu estava cantando, e como isso tudo influenciava a cor e a projeção da minha voz e minha atuação vocal. Observei diferenças no meu corpo e na minha postura. Meus ombros ainda subiam e eu não me mexia muito mais do que de costume. Mas havia diferenças importantes: eu tinha consciência de como meu corpo se apresentava, o que tornava minha postura e meu movimento mais fluidos ao cantar em público; mais do que isso: também não havia mais dor nas costas ao descer do palco.

Além disso, observei que os movimentos, quando experienciados em minhas aulas de voz cantada, ajudavam meus alunos, que conseguiam entender e realizar ajustes relativos à técnica vocal de maneira mais fácil e rápida. Percebi que os trabalhos de corpo com os corais com os quais eu trabalhava eram mais tranquilos e fáceis, e que as reclamações

de cansaço ou dor nesses trabalhos diminuam bastante. Comecei a pensar como poderia usar os movimentos, materiais, princípios e procedimentos de uma sessão de Antiginástica para conduzir minhas aulas. As experiências realizadas tornaram-se material de pesquisa (RODRIGUES FILHO et al., 2014; SOUSA et al., 2015; SILVA; SOUSA, SANTOS, 2015; TEIXEIRA, 2016) e me levaram à ideia de como seria estruturar uma aula prática sobre aspectos específicos de técnica vocal que envolvesse o corpo por inteiro, não apenas a musculatura vocal e respiratória (que se costuma resumir ao diafragma e intercostais); que utilizasse os movimentos da Antiginástica como suporte para o canto; que possibilitasse à cantora e ao cantor entender que tudo o que envolve seu corpo tem influência direta e real sobre sua voz, inclusive aspectos que costumam ser vistos como distantes, como o modo como o pé se apoia no chão ou a posição do joelho.

E aqui chego ao lugar no qual me encontro agora. Essas são as ideias e inquietações que me movimentam.

O doutorado como parte do caminho: me aproximando do objeto de estudo

Refletindo sobre o trabalho de preparação vocal de coralistas, compreendo que o planejamento para esta atividade deve partir de, e ser pensado para o grupo ao qual ele se refere. Entendo também que esse trabalho não deveria ser exclusivamente, como é de hábito, o treinamento físico que lida especificamente com a emissão vocal e os órgãos do corpo diretamente relacionados a ela. Ao contrário, deveria observar que canto é corpo em movimento e que a voz parte de um corpo que precisa ser vivenciado integralmente. Assim, o processo de ensino e aprendizagem do canto e a preparação vocal de coralistas deveriam ser pensados como um trabalho a partir e por meio do corpo dessa cantora e desse cantor coralista, considerado como unidade psicofísica que inclui a voz que o expressa, conectada com suas sensações e emoções.

Nesta pesquisa de doutorado tenho por objetivo compreender de que maneira a Educação Somática pode contribuir para a formação vocal da cantora e do cantor e, a partir dessa compreensão, elaborar uma proposta de preparação vocal de coralistas fundamentada nessa ideia já apresentada de voz que é corpo, entendido como unidade psicofísica. Parto das seguintes questões de pesquisa: a) vivenciar corpo/movimento/voz de maneira integrada favorece a aprendizagem do canto? De que maneira? b) que procedimentos metodológicos

poderiam ser abordados no trabalho corporal da cantora e do cantor coralista durante sua preparação vocal?

Aqui, entendo “preparação vocal” não apenas como aquecimento ou técnica vocal, mas também e especialmente como momento de aprendizagem, espaço de formação da cantora e do cantor coralista e lugar de experiências e explorações do ato de cantar. “Formação” expressa a concepção de Peixoto (2012): expressão de criatividade, autonomia e criticidade, oposta à instrumentalização, ato mecânico de reprodução e negação do mundo vivido. Esta ideia de “formação” está fundada na compreensão de Merleau-Ponty de ser humano como ser-no-mundo – o corpo seria então gerador da aprendizagem, entrelaçando elementos motores e perceptivos para a ampliação das significações, e a formação envolveria uma compreensão de percepção e de cognição que relaciona a aprendizagem à experiência vivida. Já com o termo “unidade psicofísica”, fundamentada na Educação Somática, refiro-me à ideia de que o corpo coordena suas funções fisiológicas elementares em estreita relação com suas funções mais complexas (como imaginação, percepção, emoção e ação). Ou seja, as dimensões corporal, emocional e psicológica estão inter-relacionadas e interligadas no funcionamento e comportamento de uma pessoa.

O campo empírico da investigação são duas oficinas, sendo a primeira de preparação vocal em grupo coral e a segunda, de interessados no trabalho corporal/vocal. Embora minha intenção inicial fosse adaptar o trabalho de Thérèse Bertherat, tive a oportunidade de conhecer, experienciar e estudar outras práticas somáticas paralelamente ao curso de doutorado. Essas práticas proporcionaram outras ideias, abriram caminhos diferentes e trouxeram novas contribuições para minha busca no sentido de possibilitar a cantoras e cantores coralistas aprendizes reconhecer o próprio corpo como seu instrumento; reconhecer sua voz como corpo, um corpo que opera como unidade; e, a partir daí, ser capaz de se expressar por meio de sua voz.

A pesquisa foi guiada pela ideia de cognição como experiência corporificada apresentada pela abordagem atuacionista (ou enativa) conforme proposta por Varela, Thompson e Rosch (1993) em um trabalho inspirado na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Para os autores os processos de conhecimento derivariam da interação entre corpo, mente e ambiente, resultando em uma cognição corporificada, o que sugere uma mudança na natureza da reflexão, que passa de uma atividade abstrata da qual o corpo não faz parte para uma reflexão atenta, corporificada, na qual corpo e mente não estão separados. Além desses, outros autores importantes para a pesquisa foram os criadores das práticas somáticas

que embasaram a proposta de preparação vocal de que trata este trabalho: Thérèse Bertherat, L. Ehrenfried, Godelieve Denys-Struyf, Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais, Ivaldo Bertazzo, Frederick Mathias Alexander, Suzanne Piret, Marie-Madeleine Béziers; e investigadores do campo da Educação Somática: Philippe Campignon, Débora Pereira Bolsanello, Eleni Vosniadou e Thomas Hanna⁵.

Nesta pesquisa defendo a tese de que liberar o corpo de tensões excessivas e habituais através da consciência de si e do conhecimento do próprio corpo auxilia na construção de uma autoimagem corporal mais fidedigna; e essa liberação deixa o corpo livre para se movimentar da forma mais adequada à atividade que está realizando, econômica (em termos de energia utilizada) e expressiva, com menor desgaste físico. Assim, em alternativa ao treinamento com vistas ao controle do corpo no canto, sugiro a experiência da consciência plena do movimento desse corpo, no momento da ação de cantar, como fundamental e indispensável na preparação vocal da cantora e do cantor coralista.

Abordarei essas ideias ao longo de quatro capítulos. No primeiro capítulo desenvolvo o referencial teórico da pesquisa, expondo o pensamento das autoras e autores já citados, cujas ideias considero essenciais para fundamentar o entendimento dos conceitos centrais deste estudo. Com base na abordagem enativa da cognição corporificada, desenvolvida por Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch (além da contribuição da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação, que parte de suas concepções de corpo e existência), discuto a ideia de *corpo como experiência*, pilar da Educação Somática.

No segundo capítulo elaboro uma discussão sobre a relação entre Educação Somática, consciência corporal e aprendizagem do canto, a partir de revisão de literatura a respeito desses temas. Destaco pesquisas que integram Educação Somática e aprendizado do canto, com a finalidade de conhecer a situação da produção de conhecimento científico nesta temática, revelar os referenciais teóricos adotados e conhecer as propostas e experiências realizadas. Os trabalhos encontrados envolveram as práticas somáticas Técnica de Alexander, Técnica Klaus Vianna, Antiginástica, Método Feldenkrais, Eutonia, Método GDS de Cadeias Musculares e Articulares e Método Bertazzo, além do trabalho de Alfred Wolfsohn e Roy Hart, da Bioenergética de Alexander Lowen e da Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf. Discorro também sobre as práticas somáticas que fundamentaram a proposta de preparação vocal que é um dos objetivos desta pesquisa.

⁵ Embora Hanna tenha criado sua própria prática somática, para esta pesquisa consultei seu trabalho teórico referente ao campo da Educação Somática – e não a prática criada por ele.

No terceiro capítulo delinheiro o percurso da pesquisa, seus processos e procedimentos metodológicos; exponho as características do estudo, uma investigação de abordagem qualitativa de natureza experiencial e descritiva que se aproxima do método cartográfico no que tange ao seu aspecto processual; apresento os colaboradores da pesquisa, os recursos utilizados no trabalho de campo; e descrevo como foram estruturadas as duas oficinas que compuseram o campo empírico da investigação. O quarto capítulo detalha os princípios que guiaram as oficinas e os modos de trabalho nelas empregados, e traz uma breve descrição dos encontros. Neste capítulo também inter-relaciono o material empírico com minhas experiências durante as formações e vivências de práticas somáticas, e minha experiência profissional como cantora, professora de técnica vocal, preparadora vocal e regente de corais. Uma vez que o caráter da experiência somática é cíclico e assemelhado a uma espiral, na qual é necessário retornar a lugares já percorridos com um outro olhar, advirto que a experiência de leitura desse capítulo possivelmente demandará um retorno frequente a pontos já levantados sob uma nova perspectiva.

Os textos consultados em outras línguas foram traduzidos por mim; o texto original citado está sempre exposto em nota de rodapé. Todos os grifos e itálicos das citações foram mantidos conforme os originais. Conceitos estruturais da tese e citações de trechos do material produzido durante o trabalho de campo estão em itálico; estes últimos adotam os modelos das citações bibliográficas e são acompanhados da referência do documento na qual a informação está contida. É importante também expor meu incômodo com a questão linguística que envolve gênero. A regra para a língua portuguesa aponta para a prioridade no tratamento masculino. Entendo que assumir essa regra sem questioná-la consistiria falta de reflexão da história e herança patriarcais presentes na língua, alinhando-me com o pensamento de Grada Kilomba, para quem

a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos, constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana (KILOMBA, 2019, p. 8-9).

Apesar desse incômodo e ciente da dimensão política da palavra, assumo uma posição ao optar por, quando não for evidente, me referir aos dois gêneros sempre que

possível, mantendo os termos no masculino quando estiverem no plural para evitar uma redação truncada.

1 Experiência, corpo e formação

Na introdução do livro *O corpo tem suas razões*, Bertherat e Bernstein (1977) afirmam que, apesar de sermos nosso corpo, não queremos admiti-lo. Por não termos coragem de olhar, ou por não sabermos como fazê-lo, confundimos o visível com nossa realidade. Lugar ao mesmo tempo comum e incomum, próximo e desconhecido, “o corpo é o que não sabemos, seu caráter intangível se dá na multiplicidade das verdades que o compõem” (KEIL; TIBURI, 2004, p. 9). Contemporaneamente, o corpo mostra-se a um tempo superposto e ausente, sendo sobretudo um corpo *visto*; “a imagem passou a ser a coisa” (KATZ, 2011, p. 19).

Talvez estes sejam alguns dos motivos pelos quais temos do corpo apenas uma consciência parcial, fragmentada, como se fosse formado por partes desconectadas que estivessem fora de nós; como se as alterações sofridas em cada uma delas não se referissem ao todo. Como se cabeça e corpo fossem unidades distintas, separadas, e apenas a primeira fosse o centro de pensamentos, emoções e lembranças.

No entanto, para além de possuir um corpo, *somos* nosso corpo. Sentimento, raciocínio, movimento; somos tudo isso e ainda mais. Ao agirmos no mundo, agimos como unidade. Nossas funções cognitivas, fisiológicas e comportamentais caminham juntas, referindo-se a um ser que é corpo em todas as suas dimensões, conforme ficará evidenciado adiante. Este *ser corpo* (não restrito à sua condição física, mas que reúne aspectos como percepção, imaginação, motricidade, pensamento, sensação e emoção), integra toda e qualquer experiência. “[... É] essencial sentir em nosso corpo quem somos, o que somos. Sejamos antes de tudo corpo” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 197).

O corpo é, então, inseparável do sentido, e abre espaço à experiência de ser e estar no mundo como aquele que sente, vê e se movimenta, que busca o sentido do que é vivido. Assim, a experiência seria necessariamente algo que se sabe pelo corpo, por ser um corpo.

O filósofo da educação Jorge Larrosa (2015) nos diz da necessidade de um pensamento da educação que parta da experiência, a qual pode ser entendida pela frase em espanhol *eso que me pasa* – a experiência é algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Para isso, é necessário que haja um *eso* (externo a mim, alheio a mim, que não sou eu), um *me* (um espaço, que sou eu, no qual o *eso* tenha lugar) e o que *pasa* (uma passagem, uma

travessia, um acontecer repleto de perigo). A experiência é, então, algo externo a mim, que me atravessa deixando marcas, afetos, efeitos.

Ao sintetizar a ideia de experiência como “isto que me acontece”, o autor trata de formular o que chama de princípios da experiência: o “princípio de alteridade”, ou “exterioridade” ou ainda “alienação” (o acontecimento deve ser externo a mim); o “princípio da subjetividade” ou da “transformação” (o lugar, o sujeito da experiência que sou eu); e o “princípio da passagem” (o movimento da experiência).

Aqui vou me deter neste segundo princípio enunciado por Larrosa, o que se refere a “me”. Ao pressupor a experiência como acontecimento, o autor indica como lugar da experiência o sujeito que passa por ela. “É em mim (...) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (LARROSA, 2011, p. 6). Por esse motivo é chamado “princípio da subjetividade”: porque o lugar da experiência é o sujeito e, assim, a experiência é sempre subjetiva. Para o autor, esse é um sujeito capaz de permitir que algo lhe passe, que algo lhe aconteça, um sujeito aberto, sensível, vulnerável. O princípio da subjetividade também pressupõe que “não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua” (LARROSA, 2011, p. 7).

Larrosa também chama a este o “princípio da transformação”, e este é o aspecto que o autor designa à experiência que compreendo ser mais importante para o presente trabalho. Este sujeito da passividade, da receptividade, disponibilidade e abertura, vulnerável e exposto a uma experiência única, particular, é também um sujeito aberto à sua própria transformação. E aqui se pode encontrar um componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. “A experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação” (LARROSA, 2011, p. 7).

Aprender é, assim, uma possibilidade de experiência, um deixar-se atravessar que transforma. Um saber que se dá na relação entre conhecimento e vida humana. Um saber que se adquire “no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] Não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2015, p. 32). E este saber, relacionado a um indivíduo concreto, particular e singular, é também um saber necessariamente relacionado ao corpo. “Não há existência humana que seja independente do corpo” (LARROSA, 2004, p. 168). Se não há

experiência fora do corpo, e se penso essa experiência como lugar de formação e transformação, também não há educação separada do corpo. E aqui, sugiro que isso que me atravessa (na “experiência” de que fala Larrosa) também pode ser encontrado em mim: reconhecer o próprio corpo traz consigo uma possibilidade de atravessamento que pode ser transformadora e, assim, formativa. A experiência é geradora de um conhecimento que também é corpo.

A investigação sobre a relação entre corpo, movimento e cognição não é recente. Em 1987 o filósofo estadunidense Mark Johnson explicava que a cognição tem origem na motricidade, e aponta que o corpo é ignorado no raciocínio em favor da razão, tida como abstrata e transcendente. Johnson, como contam Katz e Greiner (2011), sustenta a proposta de que pensar corpo e ambiente como entidades independentes é um erro – “o organismo não existe sem o ambiente, que é parte dele tanto quanto qualquer outro componente ‘interno’” (KATZ; GREINER, 2011, p. s/p). Desde a década de 1960, pesquisas sobre cognição humana tiveram implicações filosóficas determinantes, iniciando o que mais tarde viria a se tornar, nos anos 1980-90, uma corrente teórica denominada *embodied cognition*, segundo a qual a experiência corporal (sensório-motora) é a base para a construção de qualquer tipo de conhecimento. A cognição não está estritamente ligada aos processos e operações puramente mentais, mas se desenvolve a partir das experiências corporais. Somos formados pelas experiências vividas e pelas relações interativas com o ambiente.

A ciência chegava a conclusões muito importantes: o corpo está diretamente implicado no conhecimento do mundo – a maneira como se experiencia o mundo interfere determinantemente no que se conhece. Então, uma vez que experiência é algo individual, que pode ser compartilhada apenas parcialmente, é impossível uniformizar o conhecimento de cada corpo diante do mesmo objeto ou evento. Corpo não é um ambiente passivo que reage ao mundo de maneira sempre previsível; é um ambiente ativo que constrói novos conhecimentos e comportamentos na interação com o mundo, em tempo real (DOMENICI, 2010, p. 72).

Assim, os processos de conhecimento derivariam da interação entre corpo, mente e ambiente, resultando em uma cognição corporificada, como observaremos mais adiante no trabalho de Varela, Thompson e Rosch (1993), que estabelece um diálogo entre as ciências cognitivas e as tradições budistas da meditação, a psicologia e a filosofia, notadamente a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty.

1.1 Merleau-Ponty: a experiência corporal como mediação entre sujeito e mundo

A fenomenologia, corrente filosófica iniciada no começo do século XX por Edmund Husserl, afirma a importância dos fenômenos da consciência, os quais devem ser estudados em si mesmos, recolocando o mundo das essências na existência. Em *A fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999) elabora uma releitura da fenomenologia husserliana, reconhecendo o papel central do corpo vivenciado como consciência encarnada no mundo.

Para Merleau-Ponty (1999) o corpo não é uma coisa ou uma máquina, mas movimento, sensibilidade e expressão criadora. Não é um obstáculo, mas dimensão da totalidade do ser humano, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e o mundo e sendo, a um tempo, natureza e cultura. O pensamento não está fora do corpo; se completa e se torna possível a partir da ação, sendo com ela unidade. Para além disso, o *agir*, para Merleau-Ponty, tem o seu *pensar*. O corpo é, dessa forma, fonte de sentido.

Ignorar a contribuição da experiência corporal para a construção do saber pode levar à consideração de que essa experiência só se torna conhecimento se transformada em representação ou pensamento. Ao recuperarmos a experiência do corpo, nos deparamos com a experiência primeira, anterior a qualquer ideia. Isso não significa ignorar o pensamento, e sim poder contar com uma concepção mais ampla do pensar, que inclua um pensar anterior àquele convertido em linguagem: o *cogito tácito*. “O *Cogito* tácito, a presença de si a si, sendo a própria existência, é anterior a toda filosofia” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 541). Esse saber não é reflexão, fala ou representação; não há que transformá-lo em palavra ou em pensamento. Não é produto do pensamento, e sim, se revela na ação, na intenção, no movimento.

Isso significa, em primeiro lugar, que nosso corpo não é um objeto, nem seu movimento um simples deslocamento no espaço objetivo, (...). É preciso que exista, como Kant o admitia, um “movimento gerador de espaço”, que é o nosso movimento intencional, distinto do movimento “no espaço”, que é aquele das coisas e de nosso corpo passivo. Mas há mais: se o movimento é gerador do espaço, está excluído que a motricidade do corpo seja apenas um “instrumento” para a consciência constituinte. (...) O movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinta do conhecimento. É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos

a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 517-518).

A intencionalidade é, então, um dirigir-se a algo. Ela dá sentido ao ambiente, ao espaço externo, ao que está ao meu redor; é vivência, consciência e mundo. É, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, ser humano e mundo, pensamento e ser. “O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576). Sem intencionalidade, os movimentos do corpo seriam desprovidos de direção – é na ação, no movimento, que a espacialidade do corpo se realiza. A partir dela torna-se possível o sentido que aparece no encontro de minhas vivências, da intersecção do eu com o mundo. “O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18). Ou seja: o mundo é aquilo que percebemos; não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; estou aberto ao mundo, comunico-me com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável – desconstruindo a ideia de um mundo puro, fechado na própria razão de ser (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). Nossa motricidade acompanha nossa corporeidade, uma não se distinguindo da outra. São a expressão do ser intencional no mundo fenomenológico de que fala Merleau-Ponty. Nós nos inserimos, com nossos desejos e julgamentos, em um mundo tecido de múltiplas relações que interagem e conferem significado às nossas vivências.

Assim, o corpo é dimensão da totalidade do ser humano. Não possuo um corpo; *eu sou meu corpo*. É pela experiência do corpo no mundo que eu me insiro neste mundo. E aqui, *experiência* não é “experimentalismo” ou “operação intelectual”; a fenomenologia de Merleau-Ponty propõe o retorno ao mundo vivido. *Experiência*, nesse sentido, seria voltar às coisas mesmas, à sua essência, à originalidade do corpo. E é no movimento intencional que se compreende essa noção de experiência: uma experiência que tem o corpo como origem e lugar de acesso ao mundo, e que tem no espaço o seu lugar de ação. O autor fala de uma intencionalidade *operante*, corporal, que “já trabalhando antes de qualquer tese ou qualquer juízo (...) só se conhece em seus resultados” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 575). A consciência deve então ser compreendida como perceptiva, mantendo um diálogo permanente com o mundo na medida em que também é corpo. É consciência perceptiva, é ser- no-mundo, é existência.

Considerado a partir da experiência *merleau-pontiana*, o saber não é estático,

único e universal, e a educação só poderia ocorrer a partir de um corpo necessariamente visto como um organismo ao mesmo tempo sensório e reflexivo. Partindo de uma leitura sobre as concepções de corpo e existência para Merleau-Ponty, Peixoto (2012) explora a contribuição do filósofo para a educação, buscando o sentido formativo dessas concepções. Em contraposição à *instrumentalização*, entendida como ato mecânico e preocupado com ações de reprodução e negação do mundo vivido, o autor propõe a *formação* enquanto expressão de criatividade, autonomia e criticidade. “A educação, nessa perspectiva, precisa ser compreendida como formação, e não como instrumentalização” (PEIXOTO, 2012, p. 50). Sendo o corpo, para Merleau-Ponty, fonte de sentido, a educação, como defende Peixoto, não pode vê-lo como uma coisa; com base nessas perspectivas, o corpo na educação é movimento, comunicação e expressão criativa. De fato, observar que *eu sou meu corpo*, e além disso, que este corpo é *ser-no-mundo* – “nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205) – dá destaque à experiência fundada na perspectiva corporal, cujos processos são processos de subjetivação.

Pensar a educação na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty é pensá-la para além das velhas práticas pedagógicas que enfatizam o trabalho técnico separado do expressivo, e romper com as práticas educativas que ignoram o desenvolvimento da corporeidade (PEIXOTO, 2012, p. 50).

A experiência de ser e estar no mundo tem espaço aberto por ser corpo, que busca o sentido do que é vivido. Vivenciar essa experiência através da corporeidade, reconfigura nossas percepções a cada nova maneira de ver o mundo. A aprendizagem acontece quando o corpo humano se reorganiza, fazendo emergir sentidos aos seus movimentos exploratórios e firmando, assim, o ser cognoscente. Nesse sentido, a fenomenologia de Merleau-Ponty aponta o papel do corpo na construção de saberes e na produção de subjetividades. Partindo da compreensão do ser humano como ser-no-mundo, e do corpo como lugar gerador da aprendizagem, que entrelaça os elementos motores e perceptivos necessários para a ampliação das significações, a formação envolve uma outra compreensão de percepção e de cognição, que ressignifica a aprendizagem e a relaciona à experiência vivida.

1.2 **Mente corporificada: a experiência corporal e o conhecimento do mundo vivido**

A noção de corporificada (*embodied*⁶) vai orientar, a partir do final da década de 1980, uma linha de discussão interessada no mundo empírico e “em tornar visíveis os significados de nossas vidas, redefinindo quem e o que somos (GREINER, 2013, p. 28). No caso das ciências cognitivas, essa noção norteou o pensamento de autores que tinham em comum o entendimento de que processos fisiológicos e psicológicos estão entrelaçados, apresentando-se como consequências da estrutura física do organismo e de como essa estrutura interage com o ambiente. Para a *embodied cognition*, a cognição humana está entrelaçada aos processos sensório-motores, à forma do corpo (a maneira como este corpo se apresenta), aos seus estados internos e ao ambiente em que se encontra.

Mesmo com algumas diferenças sutis entre as abordagens da corrente da cognição corporificada, um pensamento fundante é compartilhado por elas, ou seja, o de que a experiência é o meio elementar através do qual o corpo do indivíduo não apenas condiciona as suas crenças, conceitos, pensamentos e ações, como vai sendo modificado ao longo de interações cognitivas em um mundo natural e social (SOUZA, 2017, p. 31).

Em estudo publicado pela primeira vez em 1991 sob o título *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch, a partir da aproximação entre ciências cognitivas, tradições budistas, psicologia meditativa e filosofia, buscam, no gesto da experiência humana, uma nova proposta sobre a concepção de corpo e o entendimento do processo de cognição. Os autores apresentam o argumento de que, para haver um modelo integrativo de ciência, é preciso considerar aspectos “em primeira pessoa”, ou experiências, de maneira que estes também possam ser incluídos em estudos empíricos. Esta é uma ideia central, exposta já na introdução do livro que apresenta o estudo.

Este livro começa e termina com a convicção de que as novas ciências da mente precisam ampliar seu horizonte para abranger tanto a experiência

⁶ Não é fácil traduzir o termo *embodied*. Encontramos mais usualmente a palavra traduzida como encarnado, ou incorporado, como no caso da versão para o português do livro ao qual esta seção se refere, publicada em 2003 como “Mente Incorporada”. Acredito que estas não seriam as palavras mais adequadas para este trabalho, porque remetem a algo não corpóreo que se torna corpóreo. Por esse motivo escolhi traduzir o termo como *corporificado*, que usarei doravante sempre que precisar mencioná-lo em português.

humana vivida quanto as possibilidades de transformação inerentes à experiência humana⁷ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. xv).

Dessa forma, o conhecimento não seria o resultado de um espelhamento da natureza pela mente, mas sim, depende do ser-no-mundo. O “conhecer o mundo” emerge da atuação do sujeito no mundo concreto, material, encarnado – a mente não apenas capta e processa informações, mas se apresenta como mente corporificada ou *embodied mind*, sugerindo uma mudança na natureza da reflexão, que passa de uma atividade abstrata (desincorporada) para uma reflexão atenta, aberta (corporificada), ou seja, uma reflexão que não separe corpo e mente. “O que essa formulação pretende transmitir é que a reflexão não está apenas *na* experiência, mas é ela mesma uma forma de experiência em si – e que a forma reflexiva da experiência pode ser realizada com atenção consciente⁸” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 27).

Partindo dessa concepção, a ciência cognitiva – embora não apenas esta – precisaria ser entendida a partir da constante inter-relação entre sujeito, corpo⁹, e mundo. O sujeito entende e vai ao encontro da realidade por meio de um corpo vivido, um corpo *experencial*. “Assim, observe que nossa cognição é direcionada para o mundo de maneira determinada: ela é direcionada ao mundo *conforme nós a experienciamos*¹⁰” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 52). Para que tal fato possa ocorrer, é preciso que exista uma interação sistêmica bastante complexa entre mente, corpo e mundo, que confira significação ao sujeito em contato com o mundo. Ou seja, processos cognitivos como ações, comportamentos e percepções se dão na interação entre sujeito e mundo.

Vamos explicar o que queremos dizer com a expressão *ação corporificada*. Ao usar o termo *corporificado*, queremos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que provêm de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e segundo, que essas capacidades sensório-motoras individuais estão embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente¹¹ (VARELA;

⁷ No original *This book begins and ends with the conviction that the new sciences of mind need to enlarge their horizon to encompass both lived human experience and the possibilities for transformation inherent in human experience*. Todas as traduções presentes nesta tese são minhas.

⁸ No original *What this formulation intends to convey is that reflection is not just on experience, but reflection is a form of experience itself-and that reflective form of experience can be performed with mindfulness awareness*. O grifo é dos autores.

⁹ Aqui o corpo entendido como organismo biológico/fisiológico.

¹⁰ No original *Thus notice that our cognition is directed toward the world in a certain way: it is directed toward the world as we experience it*. Grifo dos autores.

¹¹ No original: *Let us explain what we mean by this phrase embodied action. By using the term embodied we mean to highlight two points: first, that cognition depends upon the kinds of experience that come from*

THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 172-173).

O termo “ação” se refere aos processos sensoriais e motores, já que, segundo os autores, a percepção e a ação são inseparáveis na cognição, tendo evoluído juntas. Essa ação corporificada passa a ser chamada “enação”, e a partir daí não é mais possível pensar na cognição como representação de um mundo preestabelecido, elaborada por uma mente predefinida; longe disso, a cognição seria “o conjunto de um mundo e de uma mente a partir da história de diversas ações que caracterizariam um ser no mundo” (GREINER, 2013, p. 29). A abordagem enativa, ou atuacionista, afirma que todo conhecimento é inseparável do sujeito cognoscente, e que sujeito e mundo constituem-se mutuamente, apontando para a interdependência entre estrutura biológica e práticas sociais e culturais. A cognição, nesse ponto de vista, não pode ser isolada da estrutura e da experiência (corporificação) do sujeito, em sua maneira de estar no mundo.

Corpo físico ou biológico e corpo fenomenológico ou experiencial são a mesma estrutura, o que sugere uma conexão que integra o pensar, o ser e o interagir com o mundo ao redor. Processos mentais estão atrelados ao corpo e às ações que este estabelece em seu meio. O corpo é assim entendido como um sistema que muda ao longo do tempo, passando por processos coevolutivos com o ambiente que o envolve. *O sujeito se autorregula de maneira a significar o mundo e o contexto no qual se encontra.* Na abordagem atuacionista, o conhecimento emerge desse sistema que entrelaça o sujeito conhecedor e o objeto do conhecimento por meio de ações efetivas e adaptativas no mundo.

Em síntese, a *enação* (ou abordagem atuacionista) é concebida sobre duas noções correlacionadas: “(1) a percepção consiste na ação perceptivamente orientada e (2) as estruturas cognitivas emergem dos padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja perceptivamente orientada¹²” (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1993, p. 173). Em outros termos, “percepção” é a maneira pela qual quem está percebendo consegue guiar suas ações. Isso significa que o ponto de referência necessário para que se compreenda a percepção deixa de ser um mundo predeterminado e independente de quem o percebe para tornar-se a estrutura sensório-motora desse que percebe. “Essa estrutura – a maneira pela

having a body with various sensorimotor capacities, and second, that these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in a more encompassing biological, psychological, and cultural context (grifos dos autores).

¹² No original: *(1) perception consists in perceptually guided action and (2) cognitive structures emerge from the recurrent sensorimotor patterns that enable action to be perceptually guided.*

qual o observador é corporificado – é que determina como o observador pode agir e ser modulado por eventos ambientais¹³” (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1993, p. 173). Ou seja: a preocupação geral de uma abordagem atuacionista da percepção não é determinar como algum mundo independente do observador deve ser recuperado. Trata-se, isto sim, de determinar os princípios comuns ou ligações entre os sistemas sensoriais e motores que explicam como a ação pode ser perceptivamente orientada em um mundo dependente do observador.

O conceito de “mente corporificada” tal como apresentado pelos autores, conduz à ideia de uma mudança fundamental no entendimento do papel desempenhado pelo corpo no processo de aprendizagem. Uma vez que a experiência está ancorada na nossa estrutura sensório-motora, e que existe uma interconexão entre cognição e experiência, ação e percepção, e entre um modo particular de ser e o modo como o mundo nos aparece, é possível dizer que não há aprendizagem sem percepção e movimento. A experiência corpórea do mundo interfere no que se conhece dele. Longe de apenas reagir passivamente ao mundo de maneira previsível, e assim, poder ser entendido como instrumento (a ser treinado de forma mecânica e repetitiva), ou recipiente (a ser abarrotado de informações para reprodução), o corpo, nesse entendimento, constrói ativamente novos conhecimentos na interação com o mundo, como um sistema complexo em constante transformação.

Aqui creio ser importante lembrar o objetivo desse trabalho, qual seja, construir uma proposta de preparação vocal para cantoras e cantores coralistas que consista em um espaço de aprendizagem, experienciação e exploração do ato de cantar, para possibilitar à cantora e ao cantor coralista aprenderem reconhecer seu próprio corpo como um organismo que trabalha como unidade para, a partir daí, ser capaz de se expressar por meio de sua voz. Para isso, é necessário entender a voz como um complexo dinâmico (que muda continuamente) que reflete quem somos, nossas ações, desejos, emoções e atitudes; que influencia e é influenciado pelo meio, pelas situações e períodos de vida; que é corpo, e assim, é também expressão e movimento. Uma proposta de preparação (entendida como formação, no sentido apontado por Peixoto) dessa voz, não pode ser pensada puramente como trabalho mecânico ou treinamento físico. É necessário entender que o corpo age como um sistema, do qual também participa o ambiente que o envolve, e que esse sistema inclui a voz. O ato de cantar,

¹³ No original: *This structure – the manner in which the perceiver is embodied – rather than some pre-given world determines how the perceiver can act and be modulated by environmental events.*

nesse contexto, é construído na inter-relação corpo-ambiente, consistindo em um processo contínuo de aprendizagem e transformação.

A experiência sensório-motora do corpo em movimento desempenha papel fundamental na aprendizagem do canto. O corpo é o ambiente no qual essa aprendizagem acontece, a partir das experiências vividas na interação com o meio e com outros corpos. Considerar que voz é corpo, e que este se apresenta como um sistema vivo caracterizado por plasticidade e permeabilidade (adaptações momento a momento entre sujeito e o ambiente), autonomia, tomada de sentido, emergência, experiência e busca de equilíbrio, aproxima o ato de cantar da abordagem enativa da cognição corporificada. E como caminho em direção a uma proposta de preparação vocal da cantora e do cantor coralista que leve em conta este entendimento de voz como corpo, apresento, no capítulo que segue, a Educação Somática.

2 Educação Somática e canto

A Somática pode ser vista tanto como um campo teórico de conhecimento quanto como um conjunto de práticas corporais. Enquanto campo de conhecimento, costuma-se citar o livro *The body thinking* (“O corpo pensante” em tradução livre) de Mabel Todd (1937) como a primeira publicação da área. No livro, a autora chama a atenção para o que ela nomeia como *corpo inteligente*: um corpo que não está separado da mente; um corpo que *pensa enquanto corpo*. Já o termo “somática” foi proposto por Thomas Hanna em 1976, no artigo *The Field of Somatics*, como uma reinterpretação da palavra grega *soma* (corpo vivenciado). Hanna estabelece uma diferença entre *corpo* e *soma* a partir do modo de percepção da estrutura: *soma* seria o corpo subjetivo, e *corpo*, aquele que é percebido objetivamente.

Somática é o campo que estuda o soma: a saber, o corpo como percebido de dentro pela percepção de primeira pessoa. Quando um ser humano é observado de fora – isto é, do ponto de vista de uma terceira pessoa – o fenômeno de um *corpo* humano é percebido. Mas, quando esse mesmo ser humano é observado do ponto de vista da própria pessoa, a partir de seus sentidos proprioceptivos, um fenômeno categoricamente diferente é percebido: o soma humano¹⁴ (HANNA, 1986, s/p).

Somatics era o nome de uma revista publicada a partir de 1976 pelo próprio Hanna. Na revista, o autor usou o termo para descrever abordagens desenvolvidas por diferentes terapeutas e educadores que trabalhavam com base na integração corpo e mente em suas práticas (FERNANDES, 2015). E, ao propor um novo campo de conhecimento, o próprio autor o define, não apenas especificando seu objeto de conhecimento, mas também o reconhecendo como uma prática profissional. Aqui, arte e ciência estariam interessadas nos processos de interação sinérgica entre consciência, funcionamento biológico e meio ambiente.

Existe um enorme alcance para o campo somático; as orientações da pesquisa são tão variadas quanto as direções e os interesses das variadas ciências que entram nesse campo. À medida que a pesquisa somática

¹⁴ No original: *Somatics is the field which studies the soma: namely, the body as perceived from within by first-person perception. When a human being is observed from the outside – i.e., from a third-person viewpoint – the phenomenon of a human body is perceived. But, when this same human being is observed from the first-person viewpoint of his own proprioceptive senses, a categorically different phenomenon is perceived: the human soma* (grifo do autor).

crece e enriquece a nossa compreensão do processo de vida individual, nos aproximamos de alcançar o que eu acredito ser o desafio central do campo da somática: a formação de uma somatologia. Como eu a entendo, a somatologia seria uma anatomia do processo somático, pelo qual o processo funcional/estrutural da vida é descrito a partir de suas características principais para suas características periféricas. Mesmo que a anatomia grosseira descreva as características centrais e periféricas das estruturas corporais, a somatologia descreveria as funções de vida consistentes e antigas afetadas pelas estruturas consistentes dos corpos vivos¹⁵ (HANNA, 1976, s/p).

Assim, o termo sugerido por Hanna ajudou a descrever e unificar sob uma expressão processos criados a partir de experiências corporais individuais. No entanto, a diversidade dessas experiências e das práticas geradas por elas, que diferem em tempo, contexto e objetivos e se estendem do fim do século XIX até nossos dias, faz com que existam muitas maneiras de se definir o campo somático. Isabelle Ginot, por exemplo, sugere a expressão *somatic knowledge* como possibilidade para se referir às entidades múltiplas que a informam, assim como seu emergir das experiências corporais, evitando reduzir diversos métodos práticos em um único modelo teórico (*apud* DE GIORGI, 2015, p. 55). Para este trabalho adotei a expressão Educação Somática, mais usualmente dirigida à prática, na acepção proposta por Sylvie Fortin (1999, p. 40) em artigo traduzido para o português¹⁶, primeira publicação da área no Brasil: conjunto de práticas corporais alternativas que propõem uma visão do corpo na qual as estruturas orgânicas nunca estão separadas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica. “Novo campo de estudo, a educação somática engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (FORTIN, 1999, p. 40). A autora define três períodos distintos no desenvolvimento da educação somática: as três primeiras décadas do século XX, quando os pioneiros desenvolviam seus métodos (em geral partindo

¹⁵ No original: *There is an enormous range to the somatic field; the directions of research are as varied as are the directions and interests of the varied sciences which enter into this field. As somatic research grows and enriches our understanding of the process of individuated life, we will come nearer to achieving what I believe to be the central challenge of the field of somatics: namely, the formation of a somatology. As I understand it, a somatology would be an anatomy of somatic process, whereby the functional/structural process of life is described from its core features out to its peripheral features. Even as gross anatomy describes the central and peripheral features of the bodily structures, a somatology would describe the consistent and ancient life functions implied by the consistent structures of living bodies.*

¹⁶ FORTIN, Sylvie. L'education somatic et la formation en danse. *Nouvelles de Danse*. Bruxelas: Contradanse, n. 28, p. 15-30, 1996. Publicado em português no número 2 dos Cadernos do GIPE-CIT (1999). Disponível em https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://www.teatro.ufba.br/gipe/files/cadern_02.doc Acesso em 12 jun. 2017.

de uma questão de autocura); de 1930 a 1970, período no qual ocorre a disseminação dos métodos pelos discípulos desses pioneiros; e a partir dos anos 1970, com as diferentes aplicações e integrações das práticas a estudos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos (FORTIN, 1999, p. 41).

Embora múltiplas e diversas, todas as práticas somáticas consideram o corpo como uma unidade nos aspectos físico, emocional e cognitivo, a partir de um enfoque na experiência pessoal do indivíduo que se baseia numa compreensão do todo. Partindo deste entendimento, que práticas podem ser então consideradas somáticas? A lista, de acordo com as fontes pesquisadas, não é pequena nem consensual, e parece crescer a cada dia devido às próprias premissas deste campo. Costa e Strazzacappa (2015) em pesquisa documental e quantitativa que buscou investigar os diferentes campos do conhecimento em que se realizavam produções científicas sobre Educação Somática, apresentam a seguinte lista de práticas sobre a qual foi feito o estudo:

Foram usadas como palavras-chave, por assunto, entre aspas: Educação Somática; Técnica Feldenkrais; Eutonia; Técnica Alexander ou Mathias Alexander; Métodos das Cadeias Musculares e Articulares ou Método G.D.S. ou, ainda, Godelieve Denys-Struyf; Ginástica Holística ou Dra. L. Ehrenfried; Método Bertazzo ou Ivaldo Bertazzo; Técnica Klaus Vianna; e Método de Reorganização Postural Dinâmica ou José Antônio de Oliveira Lima (COSTA; STRAZZACAPPA, 2015, p. 42).

A busca sobre trabalhos acadêmicos com este tema teve como fontes prioritárias o site de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site da Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e evidenciou uma maior representatividade acadêmica na área de Artes, seguida da área da Saúde, concluindo que a Educação Somática é multidisciplinar. No mesmo trabalho as autoras se referem ao primeiro Encontro Internacional de Educação Somática no Brasil, organizado pelo Laboratório de Estudos sobre Artes, Corpo e Educação/Laborarte da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) de Campinas (SP) em novembro de 2001. O encontro teve duração de uma semana e contou com representantes das seguintes linhas de trabalho: Método Feldenkrais, Técnica de Alexander, Eutonia, Ginástica Holística, *Body-Mind-Centering*, *Ideokinesis*, entre outros (COSTA; STRAZZACAPPA, 2015).

Já Fernandes (2015), em artigo no qual discute a Somática na contemporaneidade a partir de suas bases técnicas e conceituais, apresenta outra lista bem

mais abrangente:

Dentre as técnicas somáticas existentes na contemporaneidade, podemos citar a Técnica Alexander, os *Bartenieff Fundamentals*TM, o *Body-Mind Centering*[®], as *Connective Tissue Techniques*[®], o *Continuum*, o *Dynamic Embodiment*[©], a Eutonia, a *Klein Technique*TM, o *Feldenkrais Method*[®], a *Hanna Somatic Education*, a *Ideokinesis*, a *Postural Integration*, o *Progressive Relaxation*, o *Rolfing*, a Reorganização Postural Dinâmica, o *Rosen Method Bodywork*, a *Sensory Awareness*, a *Skinner Release Technique*, a *Spiral Praxis*, a *Strozzi Somatics*, a Técnica Klaus Vianna, o *3-D Workout*TM, a *Trager Approach* e a *Voice Movement Integration*. Métodos somáticos afins a técnicas somáticas são, por exemplo, o *Authentic Movement*, o *Embodied Conducting*TM, o *Kestenberg Movement Profile*, a *Laban/Bartenieff Movement Analysis* (que inclui os *Bartenieff Fundamentals*TM), a *Movement Pattern Analysis*, o *Somatic Centering*TM (que inclui o *Rolfing*), a *Somatic Experiencing*TM, entre outros (FERNANDES, 2015, p. 12-13).

Para a autora, as diferentes práticas poderiam ser consideradas técnicas ou métodos, diferenciando-se por seu arcabouço constitutivo: exercícios (técnica) ou procedimentos (método), ambos guiados por princípios¹⁷. A autora levanta ainda a questão das controvérsias quanto ao Método Pilates ser ou não uma técnica somática; no entanto, não o coloca entre as técnicas ou métodos citados.

Apesar da delimitação da somática por Thomas Hanna ter tomado por base práticas terapêuticas já existentes e disseminadas na década de 1970, grande parte dos trabalhos citados pelas autoras acima foi pensado ou estruturado depois disso, e passou a ser reconhecida como parte de um campo com premissas comuns, “inclusive em constantes atualizações a partir de métodos criados por discípulos daqueles pioneiros, num processo de diferenciação, multiplicação e expansão de especialidades que continua até hoje” (FERNANDES, 2015, p. 12).

Bolsanello (2007), ao elaborar em artigo a expressão “educação somática”, a define como “um campo teórico-prático que se interessa pelas relações entre a motricidade humana, a consciência e o aprendizado” (BOLSANELLO, 2007, p. 99). A mesma autora organizou um livro no qual apresenta, por meio de diferentes autores brasileiros e

¹⁷ A despeito dessa classificação sugerida por Fernandes e do uso destes mesmos termos, *técnica* ou *método*, pelos autores que cito nesta seção, preferi adotar a expressão “práticas somáticas” para me referir aos trabalhos criados por educadores somáticos que embasam esta pesquisa. Utilizo os termos “técnica” ou “método” com letra maiúscula quando esses fizerem parte dos nomes pelos quais as práticas são conhecidas (por exemplo, “Técnica de Alexander”).

estrangeiros, uma variedade de métodos e técnicas que se propõem como somáticos. No índice podemos ter ideia de que práticas ganharam espaço: Bartenieff, Técnica Alexander, Eutonia, Método Feldenkrais, Método das Cadeias Musculares e Articulares G.D.S, Método *Body-Mind Centering*, *Continuum*, Somaritmos, Ginástica Holística, Antiginástica, Somatopsicopedagogia, Pilates, Métodos S. P. S. (Sistema Postural Seijas) e o Método Gyrotonic (BOLSANELLO, 2010).

Em tese na qual trata da apresentação e descrição da Reorganização Postural Dinâmica como técnica de Educação Somática, Lima (2010) discute a concepção da área. Para o autor, teriam destaque no universo da Educação Somática o Método Feldenkrais, Técnica de Alexander e a Antiginástica¹⁸, aos quais se juntam ainda: *Body&Mind Centering* de Cohen, *Fundamentals* de Bartenieff, Eutonia de Gerda Alexander, Ideokinesys de Lulu Sweigard e a Ginástica Holística da Dra. Ehrenfried (LIMA, 2010, p. 46).

Por fim, o Reagrupamento pela Educação Somática (R.E.S.), organismo sem fins lucrativos fundado em 1995, em Quebec, Canadá que se propõe ser um espaço de pesquisa e de ações pelo avanço da prática da Educação Somática, reconhece como práticas possíveis de serem assim nomeadas a Técnica de Alexander, o Método de Feldenkrais, a Aproximação Global do Corpo e Método de Liberação das Couraças e a Ginástica Holística da Dra. Ehrenfried¹⁹.

Embora não se apoiem nos mesmos princípios e procedimentos, as propostas listadas acima como práticas de Educação Somática têm muito em comum. Em essência, todas elas se fundamentam na ideia de um corpo único e indivisível, sem as tradicionais fragmentações a ele impostas: corpo/espírito, corpo/mente, etc. Além disso, suas teorias a respeito das possibilidades de movimentos e visão de corpo estão embasadas em conhecimentos de caráter científico (com suporte nas ciências biológicas e humanas)²⁰.

¹⁸ Embora cite e descreva a Antiginástica no capítulo dedicado à definição de Educação Somática, o autor ressalta também a perda de espaço da prática e o fato de não ser (segundo ele) considerada uma prática de Educação Somática pelas organizações internacionais RES (Reagrupamento da Educação Somática) e ISMETA (LIMA, 2010, p. 46).

¹⁹ <education-somatique.ca> Acesso em 19/06/2017.

²⁰ Abro aqui um parêntese para falar brevemente sobre o papel da ciência na Educação Somática. Isabelle Ginot, analisando os princípios gerais de produção de conhecimento e transmissão de práticas somáticas, afirma que estas estão no interstício entre duas modalidades do conhecimento: “uma é a que ‘faz conhecer’ verdades estáveis e repetíveis: a ciência. A outra é aquela do saber sensível, do conhecimento empírico, singular, infinitamente variável, que derrota todas as medições visto que, precisamente, só se compara a si mesmo” (GINOT, 2010, p. 12). A autora conclui que a função principal da ciência no discurso das práticas somáticas é a de alimentar a “crença” na eficácia desses métodos, ou seja, “acreditar” na natureza “científica”, universal e “demonstrável” da experiência para que se possa oferecer um horizonte estável e coletivo à uma experiência instável e singular (GINOT, 2010, p. 8). Com base em meus estudos e

Todas trabalham com a ideia de que a relação do sujeito com o mundo fixa sua estrutura corporal, bem como seu comportamento psicomotor, podendo interferir em seu desempenho – a mudança das estruturas corporais aconteceria no experienciar, através do corpo, o desenvolvimento da consciência de si do indivíduo. Além disso, nos desdobramentos das propostas (em especial a partir do terceiro período conforme descrito por Sylvie Fortin nesta seção) são encontradas interfaces destas com as áreas da educação, da arte e da saúde.

2.1 Somática, enação e canto coral

No capítulo anterior, ao argumentar a favor de uma proposta de preparação vocal guiada pelo conceito de “enação”, observei um ponto de articulação entre a ideia de conhecimento para a abordagem atuacionista e para a Educação Somática: olhar para a experiência na perspectiva da primeira pessoa. Muitos criadores somáticos desenvolveram suas práticas a partir da observação e investigação rigorosa e atenta do próprio corpo e movimento. Para Ginot, as práticas somáticas “reconhecem a unidade corpo-mente e usam, simultaneamente, a observação objetiva e a interpretação subjetiva da experiência como métodos de construção do conhecimento” (GINOT, 2010, p. 1).

Este é o ponto de partida da abordagem somática: a *experiência subjetiva do indivíduo*. As práticas somáticas têm como ponto comum o trabalho com o corpo através do movimento, tendo como princípio norteador o corpo como experiência do sujeito (que é a definição de *soma* para Hanna), com base na percepção. Ao tornar-se consciente da maneira como se movimenta, a pessoa pode, por exemplo, fazer uma escolha diferente sobre esse movimento, se entender que a maneira habitual traz consigo algum prejuízo.

Outro ponto de contato entre enação e somática é a relação entre cognição e movimento: o trabalho com a exploração sensorial no ato de mover é o enfoque pedagógico das práticas somáticas. O foco do trabalho não é o resultado, mas o processo, as experiências

experiências com práticas somáticas, entendo que estes dois saberes, que a autora aponta como “verdades estáveis” e “saberes sensíveis”, dialogam em minha tentativa de entender o corpo como unidade psicofísica na preparação vocal. Como exemplo, que será mais bem descrito em seções posteriores, compreendi ao longo desta pesquisa o papel fundamental da verticalidade na ação de cantar. E para que eu pudesse me colocar de pé de maneira estável, foi essencial não apenas conhecer que músculos e articulações estão envolvidos nesse processo, mas também experienciar os movimentos que esses músculos e articulações possibilitavam, e como eu os sentia em meu próprio corpo; e ainda, como esse “ficar de pé” era um processo contínuo que envolvia todo o corpo. Dessa forma, o diálogo entre a “verdade estável” da verticalidade humana e o “saber sensível” da minha experiência de ficar de pé foi fundamental para que eu pudesse experienciar novas possibilidades na minha própria verticalidade. Descrevo melhor esta experiência ao longo deste documento.

vividas e o desenvolvimento da consciência de si; não é *o que*, mas o *como*. Para a abordagem atuacionista, é necessário se pensar em maneiras de aprender orientadas não pela lógica de transmissão de um conteúdo, mas pela percepção de que a ação de conhecer constitui de forma indissociável o sujeito e o objeto, o si e o mundo. Também as práticas somáticas rompem com modelos externos, uma vez que têm por objetivo “oferecer à pessoa um contexto que possibilite uma tomada de consciência de como ela se move habitualmente” para propor “opções de como ela pode se mover a fim de que ela perceba que tem em si mesma o potencial da mudança” (BOLSANELLO, 2016, p. 35).

Como afirmei no capítulo anterior, com base nas ideias e conceitos dos autores ali apresentados, entendo que voz é corpo: um sistema dinâmico que reflete quem somos. Corpo é “uma rede de relações e de atravessamento de forças que se auto-organizam ao mesmo tempo em que constituem o mundo que percebem” (CAMPOS, 2020, p. 68). Canto é corpo em movimento, processo contínuo de transformação e produção de conhecimento. Assim, com base na abordagem atuacionista da cognição corporificada, e com vistas a construir uma proposta de preparação vocal para a cantora e o cantor coralista que leve em consideração o corpo como unidade psicofísica, escolho o caminho da autoinvestigação da experiência orientada pela Educação Somática.

Entendo que, ao se investigar a experiência do canto por meio de princípios somáticos que deem conta de articular a subjetividade corporificada, e procurar novas possibilidades sensório-motoras para contextos emergentes durante o ato de cantar, o *soma* (tal como definido por Thomas Hanna) produz conhecimento e se transforma. Ao experienciar novas sensações e percepções da voz cantada no corpo, o soma se reorganiza e encontra novos caminhos, abrindo a possibilidade de tornar o desconhecido, conhecido e fazer emergir novas configurações e organizações de movimento.

Outro ponto importante se refere ao que Varela (2000), em entrevista, chama de “segunda pessoa”: alguém que já tenha passado pelo processo, e que não tendo acesso direto à experiência, não é a primeira pessoa, e sim um interessado nesse acesso pela primeira pessoa. O autor discorre sobre a necessidade de se acessar a experiência para estudar a cognição; e da consciência, ou “atenção plena” como maneira prática de acesso à experiência²¹. Partindo da ideia de que o sujeito que passa pela experiência é a “primeira pessoa”, e um observador externo seria a “terceira pessoa”, a “segunda pessoa” seria uma

²¹ Este assunto também é discutido em Depraz, Varela e Vermewsch (2003).

professora ou professor qualificado, mestre eminente, uma mentora ou mentor que já passou pelo processo de acesso à experiência, um processo que “parece difícil para a maioria das pessoas porque é”²², e que, tendo passado por ele, pode agora ajudar outras pessoas. “Um professor qualificado é quem? Uma segunda pessoa. Porque ele pode fazer o processo funcionar por ressonância mútua, e assim, corrigi-lo”²³ (VARELA, 2000, s/p). Também para a Educação Somática é necessário passar pela experiência da prática para que se possa compreendê-la e tomar contato com as sensações do próprio corpo, e com o aprendizado que movimentos e toques proporcionam antes de lidar com o corpo de outra pessoa. Por este motivo, algumas práticas somáticas exigem que o candidato a profissional as tenha vivenciado como praticante. Na Antiginástica há um “estágio pré-formação” que permite descobrir e experienciar o método e é pré-requisito obrigatório para participar da formação²⁴; e para Gerda Alexander, “para ser pedagogo em eutonia, assim como para utilizar esse método em terapia, é indispensável aprender primeiro a viver a eutonia no próprio corpo” (ALEXANDER, 1991, p. 33).

A partir das ideias aqui expostas, de que maneira a abordagem somática poderia contribuir para uma prática de preparação/formação vocal da cantora e do cantor que entenda seu corpo como unidade psicofísica? Tentando responder esta pergunta, algumas autoras e alguns autores se debruçaram sobre uma ou mais práticas diferentes.

A prática mais habitualmente relacionada à formação e preparação da cantora e do cantor é a Técnica Alexander. De fato, desde a década de 1980 encontramos estudos que a relacionam ao ensino do canto (HEAD, 1996; LLOYD, 1986; DUARTE, 1981, LEWIS, 1980). Mais recentemente, Campos (2007), partindo da hipótese de que a Técnica Alexander possibilitaria melhoras na autopercepção, tônus muscular, coordenação, controle e liberdade de movimentos, ajudando na solução de problemas, investiga seus benefícios no trabalho de quem canta. A partir de entrevistas semiestruturadas com cinco cantores praticantes da Técnica Alexander, o autor sugere que a Técnica pode ter papel fundamental em uma relação mais saudável de cantores com seus instrumentos, em relação à respiração, apoio, qualidade, projeção, colocação e produção vocal. A pesquisa indica ainda que pontos como ansiedade,

²² No original: *The access to experience seems difficult to most people because it is.*

²³ No original: *A qualified teacher is who? A second person. Because he can then make the process work through mutual resonance and correct it.*

²⁴ <https://antigymnastique.com/pt-pt/formacao-profissional>. Acesso em 5 mai. 2020. Em 2012, quando ingressei nessa formação, o pré-requisito era ter vivenciado a Antiginástica por pelo menos um ano com um profissional formado, ou ter participado de uma quantidade equivalente de vivências concentradas.

tensão, esforço e expressividade no canto também teriam benefícios a partir da prática da Técnica.

Padovani (2017) relaciona os princípios da Técnica de Alexander à história de seu criador, o australiano Frederick Mathias Alexander, com o intuito de examinar dados sobre a colaboração da Técnica para o Canto Coral. Partindo da questão de pesquisa “em que aspectos a Técnica Alexander pode favorecer o desenvolvimento psicofísico, a técnica vocal e a performance de coralistas?”, a pesquisadora escolheu, por sorteio, oito coralistas integrantes do Coro Contemporâneo de Campinas, que receberam 20 aulas individuais de Técnica Alexander e 20 miniaulas durante os ensaios do coro. Foram aplicados questionários abertos no início e final do processo, com objetivo diagnóstico e de avaliação, respectivamente. A metodologia adotada foi qualitativa e descritiva, e os dados obtidos apontaram para a contribuição da Técnica Alexander no desenvolvimento da consciência corporal, na qualidade postural, percepção e desconstrução de tensões nos envolvidos. As conclusões da autora sugerem que mudanças na forma de se relacionar com o estudo e a prática do canto, integrando o corpo ao processo de ensino e aprendizagem, podem contribuir para melhorias em aspectos como respiração e emissão, e um maior equilíbrio no estado psicofísico dos cantores.

Também relacionando preparação vocal e Técnica Alexander, Simões (2019) observou o contexto da preparação vocal de sessenta e um jovens coralistas do coral Canarinhos de Itabirito. Considerando, além da Técnica Alexander, a Bioenergética e o Tai Chi Chuan, a pesquisadora partiu da premissa de que o instrumento do cantor é a unidade psicofísica: corpo/mente para elaborar e avaliar um Programa de Preparação Vocal para o coral estudado. A primeira observação realizada identificou padrões psicofísicos recorrentes tais como projeção do pescoço e quadris, colapso abdominal, hiperextensão dos joelhos, hábitos posturais inadequados²⁵, tensão excessiva em segmentos como mãos e maxilar, ansiedade, medo, timidez e distração. Para despertar a consciência corporal dos coralistas, Simões integrou prática vocal a práticas psicofísicas, incluindo posições e movimentos advindos das três abordagens corporais citadas. A pesquisadora implementou o programa em dez turmas de técnica vocal do coral Canarinhos de Itabirito. Para conhecer a realidade

²⁵ A autora aponta os seguintes “hábitos inadequados”: enrijecimento das articulações das pernas, joelhos e quadris, desalinhamento postural, falta dos pés no chão, flexão do tronco/coluna e colapso do abdômen e tensão ou projeção do pescoço ao sentar; e flexão do tronco/coluna e colapso do abdômen e depressão de ombros ao levantar.

dos envolvidos, aplicou seis questionários e oito grupos focais, sobre cujos dados foi realizada uma análise de conteúdo que concluiu que o Programa de Preparação Vocal favoreceu o desenvolvimento psicofísico dos coralistas, com a dinamização do processo de ensino- aprendizagem da técnica vocal, ampliação da consciência física e da propriocepção, alinhamento físico e emocional, minimização dos problemas psicofísicos, qualidade de experiência e melhoria do bem-estar no ato de cantar.

Estevez (2017) escolhe lições de Consciência pelo Movimento desenvolvidas por Moshe Feldenkrais no intuito de compreender o papel das práticas corporais e da atividade física para o desenvolvimento de cantoras e cantores líricos, bem como descobrir se estes identificam seu corpo como seu instrumento, ou *locus* da performance. Para isso, utiliza três fontes para a construção de conhecimento: 1) Prática de Educação Somática (no caso, o Método Feldenkrais) associada a aulas de canto individuais com 11 estudantes de canto (que já tinham aulas com o pesquisador), por um ano; 2) Prática de Educação Somática associada a aulas de canto em grupo, em dois encontros semestrais realizados em 2016, com integrantes do Grupo de Estudos em Corpo e Arte (ECOAR²⁶); 3) Entrevistas semiestruturadas e individuais com três cantoras e dois cantores que já tinham experiência com Educação Somática. O material produzido foi analisado por uma perspectiva somaestética, disciplina filosófica proposta por Richard Shusterman. A análise dos dados deixou claro que a prática de Educação Somática permitiu que as pessoas envolvidas na pesquisa tivessem a percepção de si e de sua voz ampliadas, bem como compreendessem seu corpo como seu instrumento. O autor conclui que a experiência somática favoreceu a percepção do corpo integrado à respiração e à voz; a percepção da relação íntima entre movimento e canto; e o potencial da Educação Somática para a qualidade do movimento para cantoras e cantores.

Berit Norberg (2010) investigou, em estudo realizado na Karlstad University (Suécia), o impacto das sessões ATM do Método Feldenkrais²⁷ sobre o processo de aprendizagem em canto e performance. A pesquisadora realizou observações e entrevistas com foco nas percepções de quatro cantoras a respeito de sua própria voz cantada, e analisou o material a partir de uma abordagem fenomenológica. Foram observadas mudanças

²⁶ Sediado na Escola de Artes, Ciência e Humanidades da Universidade de São Paulo.

²⁷ O Método Feldenkrais pode ser empregado por meio de duas técnicas: a Integração Funcional (manipulação do sujeito de forma não verbal pelo toque); e a Consciência pelo Movimento (ATM), na qual o instrutor verbalmente guia um grupo ou um praticante, encorajando o aluno a experimentar o movimento livremente.

positivas nos seguintes aspectos: expressividade no canto, aumento da consciência cinestésica (propriocepção), sensibilidade e ressonância, dentre outros. Acima de todos estes, a autora observou um impacto positivo sobre a respiração, a partir da liberação do tórax e da flexibilização de costelas, clavículas e escápulas, dando ao cantor acesso a uma respiração completa e prolongada. O estudo conclui que o Método Feldenkrais é uma ferramenta valiosa para cantoras e cantores em seu processo de aprendizagem pela reelaboração de padrões de comportamento e pensamento.

Também a partir de questões ligadas à respiração, Storolli relaciona o canto e a Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf²⁸ em suas pesquisas de mestrado (2004) e doutorado (2009). Na primeira, seu objetivo era refletir sobre como a Respiração Vivenciada poderia ser incorporada ao ensino do canto, e quais seriam suas contribuições para esta pedagogia. A autora introduz o relatório da pesquisa de mestrado com a questão fundamental do trabalho com a voz a partir de uma visão integral do ser humano, destacando a necessidade de novas estratégias no ensino do canto. A seguir, apresenta um breve relato sobre a trajetória pessoal de Middendorf até a criação de sua prática e relata a experiência da incorporação da Respiração Vivenciada ao ensino do canto junto a grupos formados especialmente para esta prática, realizada na cidade de São Paulo. Conclui que o trabalho desenvolvido por Ilse Middendorf pode ser base para o desenvolvimento vocal por conter em si uma possibilidade de reeducação do indivíduo (STOROLLI, 2004).

Já na pesquisa de doutorado, a autora parte da inquietação a respeito de como a Respiração Vivenciada poderia estabelecer uma ligação com a criação artística relacionada à performance, desenvolvendo-se como interseção entre pesquisa, ensino e arte, e como se organizaria um trabalho artístico a partir de um processo de criação. O estudo foi orientado pela performance, entendida não apenas como o momento de apresentação da criação, mas também como processo de criação, e concentra-se na investigação experimental deste processo. Assim foi gerado *Movimento, Respiração e Canto*, proposta de vivência da respiração fundamentada na Respiração Vivenciada e realizada durante a pesquisa no

²⁸ A *Respiração Vivenciada* de Ilse Middendorf (*der erfahrbare Atem*) é uma prática que relaciona respiração e movimento. Partindo da ideia de que a respiração não representa somente uma função fisiológica, mas também expressão do ser humano na sua totalidade, Middendorf conclui que as leis do movimento respiratório só podem ser experienciadas pela percepção. O processo respiratório deve, então, ser acompanhado de um estado de concentração, que possibilita sua vivência, o que nos torna testemunhas deste processo natural sem nele interferir (STOROLLI, 2009). Mesmo não sendo possível encontrar o trabalho de Middendorf em nenhuma lista de práticas somáticas nas fontes estudadas, optei por tratá-lo como tal tendo em vista os princípios que o norteiam e seus procedimentos de atividade prática.

Instituto Sedes-Sapientiae de São Paulo com um grupo de *performers*. Ao final do processo conclui-se que a ação vocal que conduz ao canto é uma reação a cada estímulo físico, e que a unidade entre movimento e canto se traduz pela reação de sons a movimentos. O processo experimental desenvolvido possibilitou, nas palavras da pesquisadora, deflagrar um processo de criação musical a partir de ações físicas que envolveriam o corpo por inteiro. Através do som vocal chegar-se-ia à superação da fronteira entre corpo e voz, eu e o outro, num caminho que poderia significar a retomada de uma postura ativa através da manifestação artística (STOROLLI, 2009).

Molinari (2004) escolhe o método Bertazzo e o método GDS²⁹ das Cadeias Musculares e Articulares como impulsionadores do desenvolvimento e aperfeiçoamento vocal de cantores. Em pesquisa de mestrado, a autora parte do trabalho de Ivaldo Bertazzo (com o qual teve contato em curso de reeducação do movimento ministrado por ele), Philippe Campignon e Godelieve Denys-Struyf com o objetivo de buscar relações de aplicabilidade destas ideias no desenvolvimento vocal de cantoras e cantores. A dissertação inicia com uma exposição dos princípios dos métodos e autores abordados e a descrição da aplicação destes princípios em práticas com cantoras e cantores profissionais e amadores de formações distintas em música e técnica vocal, oriundos de regiões diversas do país. As técnicas foram aplicadas em aulas de canto individuais e em grupo dentro do Curso Ecumênico de Formação Litúrgico-Musical (CELMU) em São Paulo, que recebe cantoras, cantores, regentes e instrumentistas envolvidos com a música litúrgica. As impressões dos participantes foram registradas por meio de relatos e desenhos. A autora observou, a partir das práticas realizadas, melhoras na qualidade da afinação, na ampliação do trabalho timbrístico, na manutenção de frases (com relação à respiração) e no aumento da projeção, além de um menor tempo de preparação do repertório. Dessa forma, conclui que os princípios da reorganização do movimento, apoiados nos autores já citados e nas práticas pré-definidas, permitiram liberdade do trabalho, independentemente do estilo musical; as mudanças proporcionadas pelo trabalho deviam-se à possibilidade de manutenção da flexibilidade tônica necessária à emissão em quaisquer demandas interpretativas, podendo então constituir-se em uma proposta de desenvolvimento técnico-vocal. Além disso, as práticas levaram ao desenvolvimento de potencialidades vocais nos participantes que iam além da ampliação e da manutenção da capacidade respiratória, permitindo sua fixação no corpo. A

²⁹ O Método Bertazzo e o Método GDS serão mais detalhadamente apresentados em seção posterior neste capítulo.

autora aponta para a possibilidade de pesquisas que tratem mais profundamente a abrangência dos resultados obtidos através das práticas.

A Coordenação Motora de Piret e Béziers foi a prática somática escolhida por Mello (2008) para estudar a organização da estrutura corporal e o canto. O objetivo de sua pesquisa de doutorado foi investigar os efeitos da aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Coordenação Motora (elaborado pelo pesquisador a partir das ideias de Piret e Béziers) na voz da cantora e do cantor lírico. O autor avaliou três cantoras e dois cantores líricos profissionais da cidade de São Paulo a partir da filmagem da execução de uma ária de livre escolha por parte de cada um deles e de entrevista sobre propriocepção. Após um mês de aplicação do Programa citado, a avaliação foi repetida, e os dados registrados foram enviados a nove juízes profissionais, entre fonoaudiólogos, fisioterapeutas e professores de canto, além de autoavaliação pelas cantoras e cantores. Como resultado, houve melhorias perceptíveis em aspectos como projeção da voz, gesto corporal, respiração e ressonância. O pesquisador concluiu que os ajustes posturais advindos dos exercícios da Coordenação Motora, garantiram maior abertura da caixa torácica e melhoraram as condições da respiração de cantoras e cantores durante o canto.

Iniciei as experiências que me trouxeram a esta pesquisa de doutorado na preparação do Vocal UFC, grupo coral e projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará no *campus* avançado da cidade de Sobral que regi desde sua criação em 2012 até 2017, quando ingressei no doutorado. A proposta artística do grupo envolvia o trabalho criativo com canto coletivo a partir das possibilidades do coro cênico. Por este motivo utilizamos (eu e os preparadores do coral), nas atividades de preparação vocal e corporal para os espetáculos cênico-musicais que o grupo apresentou, técnicas de corpo desenvolvidas no teatro e na fisioterapia como ferramentas na busca por um corpo presente e disponível para o desenvolvimento do trabalho artístico que produzíamos, na intersecção entre voz cantada e movimento corporal. Com um grupo formado em sua maioria por pessoas sem experiência de cena, nossa preparação, a princípio, teve por base a ideia de jogo teatral proposta por Augusto Boal e Viola Spolin, autores que construíram um trabalho voltado para não atores. Os resultados artísticos dos jogos foram levados para a cena, em geral criada coletivamente pelos coralistas, e transformados em espetáculos. Após essa experiência com o teatro começamos a incluir movimentos e procedimentos da Antiginástica de Thérèse Bertherat buscando corpo, voz e movimento mais orgânicos em cena. As experiências realizadas no grupo com os trabalhos de Boal, Spolin e Bertherat tornaram-se objeto de investigação,

minha e de outros autores (TEIXEIRA, 2016; SILVA; SOUSA, SANTOS, 2015; RODRIGUES FILHO et al., 2014; SOUSA et al., 2015), que apontaram que essas ações corporais proporcionaram ao grupo equilíbrio, força e resistência, além de uma maior interação entre cantoras e cantores e uma melhor percepção e consciência do próprio corpo. O grupo aprendeu a criar uma percepção coletiva de corpo e espaço, o que gerou um corpo sonoro também coletivo construído e mantido principalmente a partir da preparação do corpo individual. A propriocepção e consciência de si e de seu próprio corpo e voz, trazidas pela Antiginástica, também possibilitou aos envolvidos a descoberta dos corpos e vozes dos outros com os quais interagiam. Essa interação, incentivada pelos jogos teatrais, permitiu a cantoras e cantores se verem, ouvirem e sentirem como grupo, movimentando-se pelo espaço cênico e musical como um único bloco, corporal e sonoro.

Até aqui os autores estudados escolheram relacionar o canto a apenas uma prática somática (ou pelo menos com foco em apenas uma). Almeida (2013) prefere tomar como centro a Educação Somática de forma geral, escolhendo trabalhar com mais de uma prática. Em pesquisa qualitativa descritiva com ênfase etnofenomenológica que parte do questionamento sobre como agregar de fato o corpo inteiro na execução vocal e como ajudar o aluno para trazer à tona a sua voz autêntica³⁰ (ALMEIDA, 2013, p. 36), a autora aplica atividades corporais construídas a partir da Ioga, Eutonia, Método Feldenkrais, Bioenergética e Biossíntese, além de atividades criadas de acordo com as necessidades apresentadas pelos participantes da pesquisa. Para tal, contou com um grupo composto por 17 pessoas (estudantes de canto em nível técnico e superior e professoras e professores de graduação em música) e analisou seus relatos escritos em diálogo com os cinco saberes propostos pelos estudos da Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação, desenvolvida no Centro de Educação da UFRN, quais sejam: saber pensar, saber sentir, saber brincar, saber criar e saber humanescer. A tese aponta para a especificidade de que no caso da cantora e do cantor, instrumento e instrumentista se fundem, formando uma unidade resultante da união da expressão com o expresso, caracterizando a necessidade de um olhar sensível, criativo e lúdico do ensino para resultar na descoberta da voz autêntica e na experiência estética de alunos/cantores (ALMEIDA, 2013).

³⁰ A autora define *voz autêntica* como aquela que parte de “uma verdade pessoal (corporal e sensível)” (ALMEIDA, 2013, p. 35).

Mesmo não lidando especificamente com práticas somáticas, algumas autoras e autores se aproximaram do tema por sugerir a relação entre preparação vocal e movimento³¹. Por fim, Molinari apresenta pesquisa de doutorado (MOLINARI, 2013) na qual analisa a obra da artista plástica Charlotte Salomon como caminho cartográfico da aplicação das ideias de Alfred Wolfsohn. Em seguida, organiza essas ideias numa proposta de pedagogia vocal que tem por base o desenvolvimento vocal como lugar de aprendizagem: a Pedagogia Wolfsohn/Molinari³² (MOLINARI, 2014). A autora afirma que “a voz para Alfred Wolfsohn não é o som produzido pela laringe, mas o núcleo que revela a pessoa” (MOLINARI, 2014) e estabelece as raízes da Pedagogia Wolfsohn/Molinari no desenvolvimento humano como origem de qualquer expressão artística. Para Molinari “a voz é particular e, ao mesmo tempo, histórica e social. Entende-se que pelo uso que fazemos da voz, ela modula a cultura comum, articula características históricas e sociais” (MOLINARI, 2014, s/p). O pedagogo que se pauta por Wolfsohn/Molinari deve, então, agir com base em uma escuta ativa, que capta modulações não apenas musicais, mas que também envolvem todas as características acima. Um tipo de escuta que será construído na e da experiência (MOLINARI, 2013, p. 56). A autora especifica o que chama de apontamentos norteadores da Pedagogia: a) não se classifica a voz, se a apreende; b) a construção do setting educacional e c) interpretação e condução do som sugerido (MOLINARI, 2013; 2014). Esses apontamentos pedagógicos delimitam uma necessidade apontada pela autora: a de que o lugar de quem aplica a Pedagogia Wolfsohn/Molinari está pautado na experiência, sem a qual não há possibilidade de interpretação (MOLINARI, 2013, p. 89).

As pesquisas citadas mostram a importância da compreensão do corpo como unidade psicofísica no ato de cantar e em sua preparação. Apontam o impacto das práticas somáticas, quando colocadas como parte dessa preparação (ou seja, como trabalho corporal para a cantora e o cantor), propiciando mudanças em relação a aspectos técnico-vocais (como respiração, projeção, colocação vocal, emissão, ressonância); mais consciência; menos ansiedade e tensão; maior expressividade no ato de cantar. Indicam, assim, a possibilidade da Educação Somática constituir a base para uma proposta de desenvolvimento

³¹ Simões (2012) propõe uma reflexão do gesto na performance coral, explorando seu impacto na percepção musical, técnica vocal, expressividade e motivação dos integrantes de grupos corais. Peixoto (2016) apresenta uma proposta didática de instrumentalização de profissionais e estudantes de canto, a partir da implementação de exercícios, dinâmicas e jogos corporais específicos para o canto e organizados para o processo de formação artística.

³² A Pedagogia Wolfsohn/Molinari, embora não seja uma prática de Educação Somática, foi aqui incluída por suas especificidades que contribuem para este estudo.

vocal. Não obstante a preocupação evidenciada, não apresentam propostas práticas de preparação vocal que olhem para o corpo da cantora e do cantor como uma unidade psicofísica, no qual voz e movimento sejam vivenciados de forma integral. Além disso, na literatura voltada para a produção vocal no canto coral, essa separação de espaços na preparação parece ser norma: há a sugestão do trabalho corporal a ser realizado em momento diferente do dito vocal, sem que realmente se considere a integridade da estrutura psicofísica que é, em si, corpo e voz, na preparação da cantora e do cantor coralista.

De volta às questões que iniciam esta pesquisa, compreendo, a partir do caminho aberto pelos trabalhos citados, que vivenciar corpo/movimento/voz de maneira integrada, como opera a Educação Somática, pode favorecer a aprendizagem do canto. No entanto, de que maneira fazê-lo? Construir uma proposta de preparação vocal nestes termos é o que me proponho nesta pesquisa, apoiando-me no pensamento e nos procedimentos da Educação Somática e me dirigindo a quem canta em coro. Uma proposta que entenda que voz é corpo, e que cantar é colocar esse corpo em movimento; que aborde aspectos técnico-vocais efetivamente como aspectos corporais; que compreenda o corpo como “unidade psicofísica”, peça fundamental de “formação” e expressão; e que olhe para cantoras e cantores coralistas como pessoas que constroem um caminho coletivo de reconhecimento de seu corpo e, por consequência, de sua voz. O processo de construção dessa proposta, que é objetivo desta pesquisa, começa a ser descrito aqui.

2.2 O caminho somático percorrido

Dentro do contexto delineado pelas discussões acerca da Educação Somática e preparação vocal de cantoras e cantores, quatro práticas somáticas constituem a base para a criação e estruturação da proposta da qual trata esta pesquisa: a Antiginástica de Thérèse Bertherat, o Método GDS de Cadeias Musculares e Articulares, o Método Bertazzo e a Técnica de Alexander. Além dessas, também há contribuições das práticas que pude vivenciar e das quais conheci o pensamento de seus criadores através de seus trabalhos escritos: a Coordenação Motora de Piret e Bézières, a Eutonia de Gerda Alexander, a Ginástica Holística de L. Ehrenfried e o Método Feldenkrais. Considero que estas práticas seguem uma *linhagem*, termo proposto por Bolsanello (2016) para designar séries de gerações de criadores de práticas somáticas que compartilham de visões semelhantes ou complementares de trabalho corporal. Ao longo deste documento apresentarei mais

detalhadamente cada uma destas práticas e o que em seus princípios e procedimentos integra a proposta de preparação vocal que aqui desenvolvo; nesta seção traço o caminho que segui ao encontro de cada uma delas. Este caminho se inicia, como apresentado na introdução, com meu encontro com a Antiginástica.

O trabalho da fisioterapeuta Thérèse Bertherat está fundamentado nas teorias de Françoise Mézières³³, que afirmava serem todas as deformações posturais advindas do encolhimento da musculatura posterior.

Ela me ensinou a usar meus olhos. Ver um corpo vivo em sua totalidade, da cabeça aos pés. Ela me ensinou a entender como a parte superior e inferior, a anterior e a posterior, o lado direito e o lado esquerdo, o interior e o exterior estão continuamente interagindo. E acima de tudo, ela me ensinou a ver, com meus próprios olhos, esse poder formidável que nos manipula a todos e que carregamos, secretamente, na nuca, no pescoço, nas coxas e até sob os pés. Estou falando sobre essa cadeia de músculos, virtualmente ignorada por todos, que ela chamou de “cadeia muscular posterior”³⁴ (BERTHERAT, 2009, s/p).

Apesar de ter buscado em terapias corporais como a Bioenergética³⁵ e práticas como a Eutonia³⁶ e o Rolfing³⁷ outras perspectivas para o que ela chamou de “pesquisa de uma terapia global” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982, p. 87)³⁸, o gênese da criação da Antiginástica foi redirecionar “em aula grupal o tratamento individual que Mézières oferecia” (BOLSANELLO, 2016, p. 51). O trabalho de Bertherat é essencialmente coletivo, uma de suas características mais interessantes para a proposta que esta pesquisa objetiva. Embora se trate de experientiação individual, o trabalho é sempre realizado em pequenos

³³ Fisioterapeuta francesa criadora do conceito de cadeias musculares. Sua maneira de trabalhar revolucionou o pensamento sobre a reabilitação, fornecendo uma nova visão da mecânica do corpo humano.

³⁴ No original: *Elle m'a appris à me servir de mes yeux. À voir un corps vivant en son entier, de la tête aux orteils. Elle m'a appris à comprendre comment le haut et le bas, l'avant et l'arrière, le côté droit et le côté gauche, le dedans et le dehors sont continuellement en interaction. Et surtout elle m'a appris à voir, de mes yeux, cette formidable puissance qui nous manipule tous et que nous portons, secrète, au creux de nos reins, de notre nuque, des cuisses et même sous nos orteils. Je veux parler de cette chaîne de muscles, pratiquement ignorée de tous, qu'elle a appelée la « chaîne musculaire postérieure ».*

³⁵ Terapia corporal criada e desenvolvida pelo psicanalista estadunidense Alexander Lowen e que tem raízes nos fundamentos teóricos de Wilhelm Reich. Para Lowen a história de cada indivíduo está armazenada na estrutura no corpo na forma de padrões de tensão muscular crônica.

³⁶ Prática corporal criada e desenvolvida por Gerda Alexander que consiste na atenção às sensações promovendo a ampliação da percepção e da consciência corporal.

³⁷ Terapia corporal criada por Ida Rolf que tem por objetivo levar o corpo a uma condição mais equilibrada e harmoniosa de postura e movimento.

³⁸ Assim como o primeiro livro sobre a Antiginástica, também o segundo, *O Correio do Corpo*, foi escrito por Bertherat em colaboração com a jornalista Carol Bernstein.

grupos: “trata-se de um trabalho *em* grupo, mas não de um trabalho *de* grupo”³⁹ (BERTHERAT; BERTHERAT, 2014, p. 22). O caminho proposto pela Antiginástica para a consciência corporal também parece ser apropriado na busca do corpo para cantoras e cantores coralistas. Em princípio, todo o trabalho (apesar de coletivo) deve ser realizado em contexto de experimentação individual: não é possível determinar posições ou posturas fixas e preestabelecidas. Além disso, a atenção está na experiência sensorial, não em percepções visuais; as indicações de movimentos são realizadas verbalmente para evitar imitações: o praticante descobre o próprio corpo. Cantoras e cantores também devem descobrir seu próprio canto – é importante que suas escolhas partam de um experienciar interessado, ainda que realizadas em contexto coletivo.

Outro princípio relevante da Antiginástica é o de romper com automatismos e repetições mecânicas que nada acrescentam à descoberta; tomar consciência do corpo é mais importante que “acertar” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977). Assim, não há benefício em tentar desesperadamente acertar os movimentos – o importante é ouvir as histórias que o corpo conta, estar consciente dele, reconhecê-lo. Observar a própria velocidade, o ritmo, e descobrir com o erro o que o corpo ainda não pode fazer. Da mesma maneira, é necessário que o artista em investigação do próprio canto possa ouvir a voz que o corpo canta e entender a partir desse corpo o que lhe é mais apropriado para a ação de cantar.

Quando me interessei pela formação profissional da prática de Bertherat, era pré-requisito obrigatório participar de sessões por um ano⁴⁰ antes do ingresso no curso. No site da Antiginástica havia, contudo, a sugestão de participar de uma determinada quantidade de “vivências concentradas” de três ou quatro dias em encontros que duravam cerca de 7 horas, para aqueles que não tinham a possibilidade, por falta de profissionais em seu Estado, de vivenciar a prática de forma regular. Assim, experienciei a Antiginástica por um ano nesse tipo de vivência antes de iniciar a formação em outubro de 2014. As mudanças que observei no meu corpo, e, em consequência, na minha voz e na minha maneira de cantar, já desde este período pré-formação, me encorajaram a levar os movimentos que aprendi para os grupos corais que eu dirigia na época⁴¹. A partir dessas experiências comecei a pensar em

³⁹ No original: *se trata de un trabajo en grupo pero no un trabajo de grupo*. Grifo das autoras.

⁴⁰ Atualmente é necessário, mesmo para quem já é praticante, participar de um Estágio de Pré-Formação, um “estágio de trabalho prático pessoal [que] permite ao candidato descobrir e experimentar concretamente o método junto a um grupo”, conforme consta no Documento de Formação Brasil/Portugal (disponível em <https://antigymnastique.com/data/uploads/2015/11/pt-formacao-antigym.pdf>).

⁴¹ Ver Introdução, p. 20.

um trabalho de preparação vocal que envolvesse em seus exercícios os procedimentos da Antiginástica. Ao ingressar no doutorado, contudo, pude entrar em contato com outras práticas somáticas, e comecei a considerar que não apenas a Antiginástica, mas a Educação Somática como um todo poderia trazer contribuições fundamentais importantes para a proposta que eu estava desenvolvendo. Buscando esse conhecimento, ingressei na Formação em Técnicas de Educação Somática (FTES) criada pela pesquisadora e educadora somática Débora Bolsanello.

Tomei conhecimento do trabalho de Bolsanello antes de iniciar o doutorado, através de sua pesquisa em Educação Somática que abrange livros (BOLSANELLO, 2016; 2010), artigos sobre o campo somático, vídeos que abordam o tema, além do projeto Pioneiros da Educação Somática no Brasil, vídeo-documentário e livro de entrevistas com os primeiros profissionais a trazerem práticas somáticas para o país. A FTES, formação fundamentada no legado do *Centre d'Étude et Recherche en Autorééducation Neuromusculaire* (Montreal, Canadá), tem por objetivo, de acordo com seu *flyer* de divulgação, capacitar profissionais de diversas áreas a ensinar as “técnicas” e a desenvolver um raciocínio somático que o permita adaptá-las à sua realidade profissional, “a partir de uma vivência pessoal dos exercícios, bem como de sua descrição e análise cinesiofuncional. (...) A FTES visa levar os participantes tanto a internalizar as técnicas aprendidas quanto a desenvolver o leque de suas aplicações seja na fisioterapia, educação física, artes, educação ou psicologia”⁴². O curso tem por base o livro *Educação Somática: ecologia do movimento humano* (BOLSANELLO, 2016), e é constituído por cinco pilares: vivenciar (experienciar as sequências de exercícios descritos no livro citado); *descrever* (estudos teóricos sobre as práticas somáticas que fundamentam a Formação); *fixar* (elaboração do conteúdo em outras linguagens, como modelagem e desenho); *treinar* (em forma de Laboratório de Ensino, no qual se assume o papel de professor); *pesquisar e aplicar* (Estudos de Caso, no qual se criam ou recriam as “aulas” descritas no livro). A Formação, de acordo com o material de divulgação, está fundamentada no legado teórico e prático de Sylvie Boë, Françoise Mézières, Thérèse Bertherat, Suzanne Piret, Marie-Madeleine Bézières, Philippe Campignon, Godelieve Denys-Struyf, Thierry Dumont e Yanic Koram.

Participei da FTES em julho de 2018 e janeiro de 2019 na cidade do Rio de Janeiro. Durante o curso tive meu primeiro contato com as propostas de Ivaldo Bertazzo,

⁴² Informação obtida no material de divulgação do curso, recebido por comunicação via e-mail. É possível ter acesso ao material atual em <http://nucleooito.com.br/nucleo-8/formacao>.

cujo trabalho está fundamentado na Coordenação Motora de Piret e Béziers e no Método GDS de Godelieve Denys-Struyf. Interessada em conhecer de forma mais aprofundada seus princípios teóricos e seu trabalho prático, e instigada pelo encontro com vários profissionais que tinham tido essa experiência (entre professoras e colegas participantes da Formação), iniciei a Formação no Método Bertazzo antes mesmo de terminar a FTES.

O brasileiro Ivaldo Bertazzo é terapeuta corporal, coreógrafo, professor e pesquisador, e desde 1975 dirige em São Paulo a Escola de Reeducação do Movimento. Aluno de Godelieve Denys-Struyf e de Marie-Madeleine Béziers, na década de 1980 foi responsável por trazer a formação no Método GDS para o Brasil e por mantê-la até os anos 2000. Sua proposta de reeducação do movimento pode ser vista como resultante de três processos de aprendizado: as teorias desenvolvidas por Piret e Béziers (1992), o trabalho de Denys-Struyf e a pesquisa de danças orientais. Dessas referências ele cria uma maneira própria de trabalhar, buscando conscientizar o indivíduo nas dimensões e planos que seu corpo ocupa no espaço (no limite individual ou na relação coletiva), com vistas à organização motora.

Seu método trabalha no sentido de preservar a estrutura motora humana, respeitando o que é comum a todos os corpos e, ao mesmo tempo, o que é individual, por meio da noção de globalidade do movimento e do estímulo à experiência espacial. Aqui encontro uma perspectiva pertinente ao desenvolvimento da proposta que é meu objetivo; afinal, pensar em preparação vocal para um coral implica pensar em corpos diferentes que partem de uma estrutura comum, bem como em vozes diferentes que se equilibram para uma sonoridade equalizada, na qual se ouça o som do grupo.

Para o autor, o movimento se expressa primeiro no reconhecimento de si do indivíduo a partir do movimento de seu corpo, que se revela na relação entre consciência e qualidades motoras. Para desenvolver um esquema corporal, o indivíduo recruta os componentes: *interocepção* (experiências viscerais), *exterocepção* (experiências dos sentidos) e *propriocepção* (experiências do estado de contração e relaxamento dos músculos e percepção do posicionamento do corpo), que, associados, oferecem referências precisas de espaço e tempo, dando-nos uma noção do mundo externo para que possamos nos relacionar com ele (BERTAZZO, 2018a, p. 43). Ampliar a consciência, perceber e reconhecer o próprio corpo através dos componentes citados é essencial para o entendimento do conceito espaço-tempo, que advém da organização interna do movimento e amplia sua autonomia.

O Método Bertazzo para a reeducação de movimento envolve sete princípios que guiam os procedimentos utilizados: *percepção do corpo no espaço* (o movimento humano orienta-se à frente do corpo), *luta contra a gravidade* (travada constantemente pela organização muscular, neurológica e articular), *geometria corporal* (o corpo como um volume dinâmico), *transmissão de força* (que acontece entre os músculos a partir das articulações), *encaixe articular* (sem o qual não há transmissão de força), *torção* (conceito trazido da Coordenação Motora e essencial para que haja tônus nos músculos) e *corpo que funciona como unidade* (a organização corporal preside todo movimento em equilíbrio)⁴³.

Com o Método, o autor tenciona proporcionar ao indivíduo uma noção de seu corpo estruturado no espaço, uma vez que, para Bertazzo, instituir uma ordem postural ao esqueleto permite que o músculo encontre seu estado de equilíbrio (BERTAZZO, 2018a, p. 24). Aqui me deparo com outra ideia que acredito ser valiosa para o trabalho com canto coral. A construção desse equilíbrio é assegurada por um jogo de tensões e forças transmitidas na estrutura corporal mesmo quando em repouso. O tônus muscular é uma atitude global que proporciona postura e sustentação, e a consciência global do corpo vem da gradação do tônus, da emissão da voz e da respiração (BERTAZZO, 2018a, p. 41). Para construir o tônus apropriado para a manutenção do equilíbrio, se oferece ao praticante (a partir de experiências de movimento e trabalho com objetos) a noção de sua própria geometria corporal. Além disso, a respiração é pensada no método como uma possibilidade de ampliação dos espaços internos para a construção de uma postura equilibrada. Assim, tanto a respiração como o som gerado por essa respiração, partiriam de um corpo em equilíbrio que na verdade ajudaram a estruturar – uma voz que constrói e é construída por esse corpo, atuando ainda na interação desse corpo com o espaço.

Essa noção de equilíbrio para Bertazzo tem influência do trabalho de Denys-Struyf, de quem foi aluno. Tive um primeiro contato com o Método GDS durante a FTES, e com a formação no Método Bertazzo me senti estimulada a compreendê-lo melhor. Assim, iniciei o curso de Formação GDS em São Paulo no início de 2019.

O Método GDS de Cadeias Musculares e Articulares é, na definição mais comumente utilizada, “um método global de fisioterapia e abordagem comportamental de prevenção, tratamento e manutenção, baseado na compreensão do terreno de predisposições”

⁴³ Texto referenciado em notas pessoais de aula durante o curso de Formação no Método Bertazzo.

(CAMPIGNION, 2003, p. 18)⁴⁴. Conhecido pelas iniciais do nome de sua criadora, o método foi concebido a partir da experiência de Godelieve Denys-Struyf como retratista, fisioterapeuta e osteopata.

A autora começou a perceber, ainda como estudante de fisioterapia, que pacientes com diferentes estruturas corporais recebiam o mesmo diagnóstico e tratamento. Passou a retratá-los em seus desenhos, que a levaram a estabelecer as bases do que chamou de terreno de predisposições: possibilidades de estruturação corporal circunscritas pelas tipologias ditadas pelas características e potencialidades genéticas em interação com a experiência vivida do sujeito (DENYS-STRUYF, 1995). Denys-Struyf parte da noção de que corpo é linguagem para construir seu método, que tem base em três abordagens: *leitura da postura*, do gesto e das formas do corpo; *conscientização*, reprogramação da função por meio de trabalho psicomotor de reaprendizagem; e *terapêutica*, reautomatização do gesto por meio de modelagem, ajustamento osteoarticular e regularização das tensões musculares (DENYS-STRUYF, 1995; CAMPIGNION, 2003).

Também aluna de Françoise Mézières, Denys-Struyf baseia seu método não apenas no conceito de cadeia muscular como desenvolvido por esta autora, mas também nas ideias de cadeia articular de Piret e Béziers e na medicina tradicional chinesa. Ela descreve seis famílias ou cadeias de músculos que trabalham em conjunto para possibilitar ao corpo se exprimir. Essas cadeias, no entanto, trabalhando em desequilíbrio, podem aprisionar o corpo em uma tipologia que o impediria de se adaptar aos diferentes momentos e estágios de vida, trazendo comprometimentos ao sistema visceral e psíquico, como afirma Bertazzo no prefácio do livro de Campignon (2003, p. 12). Assim, sua abordagem tem o objetivo de flexibilizar e reequilibrar as cadeias musculares para que o corpo possa reencontrar a liberdade de movimento e expressão.

Observando cantoras e cantores coralistas, é possível vislumbrar a importância dessa liberdade de expressão. Considero que a abordagem de Denys-Struyf pode contribuir para que a cantora e o cantor se libertem de uma estrutura fixada de movimento (inclusive aquela que comumente é associada ao ato de cantar) para que tensões musculares não impeçam movimentos corporais livres, organizando a postura, ampliando movimentos

⁴⁴ Philippe Campignon é diretor dos centros de formação no Método GDS e principal colaborador de Denys-Struyf na sistematização de seu método, nas palavras da própria autora (*apud* CAMPIGNION, 2003, p. 15). É também autor da maioria dos trabalhos escritos que descrevem em detalhes o Método GDS, motivo pelo qual utilizamos seus livros como obras referenciais nesta pesquisa.

corporais e vocais e estabelecendo uma consciência mais elaborada, na qual as possibilidades de movimentos se diferenciam e se refinam ao longo de seu desenvolvimento.

No caminho que me levou em direção às práticas somáticas que fundamentaram a proposta da qual trata esta pesquisa, há uma ramificação que me conduziu à Técnica de Alexander. Embora o trabalho de F. M. Alexander tenha sido um dos primeiros que descobri na Educação Somática, não tive muito interesse em conhecê-lo melhor até o ingresso no doutorado, quando uma colega sugeriu o trabalho desenvolvido pela professora Eleni Vosniadou, embasado na Técnica e voltado para músicos. Eu a procurei em 2017, movida pela curiosidade em saber como ela conduzia uma prática somática à distância, em ambiente *online*, algo que eu ainda não vira em nenhuma prática que tinha experienciado.

Eleni é fundadora e diretora do curso Consciência Corporal Para Músicos (CCPM) uma abordagem holística que tem o objetivo de ajudar músicos no aperfeiçoamento de sua relação com o próprio corpo durante a prática musical⁴⁵. Experienciar sua prática em meio *online* me possibilitou compreender o que considero um ponto central do trabalho de F. M. Alexander: como pensamento e intenção dirigem nosso movimento e contribuem para a coordenação do corpo em um todo fluido. Interessada em compreender melhor a maneira como Eleni conduzia suas aulas, ingressei, no início de 2019 no Curso de Formação CCPM, “um curso de aprofundamento e capacitação nos conteúdos e práticas de Consciência Corporal para Músicos” com base nas descobertas e teorias de Alexander de acordo com o site de divulgação⁴⁶.

Ator e declamador, o australiano Frederick Mathias Alexander teve, no final do século XIX, sua carreira ameaçada por constantes problemas vocais. Rouquidão e respiração ofegante eram alguns dos problemas que o acometiam quando exercia sua profissão. Ao procurar ajuda médica, não viu diagnosticado problema algum de saúde, e recebeu o conselho de repouso vocal. Embora o repouso fizesse o problema desaparecer, não o resolvia de fato, e o ator perdia novamente a voz ao voltar para o palco. Tentando resolver o problema, Alexander passou a observar cuidadosamente seu próprio corpo em espelhos ao usar a voz para declamar, identificando padrões em seu comportamento corporal.

⁴⁵ De acordo com seu site de divulgação, “Com uma base sólida na Técnica Alexander, método de reeducação somática, músicos de todos os níveis e estilos musicais podem acessar sua coordenação otimizada e aprender a transformar a dificuldade/problema em um processo construtivo e libertador”. Disponível em: <http://elenivosniadou.com/a-abordagem>.

⁴⁶ <http://elenivosniadou.com/formacao-ccpm-2>.

Fiquei particularmente impressionado com três coisas que me vi fazer. Vi que, tão logo começava a declamar, eu tendia a inclinar a cabeça para trás, comprimir a laringe e sorver o ar através da boca de tal modo que produzia um som ofegante (ALEXANDER, 2010, p. 17).

Esse comportamento corporal era notoriamente diferente do que o ator tinha ao falar normalmente, fora da situação de palco. A observação deste padrão de tensão constituiu um importante fator para a descoberta do que viria a ser a base de seu método⁴⁷: a relação *cabeça-pescoço-coluna*. A essa relação chamou de “controle primordial”, primeiro de sete princípios que norteiam a prática somática que leva seu nome, a Técnica de Alexander:

1. *Controle primordial*: a qualidade do equilíbrio da cabeça sobre a coluna determina a qualidade do tônus muscular no corpo por inteiro.

2. *Unidade psicofísica*: “você traduz tudo, seja físico, mental ou espiritual, em tensão muscular” (ALEXANDER, 1993, p. 13). Somos uma unidade psicofísica; assim, quando se muda a coordenação do corpo como um todo, hábitos específicos também se modificam.

3. *Uso e funcionamento*: A maneira como usamos nosso mecanismo psicofísico (corpo e pensamento que o move) determina a maneira como funcionamos em qualquer atividade.

4. *Meios pelos quais*: essa expressão se refere aos “meios racionais para a conquista de um objetivo” (ALEXANDER, 2010, p. 33), que possibilitam substituir padrões inconscientes de tensão muscular desnecessária ou falsas ideias pré-concebidas sobre a realização do movimento por um caminho consciente de menor esforço muscular.

5. *Apreciação sensorial não confiável*⁴⁸: “Todo mundo quer estar certo, mas ninguém para a fim de considerar se sua ideia de certo está certa” (ALEXANDER, 1993, p. 12). Neste caso, os termos “certo” e “errado” remeteriam, respectivamente, ao sentimento de familiaridade ou estranheza. Se o que é familiar, e por isso mesmo me parece “certo”, não está funcionando de maneira satisfatória, aquilo que é fisiológico certamente dará a sensação de estar errado. Isso porque a maneira habitual vai parecer “normal” – ainda que não seja a ideal.

⁴⁷ Embora a prática somática criada por F. M. Alexander seja conhecida por “técnica”, os profissionais que a conduzem costumam considerá-la um método por sua essência.

⁴⁸ Em inglês *unreliable sensory appreciation*. É possível encontrar essa expressão traduzida como “apreciação sensorial imprecisa” ou “apreciação sensorial enganosa”. Adoto aqui a tradução sugerida por Eleni Vosniadou em seus textos.

6. *Inibição*: “Quando você para de fazer a coisa errada, a coisa certa faz a si mesma” (ALEXANDER *apud* NETTL-FIOL, 2006, p. 82)⁴⁹. Inibir, ou recusar a resposta automática a um estímulo abre a possibilidade de novos caminhos de resposta.

7. *Direção*: “Não existe a posição correta, mas existe a direção correta” (ALEXANDER, 1993, p. 4). O passo seguinte é se dar direções específicas por meio de um processo de pensamento com intenção em preparação para o movimento. Por exemplo, pensar em “deixar o pescoço livre, para que a cabeça se mova para cima e para frente, para que as costas se alongam e se alarguem, para que _____ (o que eu quero fazer)” (VOSNIADOU, 2018, s/p) antes de iniciar o movimento.

Na Técnica de Alexander não há indicação específica sobre postura ou respiração corretas, mas sim a ideia de que uma boa coordenação entre as partes do corpo pode tornar obsoletos hábitos de tensão excessiva ao respirar. O corpo funciona como uma unidade psicofísica que tem seu funcionamento regido pela relação da cabeça com o pescoço, o que influencia as atividades que realizamos. Para mudar padrões de comportamento não eficientes é necessário descobrir esses padrões, inibi-los e direcionar o pensamento para uma resposta mais satisfatória. Para cantoras e cantores coralistas, tornar-se consciente de seus padrões habituais de movimento ao cantar pode ajudar a reconhecer a origem de problemas vocais, que em geral se refletem em tensões desnecessárias na ação vocal. Entender que o instrumento da cantora e do cantor é o corpo por inteiro, não apenas o mecanismo vocal, é um ponto chave do trabalho que aqui apresento e da prática desenvolvida por Alexander. Além disso, a noção de *controle primordial* elaborada pelo autor, diz respeito diretamente à produção de som: o equilíbrio da cabeça sobre a coluna afeta a qualidade do som produzido. Deixar a cabeça se equilibrar livremente, liberando músculos que costumam estar contraídos sem necessidade, dá liberdade às estruturas diretamente envolvidas na produção vocal e possibilita que os músculos respiratórios e de apoio do tronco trabalhem sem esforço desnecessário.

Entender que a respiração é automática e tem uma função reflexa que regula a si mesma, para poder investigar possíveis hábitos respiratórios em desacordo com uma respiração mais eficiente e, assim, aprender a desfazê-los, pode tornar essa respiração uma aliada ao ato de cantar, em vez de uma atividade a ser controlada. Os procedimentos elaborados por Alexander podem, assim, colaborar com a atividade da cantora e do cantor,

⁴⁹ No original: *When you stop doing the wrong thing the right thing does itself.*

que ao compreender e cooperar com a arquitetura e funcionamento do organismo como um todo, pode eliminar tensões desnecessárias e encontrar liberdade no canto.

Além destas quatro práticas, que são base da proposta que aqui desenvolvo, tive a oportunidade, durante o doutorado, de experienciar a Eutonia, o Método Feldenkrais, a Ginástica Holística e a Coordenação Motora, bem como conhecer os livros escritos por suas criadoras. No caso da Coordenação Motora, iniciei o curso de aprofundamento na prática, seguindo o caminho percorrido desde a FTES até o Método GDS. Embora não concluído por diversos motivos, o curso foi importante para que eu compreendesse princípios que são base para o trabalho de Bertazzo e de Denys-Struyf, motivo pelo qual traço aqui algumas linhas dedicadas ao método de Piret e Béziers.

As fisioterapeutas francesas Suzane Piret e Marie-Madeleine Béziers, construíram, com a colaboração de Yva Husinger e a partir das observações de crianças com problemas motores e neurológicos, um modelo de organização biomecânica conjugado à psicomotricidade humana: a Coordenação Motora. Através do estudo da anatomia do corpo em movimento, as autoras encontraram um ponto de conexão entre motricidade e psiquismo, e descobriram que a cognição também estava inserida neste contexto: à medida que o ser humano se movimenta, constrói sua personalidade sobre seu corpo em movimento, e passa a ter acesso ao conhecimento do meio podendo se apropriar do próprio corpo para se exprimir (PIRET; BÉZIER, 1992, p. 13).

No método, a construção da organização motora e a estruturação da personalidade são processos interligados. Essa organização é estabelecida pela concepção harmônica entre os músculos em uma conduta – um movimento de flexão desencadeia o de extensão, que por sua vez traz outra flexão. Os movimentos do corpo são sustentados por uma arquitetura interna (ossos) e modificados pelo sistema de cabos e encadeamentos de força representado pelos músculos; a organização mecânica do corpo é construída por elementos esféricos tensionados por músculos condutores que unem o corpo em uma tensão. Assim, a Coordenação Motora vê a ação corporal como uma unidade, na qual “o posicionamento correto das alavancas e apoios corporais deflagra uma tensão muscular que é passada de um grupo muscular a outro com um esforço mínimo”⁵⁰.

A base da Coordenação Motora está relacionada ao que as autoras chamam de “fios condutores” de sua pesquisa: *transmissão da contração muscular* (músculos

⁵⁰ <https://www.coordenacaomotora.com> Acesso em 19 out. 2019.

pluriarticulares organizam outros músculos entre si e os coordenam, recebendo, transmitindo e organizando o movimento em um gesto coordenado); *esfericidade articular* (as articulações são elementos esféricos pelo formato anatômico e por associar, em um mesmo movimento, as três dimensões do espaço); *construção do movimento de flexão-extensão* (dois elementos esféricos opõem suas respectivas rotações no âmbito de uma terceira em flexão ou extensão); *estado de tensão* (a tensão resulta de uma torção, ou oposição, entre duas esferas, e dá forma e estrutura ao membro); *unidades de coordenação* (conjuntos de dois elementos esféricos que se colocam sob tensão pela oposição do sentido de suas rotações através da ação dos músculos condutores); e *construção do corpo como um todo* (cada unidade de coordenação se relaciona com as vizinhas pelo encaixe dos elementos esféricos e pela atividade dos músculos condutores, organizando assim o movimento) (PIRET; BÉZIERS, 1992, p. 15-21). A partir destes fios condutores é possível enunciar o *princípio da coordenação*:

A organização mecânica do corpo, fundada no antagonismo muscular, é construída com base no princípio de elementos esféricos tensionados pelos músculos condutores que, da cabeça à mão e ao pé, unem todo o corpo em uma tensão que rege sua forma e seu movimento, constituindo a coordenação motora (PIRET; BÉZIERS, 1992, p. 22).

Essa compreensão do corpo é condizente com a maneira como eu vejo, em meu trabalho, o corpo da cantora e do cantor: como uma unidade que reflete e se adapta ao ambiente no qual está inserido. Também a voz, que é corpo em movimento, se adapta e reflete as condições nas quais foi gerada, e pode ser considerada como um gesto coordenado. Piret e Béziers (1992, p. 147) ressaltam que o movimento coordenado permite à pessoa as percepções proprioceptivas e sensitivas ligadas a ele, inseridas em uma descoberta do espaço e do tempo numa relação que oferece meios para desenvolver a personalidade. Assim, o movimento organizado e coordenado pode ser um meio para a expressividade de quem canta.

3 Corpo e voz em movimento: os caminhos da pesquisa

Esta tese define-se, do ponto de vista metodológico, por uma pesquisa de abordagem qualitativa, dado o seu universo investigativo, de natureza descritiva (com relação aos objetivos) e experiencial (no que diz respeito aos procedimentos), conforme apresentam Flick (2013), Stake (2010). Aproxima-se também do método cartográfico tal como apresentado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015) e outros pesquisadores, uma vez que este permite percorrer caminhos, acompanhar os movimentos dos personagens envolvidos e fazer escolhas à medida que se avança no percurso. A cartografia é um método processual que se consolida na ação, no encontro entre pesquisador e campo. O que está em destaque não são os conhecimentos pré-existentes, mas as construções que se desenvolverão na experiência do processo. Por meio da prática cartográfica, o pesquisador problematiza um plano em movimento, concentrando sua atenção nas transformações que ocorrem durante os processos e, ao mesmo tempo em que intervém no campo, produz conhecimento. O método se constitui caso a caso, na prática, buscando detectar pistas de processualidades⁵¹ em movimento, pistas essas que são como “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13).

O projeto desta pesquisa obteve parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP em abril de 2018 (ANEXO 1). O detalhamento dos instrumentos de pesquisa encontra-se no APÊNDICE B⁵².

Tendo em vista o objetivo central desta pesquisa e as questões que a norteiam, o trabalho de campo foi realizado em dois contextos de prática coral/vocal no formato de Oficinas, em momentos sucessivos e delineado nas seguintes etapas:

⁵¹ Em capítulo do livro citado, Barros e Kastrup (2015) destacam dois significados distintos para a palavra *processo*. O primeiro remeteria à ideia de processamento, que evoca a concepção de conhecimento como informação e de pesquisa como coleta e análise destas informações. O segundo, coração da cartografia, remete à ideia de processualidade, de processo já em curso quando do início da pesquisa uma vez que o momento presente carrega uma história processual e o território presente, uma espessura processual. “A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58).

⁵² Também constam dos apêndices: os roteiros que guiaram as entrevistas e grupos focais (APÊNDICE F); o detalhamento e fundamentação da textualização, análise e categorização do material produzido (APÊNDICE C); e as listas de temas e subtemas criadas para a análise (APÊNDICES D e E).

Etapa 1: Planejamento da ação: elaboração dos roteiros⁵³ de preparação vocal com foco no corpo como unidade psicofísica, que foram experienciados e avaliados nas duas Oficinas, campo empírico desta pesquisa. Os roteiros foram construídos com base nos princípios da Educação Somática e nos procedimentos de quatro práticas: a Antiginástica de Thérèse Bertherat; o Método Bertazzo; o Método GDS de Cadeias Musculares e Articulares; e a Técnica de Alexander. Minha experiência anterior com o grupo Vocal UFC também foi referência na elaboração dos roteiros.

Etapa 2: Implementação da ação: esta fase trata da experiência dos roteiros criados em duas Oficinas, visando à construção da proposta de preparação vocal. A ação foi realizada em dois momentos e contextos diferentes na cidade de São Paulo no ano de 2018, caracterizados como oficina⁵⁴ que comportou encontros ao longo de três meses. O primeiro momento ocorreu no âmbito do projeto didático de extensão vinculado à Universidade Federal de São Paulo denominado *Oficina Vocal*, projeto dirigido pelo maestro Eduardo Fernandes; durou de abril a junho e contou com cerca de quinze participantes que se inscreveram para o projeto. O segundo ocorreu de agosto a outubro de 2018 na *Oficina Dando corpo à voz* criada especialmente para esta pesquisa, realizada no Instituto de Artes da UNESP e coordenada por mim, sendo composta por cerca de doze participantes interessados, que serão apresentados em seção posterior.

Etapa 3: Análise dos dados produzidos: este foi o momento da avaliação e interpretação dos dados produzidos nas Oficinas: roteiros de condução dos encontros, transcrições das entrevistas individuais e dos grupos focais, registros em áudio e vídeo e diários de observação das práticas; e da avaliação dos processos realizados nos grupos para a elaboração dos resultados da pesquisa.

Uma síntese do trabalho de campo encontra-se no quadro 1.

PERÍODO	ATIVIDADE
3 de abril a 26 de junho de 2018	Oficina Vocal (UNIFESP) – 9 encontros
3 de julho de 2018	Entrevista individual – regente da Oficina Vocal

⁵³ “Roteiro” foi o termo que utilizei nos diários de campo para a *sequência* sugerida de *movimentos* na preparação de cada encontro das oficinas desta pesquisa.

⁵⁴ Para Paviani e Fontana (2009), “oficina” é uma forma de construir conhecimento com ênfase na ação sem perder de vista a base teórica. “Numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (p. 78).

3 de julho de 2018	Grupo focal – Oficina Vocal
13 de agosto a 29 de outubro de 2018	Oficina Dando Corpo à Voz (UNESP)
5 de novembro de 2018	Grupo focal – Oficina Dando Corpo à Voz – 12 encontros
Novembro de 2018 a janeiro de 2019	Entrevistas individuais – participantes da Oficina Dando Corpo à Voz

Quadro 1: Datas e atividades realizadas durante o trabalho de campo.

3.1 A experiência das oficinas

Esta seção trata do processo de desenvolvimento e elaboração da proposta de preparação vocal para cantoras e cantores coralistas. Aqui desenvolvo a narrativa que relata a história de como a proposta foi construída através da estruturação dos roteiros das oficinas e das percepções dos participantes, bem como das minhas próprias percepções na condução e observação.

3.1.1 Oficina Vocal: a primeira experiência

Realizei a primeira experiência na Oficina Vocal⁵⁵, na qual não havia nenhum tipo de seleção para entrada. Além disso, seu público habitual era composto por pessoas sem experiência formativa em música ou canto, o que para mim era importante devido ao caráter da proposta que eu tencionava desenvolver. Durante o período em que atuei com eles (três meses e nove encontros), o grupo era composto por cerca de treze pessoas, cinco homens e oito mulheres entre estudantes, funcionários da universidade e comunidade, adultos entre 19 e 52 anos. Os encontros aconteceram às terças-feiras das 18:00h às 19:30h, e neles eu tinha apenas os 30 ou 40 minutos iniciais de cada encontro para trabalhar com os participantes. No restante do tempo, o regente conduzia atividades voltadas para a educação musical, que podiam envolver percepção melódica e rítmica, aspectos teóricos de notação musical, aprendizagem de repertório para o canto coral, questões técnico-vocais e percussão corporal.

⁵⁵ De acordo com a página do projeto de extensão Oficina Vocal (<https://www.coral.sites.unifesp.br/site/cursos>), nos encontros “são abordados aspectos de técnica vocal, percepção musical e prática de repertório buscando o aprendizado teórico da música por meio da prática do canto coral”.

Em apenas um dos encontros, o sexto, eu fiquei responsável por todo o tempo disponível por solicitação do regente. Percebi que ao longo dos três meses em que trabalhamos juntos o regente foi desenvolvendo uma maior confiança no meu trabalho. Minha percepção se deve ao fato de que, a cada encontro, ele me dava mais tempo para a preparação vocal dos participantes. Quanto ao grupo, foi importante ter contato com pessoas que estavam em busca de um trabalho de canto coletivo em um coral, tendo em vista que esse é o público ao qual esta pesquisa se destina.

Descrevo a seguir como estruturei os roteiros que guiaram essa primeira oficina. Esses roteiros, bem como as mudanças que aconteceram da primeira para a segunda oficina, serão mais bem explorados ao longo deste e do próximo capítulo.

3.1.2 *Movimentos, componentes e sequência: elementos estruturantes da proposta*

Para organizar e estruturar o roteiro do trabalho de preparação vocal desenvolvido na primeira oficina, guiei-me pela estrutura sugerida por Thérèse Bertherat para a Antiginástica – um caminho que seguisse em direção a um objetivo pré-definido (um movimento central, no caso da Antiginástica, ou uma sonoridade vocal, no caso deste trabalho). De início me propus a criar alguns termos que me ajudassem a organizar as ideias contidas no roteiro. Embora algumas práticas somáticas utilizem o termo “exercícios”, todas elas desaprovam sua utilização corriqueira, qual seja a de uma atividade realizada de modo repetitivo e sem consciência ou presença naquilo que se está executando. Por este motivo recorri ao termo *movimentos*, para deixar mais clara a diferença entre o que eu estava propondo e a ideia desse exercício não consciente⁵⁶. Ao conjunto de *movimentos* orientados ao redor de determinada região do corpo, chamei *componentes*; e ao conjunto de *componentes* sugeridos em cada encontro para um objetivo, *sequências*. Fiz uso destas palavras a partir do quinto encontro da primeira oficina; até ali eu tinha usado os termos “tópico” e “subtópico”, “partes” ou “trabalhos” para denominar os conjuntos de *movimentos*. A adoção destes termos me ajudou a organizar a criação dos roteiros que guiaram os encontros.

⁵⁶ Com a mesma intenção Thérèse Bertherat chama, aos movimentos que sugere ao final de seu primeiro livro, *preliminares*, para os quais o mais importante é a consciência, e não a ânsia em acertar, a quantidade de repetições ou a necessidade de realizar todos os movimentos sugeridos, um após o outro (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977).

Em cada *sequência* (conforme definida acima) trabalhei, com eventuais variações, o seguinte conjunto de *componentes*:

1. *POSTURA*: reconhecimento de uma posição neutra e equilibrada; consciência do posicionamento corporal;
2. *COSTAS (PESCOÇO)*: posicionamento da coluna vertebral e da cintura escapular, relaxamento de ombros e pescoço;
3. *BOCA*: liberação da musculatura para facilitar a abertura da boca ou movimentação da língua;
4. *PÉS*: equilíbrio do eixo, liberação do quadril, apoio do pé no chão;
5. *SOPRO*: liberação e consciência respiratória;
6. *SOM*: propostas de vocalização que envolvessem *movimentos* com foco em um aspecto do canto: posicionamento laríngeo, afinação, registros vocais, etc.

Inicialmente estes *componentes* estavam divididos em três grupos, *corpo*, *ar* e *som*, similar à tradicional divisão da preparação vocal de corais em *relaxamento*, *respiração* e *vocalização*. No decorrer dos encontros os *componentes* foram se consolidando em processos independentes dessa divisão, inclusive apresentando variações em benefício do caminho construído (por exemplo, unindo os *componentes BOCA* e *SOPRO*, *PÉS* e *SOPRO* ou *BOCA* e *PESCOÇO*). Neste caso, não se tratava de estruturas separadas, mas de um caminho em direção a um objetivo (por exemplo, movimentar a língua tem ação direta na liberação do pescoço). Os *componentes* podiam ainda se repetir dentro da *sequência*. Os movimentos em geral iniciavam no solo, motivo pelo qual o *componente PÉS* estava sempre antes de *SOPRO*.

Alguns princípios guiaram a construção, execução e condução das *sequências* que constituíram os roteiros da primeira oficina. O primeiro deles trata, como já dito, de pensar em *movimentos* e não “exercícios” para estabelecer uma diferença real entre a realização mecânica e repetitiva e o movimento consciente que permite ao corpo pensar⁵⁷, ajustar-se e conhecer-se para executá-lo. Não se trata de controle, mas liberação e consciência; não é importante o *movimento* em si, mas a maneira como é realizado.

O segundo se refere ao trabalho de respiração, que dizia respeito não ao controle, e sim à liberação. Para a Educação Somática não é possível “ensinar” a respirar; deve-se sim liberar o corpo para que este encontre a melhor maneira de respirar de acordo com a situação

⁵⁷ Aqui a ideia do corpo que pensa tem base no que Mabel Todd (1937) chama de *corpo inteligente*: um corpo não separado da mente, mas que pensa *enquanto corpo*.

vivenciada. “Cabe ao corpo encontrar, ou melhor, reencontrar o ritmo respiratório que lhe é próprio” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 55-56). Assim, notas agudas, frases longas ou trechos em *staccato*, ou ainda posturas diversas (em pé, sentado, em deslocamento) exigiriam processos respiratórios diferentes. O suporte respiratório para cada uma destas situações acontece naturalmente, desde que seja permitido ao corpo escolher como respirar.

Quanto ao terceiro princípio, foi necessário entender que cada *movimento* deveria ser realizado em contexto de experiencição. A experiência sensorial somática não pode ser compreendida pela palavra, escrita ou falada; é necessário vivenciá-la para compreendê-la. Além disso, embora as *sequências* tenham sido criadas com um objetivo específico, não é possível afirmar que o ponto de chegada seja o mesmo para todos. Cada corpo é único, o que implica entender que os *movimentos* são experienciados de maneira diferente, e os resultados alcançados (inclusive sua existência ou não) também são únicos para cada corpo.

A estrutura aqui descrita (*movimentos, componentes e sequências*) permaneceu praticamente a mesma, com poucas mudanças, nas duas oficinas nas quais o plano de ação foi colocado em prática. As modificações incluídas serão apresentadas mais à frente, no relato sobre a segunda oficina.

3.1.3 Descobertas do processo

Trago aqui percepções dos participantes da primeira oficina recorrendo às suas falas, e incluo a implicação dessas percepções para o regente e para mim mesma. A primeira que aqui destaco diz respeito ao relaxamento: em todas as falas há relatos dos envolvidos sobre o relaxamento corporal proporcionado pelo trabalho. “*O relaxamento é grande*”, “*relaxa mesmo, até dei uma cochilada nuns exercícios*”, ou “*é um negócio que relaxa muito*” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 3-4⁵⁸) foram algumas colocações encontradas. É importante ressaltar que a ideia da proposta não é o relaxamento corporal, e sim a consciência do corpo que gera o canto, como explicitado em algumas das falas: “*porque eu sentia isso, que dava uma outra consciência corporal, e me dava um relaxamento mesmo*” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 3); “*acho que a palavra talvez não seja muito ‘relaxamento’. Consciência, sabe? Consciência da sua potência de voz, dos tons que você*

⁵⁸ As páginas indicadas, quando de citações do Grupo Focal, entrevistas e diário de campo, referem-se aos arquivos de transcrição e registro desses instrumentos de pesquisa.

tá alcançando ou não, enfim... fez uma diferença absurda” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 6). Observo neste último relato que a participante conseguiu compreender a ideia da oficina, mais voltada para a experiencição do que para a “execução correta”. Ressalto que o desenvolvimento dessa consciência é um ponto chave do trabalho: como cada corpo é diferente, a “maneira correta” também é diferente para cada um.

É provável que o relaxamento, tradicionalmente designado como trabalho corporal dentro da preparação vocal de corais, tenha influenciado a percepção do que foi proposto na oficina. Sobre isso, Bertherat e Bernstein (1982) salientam que os movimentos de Antiginástica nada têm de relaxamento, não sendo este, inclusive, o objetivo da prática. Também para Bertazzo (2018a), o mais importante no trabalho de reorganização do corpo é a aquisição do tônus muscular, pois este é uma atitude global que proporciona postura, sustentação e consciência corporal. Os participantes também podem ter percebido menos tensões corporais desnecessárias pela maior consciência gerada pela prática (a palavra *consciência* também aparece bastante nas transcrições do grupo focal, como vimos nas falas apontadas). F. M. Alexander fala que reestabelecer o equilíbrio entre cabeça e coluna leva a um tônus muscular ajustado para a atividade desempenhada, o suporte do corpo e o movimento. Esse equilíbrio proporciona respiração e circulação mais livres, o que dá condições de execução das atividades diárias com maior eficiência e liberdade.

Alguns relatos deixam claro o entendimento dos objetivos do trabalho pelos participantes: *“os exercícios de aquecimento que você propunha sempre nas práticas, pra mim era sempre uma coisa assim, vamos colocar o nosso corpo aqui, agora, para depois a voz sair, entendeu?”* (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 2).

(...) acho que o fato da gente aquecer pensando no corpo todo e eu sentir esse... me sentir aquecida, independente da gente fazer muito exercício de “sssss”, “brrrrrru”, whatever, eu acho que isso é legal (...) muitas vezes, mesmo quando eu fazia esse aquecimento vocal você fica muito mais durinha no resto do corpo, tensa pra cantar (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 20).

Foi também possível observar, na percepção do regente, diferenças na sonoridade do grupo, por ele associadas ao trabalho de preparação desenvolvido: *“E vocalmente também, achei que eles... eles melhoraram... assim, como grupo, achei que eles melhoraram bem”* (Regente, Entrevistas, p. 110); e na minha própria percepção, nos diários de campo da primeira oficina: *“Ao ouvir o registro em áudio do encontro percebi que as*

vozes, além de bem mais afinadas, também estão mais uniformes, e o som do grupo está mais timbrado” (Diários, Primeira Oficina, Encontro 9, p. 45). Para os participantes essa percepção não pareceu tão presente, a não ser em algumas falas sobre pontos específicos do trabalho: “Achei isso muito legal essa coisa do aquecer a língua... pra você ter a consciência daquilo, de como o seu corpo pode te ajudar nessa projeção de voz” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 2); “A gente não presta atenção em algumas partes do nosso corpo, tipo... a bochecha...” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 3).

O aspecto vocal no qual observei maior percepção, por parte dos envolvidos, de diferença em suas vozes após a oficina foi a respiração: “hoje eu tenho mais... eu consigo sustentar mais a voz, ficar mais numa nota, mais tempo numa nota, mais fôlego. Isso eu não tinha antes” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 20); “o tanto que deu tempo de segurar mais a voz, segurar mais o ar, a respiração... então foi muito bacana” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 4). Os relatos mostraram, além disso, a percepção de que a consciência foi o ponto chave da mudança na respiração, como consta a seguir:

É, mas eu acho que é por conta mais da consciência de respiração, porque a gente respira muito aqui, né? (a participante coloca a mão no peito e faz uma respiração curta, rápida e superficial, com elevação do peito e dos ombros) e isso pra quem tem asma, é muito ruim. Quando a gente para pra pensar na respiração e adota isso no dia a dia, aí... legal demais” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 5).

Essa percepção encontra eco em minhas anotações nos diários, principalmente aquelas realizadas nos últimos encontros da Oficina:

Percebi que a sonoridade conquistada naquele dia ainda estava presente hoje, mas que a respiração estava com certeza muito mais segura – inclusive, mais segura do que a sonoridade. Isso ficou ainda mais evidente quando o regente ensinou uma outra música, com frases mais longas e que precisava de mais segurança respiratória para ser executada (Diários, Primeira Oficina, Encontro 9, p. 40).

A maior parte das dificuldades relatadas pelos participantes disse respeito à execução dos *movimentos*: “*não é muito fácil pisar naquelas bolinhas*”⁵⁹ (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 10). Algumas falas explicitam o hábito de enxergar os *movimentos* como

⁵⁹ Os materiais utilizados (bolinhas, bastões, etc.) serão mais bem descritos na seção 4.3.3 Tato e propriocepção, p. 171. Nessa fala a participante se refere a um movimento no qual eu pedi que pisassem sobre uma pequena bolinha de cortiça, que por ser rígida, pode causar dor ao pisar.

algo que precisa “ser realizado corretamente”, o que vai de encontro à ideia de movimento para a Educação Somática como um todo (qual seja, de não haver maneira absolutamente “correta”, ou “errada” de realizar determinado movimento).

(...) acho que a minha maior dificuldade é não fazer às vezes com tanta força. Sabe? Um movimento pequeno... não precisa ser um círculo gigante... eu só acho que só vai funcionar se eu fizer um círculo gigante, se eu apertar aqui com uma força (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 21).

Há vários relatos de descobertas relacionadas à percepção e consciência do corpo, associados ao trabalho desenvolvido na oficina: *“todas as vezes que eu participei, não consegui participar de todas, mas sempre que eu participei, pra mim era muito evidente que quando a gente começava... a gente ia tendo uma consciência muito maior do corpo, inteiro, né?”* (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 2-3). O regente do grupo também aponta para uma percepção da consciência na ação de cantar trazida pelo trabalho corporal:

(...) um exercício de percepção, um jogo, alguma coisa lúdica, muitas vezes, o cara é obrigado a trazer a atenção dele pro trabalho. O que, muitas vezes um aquecimento tradicional não traz, é como o cara botar o sapato e amarrar sem perceber o que tá fazendo, ou escovar o dente. Então eu acho... que esse tipo de aquecimento onde... tem algum tipo de jogo, (...) aquele tipo de coisa, dificilmente o coro cai a afinação depois... porque, tem uma coisa que desperta a atenção, que desperta uma coisa da percepção que não é uma coisa racional, simplesmente (Regente, Entrevistas, p. 108).

Como já discutido, a ideia de consciência corporal como impulsionadora de mudanças na organização e estrutura do corpo é uma visão que une diferentes práticas somáticas, além de ser um dos princípios da proposta que esta pesquisa se propõe a criar – uma consciência ou presença que possibilite transformações, mudanças na voz e no canto dos participantes. Os relatos mostram um entendimento da importância dessa consciência que, para além dos objetivos vocais, estende-se para o cotidiano.

(...) porque a gente não tem mais consciência do que que o corpo tá falando para a gente. Então na hora que a gente, você, se propõe, a fazer uma atividade... mínima que seja... que tá te incomodando, opa, existe um corpo aqui, né, que carrega tudo isso, a mente... né, a emoção... então, é o corpo que fala (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 16).

A fala que segue, de uma das participantes a respeito de uma possível mudança

na voz e no canto através do trabalho com a oficina, me trouxe uma importante questão a respeito da construção da proposta de preparação.

Eu não consegui fazer algo que eu acho que você gostaria que eu tivesse feito, que era a percepção da alteração na minha voz, assim, como é que eu canto antes e depois... a gente não fez, de qualquer forma, essa comparação, né? O que seria, por exemplo, colocar a voz antes do... de um exercício daqueles, daquelas possibilidades que você colocava, e depois. Então eu não sei fazer essa comparação. Mas sem dúvida nenhuma o corpo era completamente diferente antes e depois. Mas muuuuito diferente” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 3).

A mesma participante, em outro momento do grupo focal, diz que gostaria de ter observado com mais atenção seu corpo/voz no início da oficina, para poder comparar com mais clareza suas percepções antes e depois do processo. *“Você podia na próxima orientar: olha, observe isso, isso, isso... observe, né? Não é uma indução. Mas... é verdade, poderia ter observado* (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 8). Essas falas me trouxeram a ideia de que talvez fosse necessário um convite à atenção de cada participante para a qualidade de sua voz, a exemplo do que já era realizado em cada *movimento* com relação à tensão muscular e posicionamento do corpo – um convite à percepção de possíveis diferenças sonoras e de emissão antes e depois da realização da preparação. Detalho melhor esse “convite” no capítulo seguinte.

Também uma fala do regente me levou a ponderar sobre mudanças no roteiro. Falando de sua percepção a respeito da disponibilidade dos participantes para o trabalho de preparação desenvolvido, ele destaca dois momentos muito evidentes da oficina:

(...) a hora que você terminava, e eu pegava o grupo, primeiro eu sentia que eles entendiam bem que tinha terminado uma atividade e começado outra, não senti nenhum problema de... puxa, tô... ah, queria ter continuado lá, não, acho que eles... se dedicavam a, ao seu trabalho, e quando a gente entrava, eu entrava fazendo alguma outra coisa acho que eles... entendiam que, ok, uma parte terminou e outra parte começou (Regente, Entrevistas, p. 109-110).

Embora aqui o regente se refira a essa separação clara entre o momento de preparação e o momento de ensaio como um aspecto positivo, entendi que não seria interessante para a proposta que almejo que esses momentos estivessem desconectados. Além disso, como a Oficina foi realizada em conjunto com o regente, contava com

momentos conduzidos por este que nem sempre estavam em consonância com a preparação desenvolvida.

A percepção desta desconexão foi o motivo mais importante pelo qual entendi ser necessária a realização de uma segunda oficina. Fragmentar o processo em dois momentos tão evidentemente diferentes e separados ia de encontro à ideia da preparação de cantoras e cantores coralistas como um caminho contínuo e orgânico de aprendizado. Criar uma segunda oficina especialmente para a pesquisa e conduzida por mim como um caminho único, no qual a preparação se conectasse com o trabalho de repertório, também me daria a oportunidade de pensá-la como uma estrutura maior, não apenas organizada dentro de cada encontro, mas além disso organizada como um caminho processual do primeiro ao último encontro. Também me permitiria pensar em um repertório que oferecesse a possibilidade de avaliar e dar continuidade ao aprendizado do aspecto técnico que fosse objetivo daquele encontro; e ainda, de pensar nesses aspectos como um encadeamento. Assim, decidi que o passo seguinte da pesquisa seria recriar o plano de ação da oficina como um trabalho que não se limitasse ao aquecimento vocal para um ensaio posterior, mas que se configurasse como caminho fluido de preparação vocal e aprendizado por inteiro.

3.1.4 Oficina Dando corpo à voz

A segunda experiência decorreu da criação e coordenação por mim da Oficina Dando Corpo à Voz, aberta a interessados e realizada no Instituto de Artes da UNESP de agosto a outubro de 2018. Inicialmente, avantei a possibilidade de trabalhar com um grupo coral constituído como tal, com aprendizagem de repertório e agenda de ensaios e apresentações – o espaço exemplar para a experimentação do novo plano de ação por ser aquele para o qual eu estava criando uma proposta de preparação vocal. No entanto, como já exposto, observei na experiência da primeira oficina a necessidade de conduzir o trabalho de forma fluida, no qual a preparação vocal e a aprendizagem de repertório estivessem conectadas e fossem realizadas sem separação entre uma e outra; sem que houvesse um “momento de voz” e um “momento de música”. Por isso optei por conduzi-la eu mesma em um grupo especialmente criado para a pesquisa, com inscrições gratuitas e abertas a qualquer participante interessado, não tendo sido exigida experiência prévia com trabalhos vocais. A chamada para inscrições trazia como objetivo da oficina entender “o corpo como totalidade da voz e integrado à experiência vocal para acessar e produzir sonoridades vocais por meio

da escuta, de improvisos, da conscientização do corpo no espaço, de experiências sonoras que se transformam em música”⁶⁰.

Foram oferecidas 20 vagas para esta oficina. Como tive muitas respostas à chamada de inscrições, optei por convidar 25 pessoas, escolhidas por ordem de inscrição, e criar uma lista de espera, imaginando uma possível evasão. O número máximo de participantes foi pensado com base em aspectos como o material necessário, a sala disponível para a realização dos encontros e um número mínimo de pessoas que possibilitasse a formação de um grupo com as características de um coral. À medida que um participante comunicava que não compareceria mais aos encontros, eu convidava a pessoa seguinte da lista de espera. Esse procedimento se repetiu até o quarto encontro, quando completamos um mês de atividades semanais e julguei não ser mais interessante para os resultados da pesquisa inserir novas pessoas no processo.

As inscrições foram realizadas pela internet entre os dias 30 de julho e 10 de agosto de 2018, via formulário da Google. O único pré-requisito mencionado no texto de divulgação da Oficina era que os participantes deveriam ser maiores de 18 anos. Compareceram em média doze participantes por encontro; concluíram o trabalho doze pessoas, cinco homens e sete mulheres⁶¹, que apresentarei a seguir.

3.1.5 Os participantes da pesquisa

Apresento aqui os doze participantes que concluíram a segunda oficina. Cada um deles foi entrevistado individualmente. Apresento a seguir uma pequena biografia autorizada e revisada por eles, que também escolheram o pseudônimo que os identifica no início de cada parágrafo.

Cadabra Brandão é um ator de 22 anos, que tem experiência com o teatro desde criança. Faz aula de canto particular, lugar onde começou a descobrir sua voz. Atua em espetáculos como transformista, e está começando agora a descobrir uma voz grave que pode deixar presente também seu falsete estilo Pablo Vittar (Entrevistas, p. 13). Também trabalha

⁶⁰ A chamada pode ser vista em: <https://www.facebook.com/events/201813173840371> Uma cópia desta página encontra-se no Apêndice H.

⁶¹ Havia no grupo uma menina de oito anos, filha de um dos participantes da oficina. No primeiro encontro ela esteve presente com o pai, e se interessou em participar do trabalho de auto-observação com o qual iniciamos as atividades. Como o pai estava presente, eu permiti que ela participasse; ela permaneceu com o grupo até o final do período da oficina.

com moda, tem um brechó e procura criar nesse universo conexões com a criatividade lúdica teatral e musical.

C. é professora, percussionista e se vê como uma brincante por sua ligação, experiência e interesse no que se costuma chamar de cultura popular (Entrevistas, p. 105). Tem 32 anos e foi coralista durante o ensino médio; fez ginástica olímpica, dança contemporânea e trabalhos de improvisação. Tudo isso a levou a procurar práticas de corpo, e assim, também fez trabalhos embasados nas ideias de Laban, Ivaldo Bertazzo e Klaus Vianna. Canta e toca em um grupo de samba formado por mulheres, e faz parte de outro grupo que tem um trabalho voltado para a cultura tradicional.

Nelson Paixão é um bailarino de 37 anos que tem vivência com danças brasileiras e mestres da cultura. Além de dançar, toca percussão e estuda rabeca. É dentista e participou por um ano de um coral universitário da FOU SP; anos mais tarde formou-se no Antropomúsica, curso de Antroposofia através da Música, onde conheceu a Escola do Desvendar da Voz (Entrevistas, p. 58). Pratica Eutonia regularmente.

Mariele é uma fisioterapeuta de 40 anos, formada há 17. Nunca tinha feito trabalho artístico de voz ou de corpo antes das oficinas. Um pouco depois de ser mãe resolveu abrir espaços em sua vida para encontrar gente em São Paulo, caminho que a trouxe para nossos encontros.

Marta Theresa é uma psicóloga de 57 anos que sempre fez “muito trabalho de corpo, (...) porque a emoção passa pelo corpo” (Entrevistas, p. 63). Trabalhou com Florais Alquímicos do Sistema Joel Aleixo, com expressão corporal e com Eutonia, mas sempre teve uma questão com a fala, a voz, o que a levou à oficina. Fez dança do ventre, participou de um grupo de tantra, vivenciou a dança cigana e deu aulas de expressão corporal.

Marina se aventura em performances e trabalhos corporais. Nunca tinha feito trabalhos de voz antes da oficina, mas adora um karaokê. Tem 37 anos e é formada em psicologia, mas não seguiu a carreira, direcionando seus estudos para uma pós-graduação voltada para trabalhos corporais na Escola e Faculdade de Dança Angel Vianna (Entrevistas, p. 78-79). Estuda com uma coreógrafa que desenvolveu um processo que chama de “encontrar dramaturgias corporais pra você contar sua história (...) por meio de uma dança (Entrevistas, p. 75). Na pós-graduação descobriu várias práticas somáticas, entre elas a Antiginástica e a Técnica Klaus Vianna.

Maguinho Dantas tem 46 anos e é compositor, cantor, cavaquinho e produtor musical (Entrevistas, p. 36). Sambista, faz parte da ala de compositores do Vai-Vai. Já tinha

cantado em corais (no SESC) e igrejas, e feito aulas de teatro antes de vir para a oficina. Estudou teoria musical na Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde também fez parte do coral. Participou da primeira Oficina, ainda na UNIFESP, e aceitou o convite para continuar o trabalho na Oficina realizada na UNESP.

Palim Rosário é músico e professor. Tem trinta e cinco anos e é estudante do curso de Licenciatura em Música da UNESP. Tem experiência com coral, sobretudo o infantil. Tocou violão na igreja por oito anos, em corais, onde também fazia os arranjos. No ano da oficina, foi estagiário na escola da filha, acompanhando o coral infantil ao violão. Nunca tinha feito trabalhos de corpo antes da oficina, mas cantou em corais em Bauru e em Lençóis Paulista, e cursou uma disciplina de Canto Coral com Irandir Fernando Daroz (Entrevistas, p. 44-46)⁶².

Antônia Maria é musicista e estudante do curso de Licenciatura em Música da UNESP. Tem 25 anos, é percussionista e começou a cantar em coral ainda na adolescência. Foi estudante do projeto Guri e da ETEC de Artes (Escola Técnica Estadual de São Paulo), onde teve aulas de coral, técnica vocal e regência. Tem vivência de Técnica Alexander (Entrevistas, p. 80) através do curso Consciência Corporal para Músicos com a professora Eleni Vosniadou e canta no coral da UNIFESP. Vivenciou a Eutonia com um professor na ETEC Tom Jobim (Escola de Música do Estado de São Paulo).

Cibele é cantora e arquiteta. Tem 25 anos e procurou a oficina para melhorar a sustentação das notas e a forma de respirar e para aprender a liberar melhor os sons agudos. O canto é seu hobby preferido; canta em um coral de sua igreja, se apresenta regularmente em um quarteto de vozes e estuda música há pouco mais de 10 anos.

Paulo é cantor e trabalha com engenharia mecatrônica profissionalmente. Tem 26 anos e procurou a oficina para “melhorar a respiração enquanto canta e aprender novas técnicas que auxiliem na hora de cantar”. Para ele, “o canto é um hobby levado a sério” (Entrevistas, p. 32). É maestro no coral de sua igreja, apresenta-se regularmente em um quarteto de vozes e estuda música há pouco mais de 10 anos.

⁶² Palim Rosário é o pai de Analim Rosário, a estudante de oito anos à qual me referi na nota anterior. Como ela participou da oficina e é mencionada ao longo deste trabalho, há aqui um pseudônimo escolhido pelo pai para ela. No ano em que a Oficina foi realizada, Analim cantava no coral de sua escola e participou de um festival para o qual se preparou durante o ano inteiro.

3.1.6 Estruturando a segunda oficina

Diante das descobertas e percepções da primeira oficina, reestruturei o plano de ação da segunda oficina com base em algumas considerações. Esta oficina aconteceu em doze encontros de duas horas de duração cada um.

A primeira mudança realizada nos roteiros de preparação para a segunda oficina foi a inclusão do que inicialmente chamei de “teste” e “reteste”, motivada pelos testes sugeridos por Thérèse Bertherat. Na Antiginástica, os *testes* são determinados movimentos ou posições que, por causa do enrijecimento da musculatura posterior (ideia sobre a qual a prática é construída), são bastante difíceis de realizar.

Esses testes permitirão que você saiba onde está, aprecie o estado do seu corpo, suas deficiências, suas resistências e também seu potencial. Esses testes podem surpreendê-lo um pouco, podem parecer um pouco irritantes a você e os resultados podem ser desanimadores. Eles também podem deixá-lo com raiva ou fazê-lo chorar. Esses testes exigem um pouco de coragem⁶³ (BERTHERAT; BERTHERAT, 2014, p. 44).

Assim, passei a incluir, na segunda oficina, dois momentos de atenção direcionada ao próprio corpo em relação ao ato de cantar: o primeiro acontecia logo no início do encontro, depois que repassávamos a canção ou trecho de canção aprendida no encontro anterior. O segundo era realizado logo após a preparação vocal e antes que iniciasse o aprendizado de uma nova canção ou trecho. Nesse momento eu pedia aos participantes que tentassem se lembrar de suas impressões da primeira vez que tinham cantado, e observassem se era *igual* ou *diferente* (sempre utilizando as duas palavras, na tentativa de evitar sugestões de direcionamento nas respostas). Eu também sempre enfatizava que era permitido não haver diferença entre os dois momentos.

A partir da segunda oficina passei também a pensar na preparação vocal como um caminho no qual os participantes pudessem vivenciar várias possibilidades de expressão e sonoridade vocal. Para isso, organizei todo o plano de ação, constituído de doze encontros, em três ciclos de quatro encontros. Em cada um desses ciclos haveria quatro objetivos

⁶³ No original: “Para empezar, le proponemos tres pruebas que, si usted lo desea, podrá hacer de vez en cuando. Estas pruebas le permitirán saber en qué punto se encuentra, apreciar el estado de su cuerpo, sus incapacidades, sus reticencias, y también su potencial. Estas pruebas quizá le sorprendan un poco, tal vez le parezcan algo molestas, y puede que el resultado le parezca poco alentador. También pueden hacerle enfadar, o llorar. Estas pruebas requieren un poco de valor”.

principais, que seriam o foco de cada encontro: POSTURA (organização do corpo em equilíbrio estático); RESPIRAÇÃO (possibilidades de conscientização da respiração em movimento); VOCALIZAÇÃO (transformação do sopro em som) e REPERTÓRIO (experienciação do que foi vivenciado em canção). Portanto, dentro de cada ciclo, o primeiro encontro era voltado para o trabalho de reconhecimento e organização do corpo; o segundo, para a conscientização e liberação da respiração; o terceiro para questões relacionadas a aspectos de técnica vocal que naquele momento se mostrassem mais importantes dentro das dificuldades apresentadas pelo grupo; e no último o trabalho com o repertório tinha mais destaque. Embora cada objetivo estivesse presente em todos os encontros, a organização dos *componentes* de cada encontro em particular teria um desses temas como objetivo principal. Os temas se repetiam a cada quatro encontros, como no modelo da Figura 1.

Figura 1: modelo de organização de cada um dos três ciclos da segunda Oficina



Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, cada um dos três ciclos de quatro encontros estava organizado em torno de uma ideia de posicionamento individual e relação com o grupo: no primeiro, busquei conduzir um trabalho mais voltado para *movimentos* principalmente realizados no solo, com os participantes deitados no chão e com mais ênfase nas descobertas pessoais e individuais; no segundo, os participantes começaram a experienciar a posição sentada, no

chão ou em cadeiras, com *movimentos* pensados para favorecer interações entre os participantes em duplas ou em pequenos grupos; no terceiro e último ciclo, a maioria dos *movimentos* seria realizada na posição em pé, e haveria mais interações do grupo como um todo. No entanto, “ao longo do trabalho pude notar que a posição de solo é mais adequada para determinados *componentes*, assim como a posição sentada para outros, e não dá para pensar em terminar nenhum encontro sem que eles fiquem de pé” (Diários, Encontro 12, p. 90). Dessa forma, a exemplo da organização dos ciclos em temas, cada uma das posições (deitados, sentados e de pé) e interações (individual, em duplas ou no grupo inteiro) estaria presente em quase todos os encontros; no entanto, cada pequeno ciclo teria um interesse e ênfase maior em cada uma dessas possibilidades, como ilustra o modelo da Figura 2.

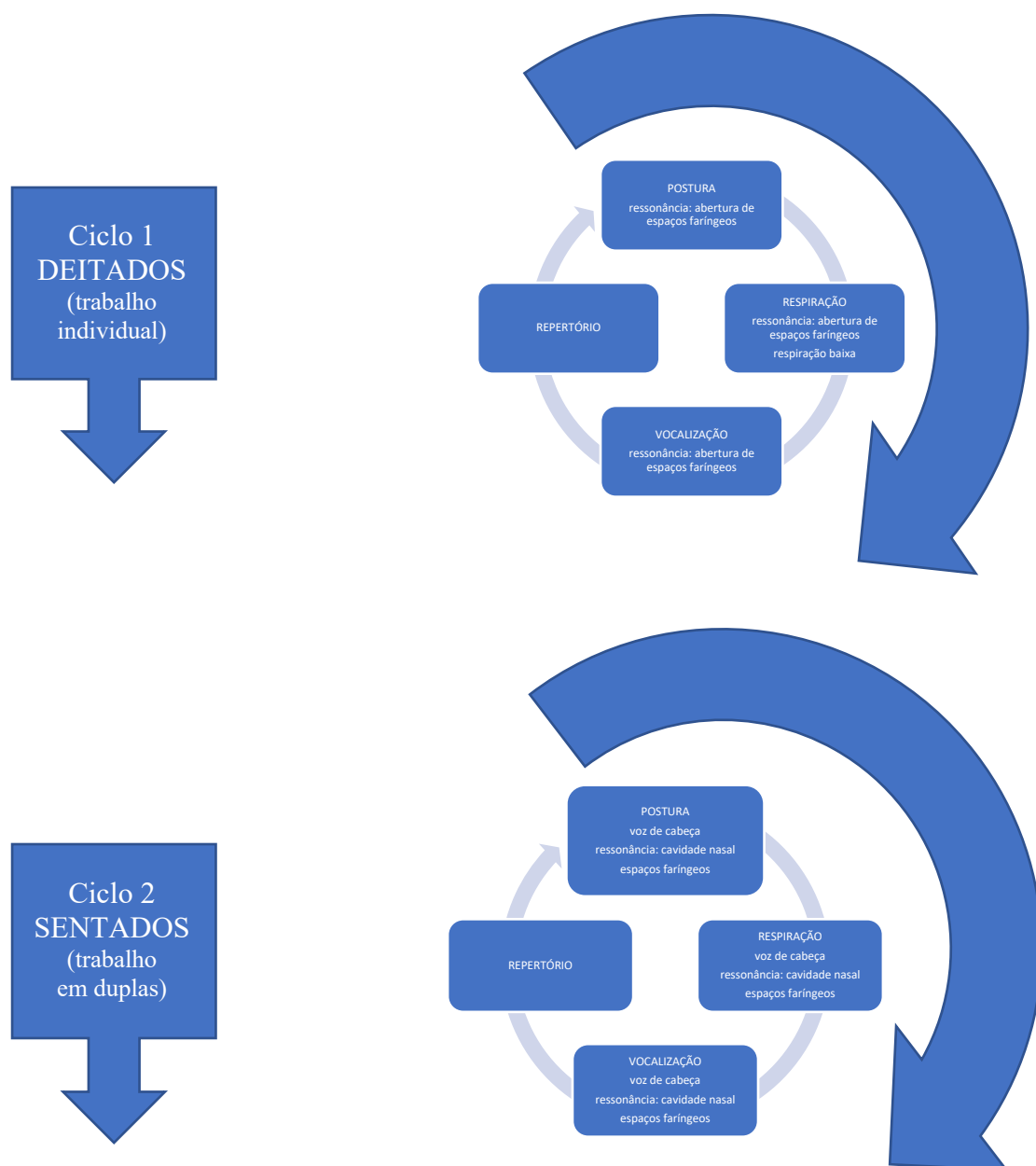
Figura 2: modelo do processo de evolução da posição de trabalho ao longo dos encontros

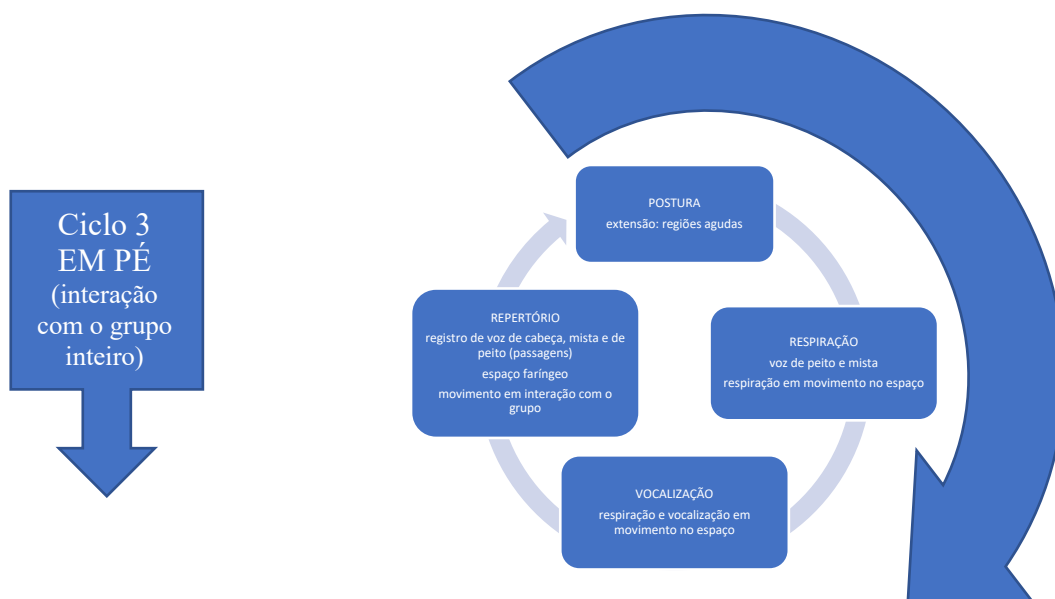


Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 3 sintetiza como elaborei esta organização. Cada ciclo, representado pelas setas verticais, tem uma posição (*deitado*, *sentado* e *em pé*) e relação de trabalho entre os participantes (*individual*, *em duplas*, *grupo inteiro*) que é a tônica de todos os encontros do mês. Dentro de cada mês, os objetivos principais (*postura*, *respiração*, *vocalização* e *repertório*) se repetem em ciclos de quatro encontros (representados pelas setas curvas); e dentro de cada encontro há um aspecto técnico a ser trabalhado (círculos dentro das setas).

Figura 3: modelo da estruturação e da organização dos encontros da segunda oficina





Fonte: elaborado pela autora.

Os pontos específicos que se referem aos aspectos técnico-vocais, presentes dentro dos quadros que compõem os ciclos, são os pontos de que trata o trabalho vocal em torno do qual construí o roteiro de *movimentos* de cada encontro, conforme estruturado na primeira oficina: *movimentos* organizados em torno de *componentes*, criando uma *sequência*⁶⁴. Cada ponto indicado (por exemplo: “ressonância” no primeiro encontro, dentro do tema POSTURA do Ciclo 1 na Figura 3) foi tratado no encontro como objetivo principal, não exclusivo. Desse modo, todos os pontos, temas e possibilidades de posições e interações (sentados, em pé, individual, em duplas, etc.) estiveram presentes ao longo dos três meses de duração da segunda oficina; a ideia aqui era organizar um trabalho que tivesse uma direção, uma proposta com começo, meio e fim rumo a um objetivo que dizia respeito ao trabalho técnico-vocal. Essa direção seria um caminho de construção da verticalidade e descoberta do coletivo (no caso da organização de posicionamento e interação com o grupo durante os três meses da oficina), com base nas práticas somáticas que fundamentaram a construção dos roteiros, notadamente o Método Bertazzo, a Antiginástica e o Método GDS;

⁶⁴ A descrição de alguns *movimentos* experienciados pode ser encontrada ao longo deste trabalho. Na seção 4.3.1 Narrando encontros, faço a descrição de um encontro da segunda Oficina, com exemplos de alguns roteiros construídos para ela.

e à estrutura comum em aulas de técnica vocal, aquecimentos vocais ou preparação vocal de corais (no caso dos três ciclos mensais) a partir das proposições de Fernandes (2009), Coelho (1994), Araújo (2019; 2013), Molinari (2004) e Sundberg (2015), bem como da minha própria experiência profissional como professora de técnica vocal e regente de corais. A construção desse caminho será detalhada no capítulo seguinte, seção 4.1.

Por fim, escolhi como repertório a ser trabalhado dentro da oficina nove canções curtas, apresentadas em formato de cânone ou arranjadas para duas ou três vozes, com linhas melódicas de curta extensão para cada naipe, nível de dificuldade baixo com relação às construções rítmicas e melódicas e que não apresentavam grandes dificuldades técnico-vocais relacionadas à respiração, fraseado ou emissão. Todas as canções escolhidas fazem parte do cancionário popular ou tradicional, principalmente (embora não exclusivamente) brasileiro. A ideia na escolha das canções e arranjos era que o trabalho vocal fosse mais evidenciado dentro de um repertório que interagisse com o foco de cada encontro – assim, preferi dar ênfase a melodias de fácil aprendizado e a arranjos que facilitassem a percepção das diferentes vozes. Alguns arranjos foram criados por mim especialmente para a segunda oficina, quando a convivência com o grupo me levou a compreender as dificuldades e facilidades dos participantes no aprendizado das canções, e o que era possível ser executado no caso dos arranjos. A lista de canções com seus respectivos autores e arranjadores pode ser vista no Apêndice G; as partituras dos arranjos utilizados encontram-se no Apêndice I.

Da mesma forma, escolhi ou criei vocalises que dialogassem com os aspectos técnicos que eram o objetivo de cada encontro. Muitas vezes, utilizei a criação sonora e o improviso para provocar a percepção da relação da sonoridade criada com posições ou movimentos de corpo; em outras, preferi usar notas sustentadas para facilitar essa percepção. Usei também as propostas de vocalises sugeridas por Goulart e Cooper (2002) no livro *Por Todo Canto*, no qual as autoras apresentam pequenos trechos melódicos compostos em gêneros variados da música popular urbana brasileira, cada um com um objetivo de trabalho técnico-vocal bem definido, como elas mesmas explicam:

Os vocalises estão divididos em categorias (aquecimento, respiração e apoio, ressonância, articulação, flexibilidade, projeção e extensão). Trata-se de uma divisão exclusivamente didática – na realidade, estes aspectos podem estar presentes simultaneamente em qualquer dos exercícios. Ao fazer um vocalise de extensão, por exemplo, não podemos esquecer as outras categorias (um bom apoio, articulação bem cuidada, projeção definida). Na verdade, os vocalises aqui apresentados refletem o que

acontece nas músicas do seu repertório, onde você tem que estar atento para os diversos aspectos previamente estudados, como respiração, postura, emissão etc., e ainda trabalhar a interpretação (GOULART; COOPER, 2002, p. 13).

Ao utilizar os vocalises do livro, nem sempre o aspecto técnico-vocal que eu estava trabalhando era o mesmo sugerido pelas autoras. Como elas explicam no trecho acima, era possível dar ênfase a vários desses aspectos em um mesmo vocalise. Ao adotar os vocalises em pequenas canções, me ative a propriedades como detalhes e sutilezas da linguagem musical que poderiam ser experienciadas pelos participantes da oficina. As canções, que apresentavam sempre características da música brasileira (em especial aquelas relacionadas ao ritmo e à acentuação), poderiam oferecer aos participantes possibilidades de interação com o repertório a ser trabalhado, bem como poderiam favorecer o sentido no conteúdo, estimular o encontro afetivo com a música, possibilitar envolvimento e prazer na vocalização, e expressividade na execução.

Com base nos princípios que elenquei no Capítulo 2 como sendo comuns às práticas de Educação Somática⁶⁵ e entendendo que a aprendizagem para a Somática, tal como para a abordagem atuacionista da cognição corporificada, se apoia na experiência subjetiva do indivíduo e na relação entre cognição e movimento, sustento que a experiência sensorio-motora do corpo em movimento desempenha papel fundamental na aprendizagem do canto. À vista disso, estabeleci quatro princípios que guiaram a construção e condução dos roteiros de preparação vocal: “aprendizado pela experiência”, “consciência”, “escolha” e “verticalidade”, que serão explicados em seção posterior.

Apoiada por esses princípios, a proposta que aqui busco construir considera que aprendizagem do canto passa necessariamente pela experiência do corpo, entendido como unidade psicofísica que “sabe” o que é necessário fazer para alcançar determinado objetivo em qualquer atividade, seja no ato de cantar ou em tarefas cotidianas. O importante para esta proposta é então *permitir* que o corpo faça o que ele sabe fazer, pela consciência do movimento, o reconhecimento da verticalidade e a abertura à escolha da pessoa. Para descobrir *como* construir essa permissão, percorri um longo caminho, que conto no capítulo a seguir.

⁶⁵ Quais sejam: a) a ideia de um corpo único e indivisível, sem as tradicionais fragmentações a ele impostas; b) teorias de movimento embasadas em conhecimento de caráter científico; c) a ideia de que a relação do sujeito com o mundo fixa sua estrutura corporal, e de que mudar essas estruturas parte da consciência de si.

4 Dando corpo à voz: construindo a proposta

Deste ponto em diante, exponho o material empírico cuja análise e interpretação sustenta a construção da proposta de preparação vocal que esta pesquisa objetiva criar. Apresento em detalhes cada um dos pontos elencados no capítulo anterior, trazendo diálogos entre as percepções dos participantes oriundas de suas falas durante os grupos focais e entrevistas individuais ou observadas por mim durante os encontros; e minhas próprias percepções e análises, a partir do descrito nos diários de observação e do que pode ser visto nas filmagens dos encontros. Articulo as descrições e análises com o apresentado pelos autores somáticos e referenciais teóricos no início deste trabalho, bem como as inter-relações desse material com minhas próprias experiências como praticante ou estudante das práticas somáticas com as quais entrei em contato desde o início deste caminho de pesquisa.

Faço aqui uma observação a respeito da redação deste capítulo, relacionada ao aspecto cíclico do trabalho somático, apontado por Hanna, para quem todo processo somático ocorre em padrões rítmicos e cíclicos de movimento (HANNA, 1976), e presente em toda organização e estruturação das oficinas, como apresentarei a seguir. Este aspecto cíclico se aproxima de uma espiral, na qual o retorno ao já vivenciado nunca acontece da mesma forma. A experiência da espiral permeia todo o trabalho que desenvolvi, não apenas nas oficinas, mas também na pesquisa como um todo. Dessa forma, a redação deste capítulo reflete esse aspecto e, possivelmente, sua leitura também vai demandar essa experiência da espiral, do retorno ao já lido.

Este capítulo está organizado em torno de três grandes seções: a primeira detalha como estruturei e organizei as *sequências* de preparação vocal que constituíram a segunda oficina; a segunda expõe os princípios que me guiaram na construção dos roteiros e na condução da segunda oficina; e a terceira elenca as estratégias às quais recorri, ou seja, as maneiras de trabalhar adotadas na segunda oficina.

4.1 Organizando o processo

No primeiro dia da minha formação profissional em Antiginástica, descobri que Thérèse Bertherat organizara seu trabalho em ciclos de 10 a 12 sessões (ROBINO, 2018). Eu já tinha lido seus livros, nos quais ela expõe o pensamento circular de sua prática, mas

ainda assim foi uma grande descoberta para mim – eu não apenas não me lembrava dessa informação como, realmente, não tinha imaginado que seria possível pensar dessa forma: uma quantidade de sessões que se repetiam. Pensei que, talvez, pelo fato de não ter sido possível experienciar a prática proposta por Bertherat por um ano, antes de iniciar a formação nessa prática, como era recomendado no site oficial da Antiginástica⁶⁶, eu, provavelmente teria perdido essa informação, uma vez que as formadoras esclareceram que isso era dito aos praticantes antes de iniciarem o trabalho. No entanto, ao conversar com colegas de curso que puderam praticar de forma contínua e obtiveram essa informação no início de seu trabalho prático, percebi que nenhuma se lembrava de ter ouvido isso, nem de ter passado mais de uma vez pela mesma sessão, que era o que certamente acontecia depois de alguns meses de prática.

Os participantes costumam dizer aos profissionais: “nossa, isso é novo, nunca fizemos antes”. Mas sim, já tinham feito. Pode ser que seja inclusive a terceira ou quarta vez que fazem. Mas talvez na primeira e segunda vezes ainda não se estivesse pronto para fazer esse movimento com o consentimento de seu corpo. Sim, tinha sido feito, mas você não estava realmente presente no que fez⁶⁷ (BERTHERAT; BERTHERAT, 2014, p. 24).

A ideia do ciclo me fascinou: como era possível reduzir todo o conhecimento do corpo que a Antiginástica se propunha a possibilitar em apenas um número limitado de sessões? Como eram organizadas internamente essas sessões? Qual o caminho escolhido pela criadora da prática da primeira até a última sessão do ciclo? E por que ela havia escolhido esse caminho? Detenho-me, a seguir, na explicação sobre o ciclo, pois ele é central neste trabalho⁶⁸, uma vez que constituiu a estrutura básica dos roteiros durante a segunda

⁶⁶ No site havia a sugestão de fazer uma determinada quantidade de “vivências”, práticas concentradas de três ou quatro dias em encontros que duravam cerca de 7 horas, para aqueles que não tinham a possibilidade, por falta de profissionais em seu Estado, de vivenciar a prática semanalmente por um ano. Este era um pré-requisito obrigatório à época, para o ingresso no curso de formação profissional – atualmente é necessário, mesmo para quem já é praticante, participar de um Estágio de Pré-Formação, um “estágio de trabalho prático pessoal [que] permite ao candidato descobrir e experimentar concretamente o método junto a um grupo”, conforme consta no Documento de Formação Brasil/Portugal (disponível em <https://antigymnastique.com/data/uploads/2015/11/pt-formacao-antigym.pdf>).

⁶⁷ No original: *Los participantes de un curso a menudo dicen a sus instructores: "Vaya, esto es nuevo, no lo habíamos hecho nunca". Pero sí que lo habían hecho. Incluso a veces es la tercera o cuarta vez que lo hacen. Pero quizá la primera y la segunda vez aún no se estaba preparado para hacer este movimiento, con el consentimiento de su cuerpo. Sí, se había hecho, pero uno no estaba realmente presente en aquello que hacía.*

⁶⁸ Além de Bertherat, Bertazzo, Hanna e Denys-Struyf pensam em uma organização cíclica para suas práticas, ou parte delas.

Oficina, conforme informado no Capítulo 3.

Para conhecer que ideias guiaram Bertherat na construção de suas sessões e ciclos, foram necessários não apenas os dois anos que vivenciei na formação profissional da Antiginástica, mas também os estudos e práticas das ideias de outros criadores somáticos. Segui, usando a concepção de Bolsanello (2016), uma linhagem que começa em Elsa Gindler, “uma das primeiras profissionais e pesquisadoras do movimento humano a adotar uma pedagogia que privilegia o sentir e o investigar, abandonando o modelo do corpo do professor e priorizando um raciocínio somático” (BOLSANELLO, 2016, p. 45); e segue por Lili Ehrenfried (criadora da Ginástica Holística), Françoise Mézières, Thérèse Bertherat, Godelieve Denys-Struyf, Suzanne Piret, Marie-Madeleine Béziers e Ivaldo Bertazzo, acrescentando ainda as contribuições de Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais e F. M. Alexander. Embora eu não tenha estudado todos esses criadores somáticos com a mesma profundidade, as contribuições e influências exercidas entre eles fazem com que suas ideias estejam presentes neste trabalho – “profissionais de métodos afins se aproximam e se polinizam mutuamente, flexibilizando as fronteiras que definem os métodos” (BOLSANELLO, 2016, p. 21).

Assim, ao refletir por quais caminhos eu mesma seguiria para criar a proposta que almejava desenvolver, fui orientada pelo que estes autores acreditavam e sugeriram. O ciclo proposto por Bertherat me fez pensar em um percurso que deveria ser seguido pelos participantes ao longo dos três meses da Oficina Dando Corpo à Voz, um percurso influenciado também por outros criadores somáticos. Essas ideias me levaram a pensar em ciclos de quatro encontros. Porém, para construir esses ciclos tive por base minha própria experiência de estruturação de uma aula de técnica vocal, que levava em consideração o trabalho com postura e movimento corporal, respiração, ressonância e articulação. A Antiginástica também me embasou na estruturação de cada encontro em *movimentos*, *componentes* e *sequências*, embora eu tenha repensado os termos usados por Bertherat. Veio da somática – e de sugestões dos participantes da primeira oficina – a ideia de um momento dentro do encontro para a realização de uma auto-observação, embora no caso da proposta que eu estava criando, esta auto-observação fosse direcionada por uma escuta ativa da própria sonoridade.

Nas seções seguintes contarei a história da construção da proposta como um

todo; uma história que vai buscar um caminho de reconhecimento do próprio corpo, e com ele, da própria voz.

4.1.1 Sobre ficar de pé e se mover: um caminho em direção à verticalidade

Como discutido no Capítulo 2, a Somática entende que o corpo humano desenvolve seu sistema de coordenação psicomotora através da interação com os objetos que manipula, ampliando sua relação com o mundo a partir do movimento. É o movimento que estrutura o corpo humano, conectando o físico e o comportamental. “O processo de integração entre as funções motoras e psíquicas do corpo, que acontece à medida que o sistema nervoso central amadurece, é a chamada psicomotricidade” (BERTAZZO, 2018a, p. 14).

Varela, Thompson e Rosch (1993) defendem que a cognição acontece no encontro e na interação entre sujeito e mundo, na experiencição do mundo pelo sujeito. No entanto, essa interação (e o aprendizado decorrente dela) será diferente para cada um, porque estará necessariamente subordinada aos contextos biológico, psicológico e cultural do indivíduo. Bertazzo sublinha como fatores que contribuiriam para a manifestação de distintos comportamentos humanos e marcas pessoais, intrinsecamente ligados à maneira de perceber o mundo (e aprender com ele): herança genética, geografia, seio familiar, potencial e desenvolvimento psíquico, oportunidades, afetividade, nutrição e universo simbólico e sublime (BERTAZZO, 2018a, p. 27).

Assim, a maneira como o corpo humano organiza e estrutura seu posicionamento e seu movimento influencia sua compreensão e entendimento do mundo. Além disso, essa estruturação e organização estão relacionadas ao que nos define como humanos: a verticalidade. A complexidade da estrutura da mão, por exemplo, é resultado da passagem da posição quadrúpede para a ereta, a partir da qual o tronco entrou em extensão, os braços se libertaram, o cérebro ganhou outra sustentação e pôde desenvolver-se (BERTAZZO, 2018b). A nova orientação da articulação coxofemoral, em rotação externa, e as consequentes verticalização da coluna vertebral e mudança do movimento locomotor têm papel determinante no processo do desenvolvimento humano.

Nas práticas somáticas que presenciei, como aluna e participante, o posicionar-se de pé de maneira “organizada”, “estruturada” ou “econômica” (citando alguns dos termos utilizados para se referir a um posicionamento equilibrado e sem tensões desnecessárias) é,

certamente, um dos principais objetivos somáticos, garantia de liberdade do corpo (e, por extensão, do comportamento). Instituir uma ordem postural deve partir do esqueleto, e vai permitir que os músculos encontrem um estado de equilíbrio, podendo movimentar o corpo livremente. “O modo como ficamos parados – nossa postura – induz o modo como nos comportamos e nos movimentamos, um podendo dar suporte ou atrapalhar o outro” (BERTAZZO, 2018a, p. 24-25).

Ficar de pé equilibradamente consiste, para a Somática, em uma auto-organização permanente, que favorece a manutenção de um estado de tônus constante nos músculos. O que poderíamos entender como “equilíbrio estático” não existe: a posição vertical é instável e depende das compensações musculares para pequenos desequilíbrios constantes gerados pelo afastamento do centro de gravidade do corpo de uma linha imaginária e perpendicular ao chão. Por conseguinte, a busca por uma verticalidade equilibrada por meio do trabalho conjunto de ossos e músculos também tem influência direta na atividade de cantar. Explico: é precisamente este “ficar de pé”, em um equilíbrio certamente instável e sustentado por um tônus muscular constante, que compreendo ser necessário para o ato de cantar – um sustentar-se de pé que gera o movimento próprio e necessário para quem canta, mesmo que aparentemente estático. E a musculatura que garante esse equilíbrio, é a mesma que equilibra o sopro, e com isso, o som produzido pelo canto: o sistema reto-abdominal organizado, musculatura responsável por manter o apoio respiratório.

“Apoio respiratório” é o termo comumente utilizado em técnica vocal para designar a utilização da musculatura que controlaria a coluna de ar necessária para a produção da voz. Sundberg traz a seguinte definição de apoio:

Termo frequentemente utilizado na prática e ensino vocais, que faz referência à sensação de “suporte” dos músculos respiratórios para a atividade fonatória. Em termos fisiológicos, o apoio parece estar associado ao controle apropriado da pressão subglótica (SUNDBERG, 2015, p. 298).

Pressão subglótica, como definido pelo autor, é a “pressão média presente nas vias aéreas no nível abaixo da glote” (SUNDBERG, 2015, p. 307) gerada pelo fluxo de ar impulsionado pelos músculos que estão abaixo das pregas vocais, envolvidos na respiração. Tal pressão pode ser resultado da contração de diferentes grupos musculares, e diferentes pessoas utilizando diferentes técnicas costumam habitualmente usar estratégias musculares

diferentes para gerar a mesma pressão. Portanto, cantoras e cantores podem contar tanto com a parede abdominal expandida como contraída dependendo da técnica utilizada (SUNDBERG, 2015, p. 49).

Quanto mais intensa for a emissão vocal, maior deverá ser a pressão subglótica – produzir notas mais agudas ou mais longas, por exemplo, demanda maior pressão. Dentro desse pensamento, a técnica do apoio respiratório é utilizada para realizar o controle da pressão subglótica necessária à fonação e “criar um efeito de estabilidade que possibilite o melhor aproveitamento do ar, a melhor afinação e um maior controle da dinâmica” (FERNANDES, 2009, p. 210).

Esse “controle muscular” direcionado ao “controle respiratório”, no entanto, não é de interesse nem para a somática nem para o trabalho que eu busquei desenvolver. Não se trata de controlar a respiração, e sim, liberá-la – não se trata de acrescentar tensão à respiração, e sim, de favorecer uma respiração livre de entraves (CAMPIGNION, 1998); e mesmo entendendo a respiração como suporte do movimento, não se trata de ditar um ritmo respiratório para a execução do movimento, e sim de utilizar o próprio ritmo respiratório como suporte para esse movimento (BOLSANELLO, 2011, p. 308).

Mais do que suporte para o canto, no pensamento somático a respiração é suporte para a manutenção da posição vertical e do movimento do corpo. A pressão do ar dá volume a células e tecidos. A respiração é o motor do movimento: o ar dirige o movimento de dentro para fora. Para Philippe Campignon, diretor dos centros de formação no Método GDS, a respiração está intimamente ligada à mecânica global do corpo: respirar é preencher espaços. O autor afirma que “respiração e estática são inegavelmente ligadas. O diafragma, ator principal da respiração, depende da estática. Ele age também no empilhamento vertebral correto” (CAMPIGNION, 1998, p. 29). Os músculos respiratórios mais importantes, diafragma e transversos do abdome, apresentam papel fundamental tanto na função respiratória como no controle do equilíbrio postural – independentemente do tempo respiratório, tanto o músculo diafragma quanto o transversos do abdome realizam uma contração reflexa de ajuste postural.

Sundberg menciona ainda a força da gravidade como uma terceira força que afeta a respiração, ao lado das que são geradas pelos músculos respiratórios e daquelas geradas pelas forças elásticas dos pulmões e caixa torácica. Ao ficarmos em pé, a força da gravidade atua como uma força inspiratória (SUNDBERG, 2015, p. 56).

Assim, respirar – e cantar – é pôr-se de pé. Como, então, se colocar de pé para cantar? Procurando responder essa pergunta, voltei ao meu início, ao meu primeiro encontro com a Somática: voltei à Antiginástica.

Os ciclos da Antiginástica percorrem um caminho que tem por objetivo liberar a musculatura dos olhos, das mãos, das pernas, da respiração, para enfim conseguir alongar o tigre – a poderosa cadeia de músculos entrelaçados na parte de trás do corpo, desde a base do crânio até debaixo dos pés, responsável, segundo Bertherat (e Françoise Mézières), pelo excesso de tensão muscular no corpo humano. Nesse caminho é realizado um trabalho que vai na direção dos músculos da cadeia muscular posterior (o tigre), e que coloca em evidência estratégias de uso do corpo que vêm de uma organização antiga, de quando ainda éramos quadrúpedes (por isso o “tigre”) – como os 22 músculos da nuca, necessários para elevar a cabeça quando se caminha sobre quatro patas (BERTHERAT, 1990).

As sessões da Antiginástica retomam o caminho evolutivo do ser humano – a passagem de quatro patas para dois pés – ou o desenvolvimento da marcha no bebê, com as transformações, adaptações e compensações inevitáveis deste desenvolvimento – elevar a cabeça, arrastar-se, caminhar sobre quatro patas e enfim se aventurar sobre dois pés⁶⁹. A coluna vertebral vai instalar suas curvas naturais, fisiológicas, os arcos plantares vão aparecer. Aliada a esse processo há a evolução da posição da língua, que no recém-nascido está na posição horizontal. Ao nascer, os bebês têm a laringe mais alta para poder mamar e respirar ao mesmo tempo. A língua se prende ao osso hioide que está, nesse momento, situado na altura da primeira vértebra da coluna cervical. Aos dezoito meses do bebê, o hioide começa sua migração, descendo para a altura da terceira ou quarta vértebras cervicais e levando com ele a língua. A partir de então uma parte da língua vai permanecer na vertical. Esta migração “abre” a garganta, desce a laringe e permite o movimento da mastigação e a realização de sons que vão tornar-se linguagem falada.

O caminho trilhado alcança, então, a face e suas aberturas, que permitem a comunicação com o mundo exterior. Neste sentido, as sessões são construídas para trazer o

⁶⁹ Sobre isso, Stanley Keleman, escritor e terapeuta estadunidense que criou a abordagem da psicoterapia corporal conhecida como “psicologia formativa” diz: “Há um processo biológico chamado ‘a ontogenia recapitula a filogenia’. O feto repete, no seu caminho para tornar-se um humano, os principais estágios do desenvolvimento evolutivo. Ele adquire formas que estão mudando continuamente da concepção ao nascimento, à medida que passa pela história da vida da célula, pela vida do peixe, pelas formas anfíbia, mamífera e humana. Eu gostaria de sugerir que a ontogenia também recapitula a filogenia *fora* do útero, no drama que se dá entre a criança e o meio ambiente. Durante os três primeiros anos desse drama, a criança aprende a passar de uma posição horizontal para uma posição vertical: e é, provavelmente, a conquista mais importante de sua vida, em conjunto com a aquisição da linguagem verbal” (KELEMAN, 1996, p. 20-21).

sentimento de segurança sobre os dois pés, para se estar apumado sobre as pernas, o que, para Bertherat, “só se obtém duravelmente se os olhos não forem isolados do resto do corpo” (BERTHERAT, 1990, p, 132). Por isso, o trabalho com os olhos também tem destaque na prática, a partir dos movimentos que lhes são particulares: a confluência – “O bebê olha o seio encostado ao seu nariz (...). A seguir, ele levanta os olhos mais um pouco, para o rosto da mãe” (BERTHERAT, 1990, p. 134); o movimento lateral – as relações com os outros; e circular – “girar os olhos assim exige uma certa flexibilidade dos músculos oculares, mas também certa flexibilidade de comportamento (BERTHERAT, 1990, p. 141-142). Esses são os movimentos que nos levam ao encontro com o mundo, que podem “ajudar-nos a ter sobre o mundo que nos cerca um olhar diferente, um olhar sem antolhos, mais amplo e mais solto” (BERTHERAT, 1990, p, 142)⁷⁰.

A preparação para se estar de pé encontra ressonância com outras práticas somáticas. Bertazzo aborda em seu método a reeducação do movimento como um processo que passa obrigatoriamente pelo longo histórico da constituição física do ser humano e por sua transformação de quadrúpede em bípede, propondo uma reconstrução da trajetória do desenvolvimento motor do indivíduo, baseada na revisão dos processos que o próprio indivíduo já vivenciou. A trajetória inicia com o levantar da cabeça e controlar os movimentos do pescoço – o bebê começa a notar todo o mundo exterior e a interagir com ele.

Ao endireitar a cabeça sobre o corpo, a criança aciona o pescoço numa atitude sentinela, atento ao mundo com um olhar ampliado. Esse simples movimento vai induzir o tônus muscular até o tronco e a parede do abdome e vai levar o bebê a sentar (BERTAZZO, 2018c, s/p).

Aos poucos a criança vai deixando os movimentos instintivos para trás e começa a elaborar sua própria identidade. Nesse momento, engatinhar é fundamental – uma preparação da criança para conquistar o equilíbrio bípede no futuro. Com o desenvolvimento do caminhar, seus passos vão ficando mais longos e precisos, e uma nova autonomia da criança a desafia a se lançar cada vez mais ao mundo exterior. Todo esse processo, que é, ao

⁷⁰ Um caminho semelhante pode ser encontrado na Coordenação Motora, quando as autoras falam em “noções essenciais” sobre as quais repousa o comportamento humano. Para Piret e Béziérs, é possível classificar essas noções em três categorias: a) *noções estruturais* (aquelas que nos dão a consciência de sermos uma unidade organizada); b) *noções de espaço-tempo* (que nos permitem nos situar e conhecer espacialmente o meio externo); e c) *noções de relação* (que se apoiam nas duas primeiras e as exteriorizam para que possamos conhecer o meio externo na relação com os outros) (PIRET; BÉZIÉRS, 1992, p. 31-32).

mesmo tempo, físico e comportamental, é explorado como reeducação do movimento a partir da postura em pé e da marcha.

Godelieve Denys-Struyf, criadora do Método de Cadeias Musculares e Articulares GDS, descreve o processo de desenvolvimento psicomotor da criança através da imagem de uma onda de estruturação do corpo e da personalidade, que a autora chama de Onda do Crescimento. Essa onda, que se iniciaria na concepção e se concluiria por volta dos sete anos de idade, compreenderia a estruturação dos pilares de construção da personalidade, da motricidade e da relação com o mundo.

Conforme visto no Capítulo 2, no método desenvolvido por Denys-Struyf observa-se o corpo e o movimento em seus aspectos físicos e simbólicos (ou comportamentais). O corpo expressa a história de sua relação com o mundo, iniciada e construída por uma onda composta por três fases: a de existência (na qual há uma predominância de ação da cadeia muscular anteromediana AM); a de construção (com predominância das cadeias posteroanteriores e anteroposteriores PA-AP) e a de ação (predominância da cadeia pósteromediana PM), sempre vivenciada nesta direção. Esta ordem de estruturação biomecânica coincide com a estruturação psico-comportamental, ou seja, tanto as cadeias musculares quanto as tipologias comportamentais seguem no mesmo sentido: na parte de baixo (oco) da Onda GDS, temos o ponto AM; na parede, a se elevar desse fundo arredondado, encontra-se PA; e a crista, que se lança a desbravar caminhos, é o ponto PM.

Na primeira fase, AM, o bebê recorre a sensações biológicas e movimentos reflexos para se comunicar. O sentir e o movimentar são a única linguagem. O oco da onda é o momento da posição fetal, de olhar para o próprio umbigo, do encontro consigo mesmo – de voltar o olhar para dentro e se reconhecer como ser humano para se sentir seguro. A criança se arredonda, brinca no chão, se enrola em si mesma. A cadeia muscular anteromediana estrutura o corpo e favorece a possibilidade de núcleo, de continência. “Um corpo sem limites, cujos contornos não são percebidos, é um corpo sem AM, sem mãe” (DENYS-STRUYF, 1995, p. 82).

No decorrer desta trajetória, a comunicação com o mundo se amplia e uma nova estrutura desenvolvida nos capacita a interpretar os diversos signos oferecidos pela cultura. Com a relação de si para si estruturada, a criança goza de expansão do seu potencial criativo. É a fase da imaginação, do lúdico, da fantasia e da criatividade. A cadeia muscular pósteromediana é a que nos faz inspirar, eleva a cabeça sobre o pescoço – a cabeça sobe e ganha

altura. Sua complementar, a cadeia anteroposterior, responsável pela expiração, dá o estímulo para um novo crescimento. A onda cresce.

Na última fase, a segurança e autoconfiança geradas em AM, e as ideias estimuladas em PA tornam necessário traçar um caminho próprio. É momento de construir algo novo, com base no conhecimento adquirido nas fases anteriores – criar um caminho próprio, realizar as atividades necessárias para o movimento em direção a um ideal. Esta é a última fase da onda, a do ritmo disciplinado, dos horários e da organização. A cadeia pósteromediana é responsável por nos colocar finalmente de pé e por iniciar o movimento da marcha – coloca o esqueleto na vertical e o movimenta. “Um corpo sem armação, cuja estrutura óssea não é percebida, é um corpo sem PM, sem pai” (DENYS-STRUYF, 1995, p. 82). PM vai para o mundo em busca de descobertas, ultrapassa obstáculos e vence desafios lançando mão do intelecto e do raciocínio para encontrar a solução para os problemas.

Para que a onda flua livre, são necessárias as experiências sensoriais e a estrutura emocional construída em AM, a capacidade de abstração, intuição e fantasia desenvolvidas em PA, para que PM possa se lançar e desbravar o mundo. A alternância entre as fases coloca a onda em movimento e possibilita o desenvolvimento pleno da personalidade, da motricidade e da realização de nossos potenciais. Voltar para o oco da onda é necessário para que os ciclos se repitam.

Todas estas ideias me orientaram na construção de um caminho definido para a proposta de preparação vocal que eu estou criando. Ficar de pé seria o objetivo da caminhada, objetivo esse alinhado não apenas com o ato de cantar, mas também com a caminhada de vida do ser humano como compreendido pelos educadores somáticos nos quais me referenciei. Meu objetivo na caminhada da oficina seria estar seguro e firme sobre os dois pés que nos ancoram na terra e nos levam rumo aos nossos objetivos (BERTHERAT, BERTHERAT, 2014); ativar uma força que inicia nos pés contra o chão e se transmite aos músculos abdominais, que apoiam nossa verticalidade e nosso canto (BERTAZZO, 2018b); conquistar um corpo em equilíbrio, ancorado em si mesmo (AM) e capaz de exprimir seus ideais (PA), a partir do enraizamento e da interação com o mundo (PM) (DENYS-STRUYF, 2016).

Como caminho na busca deste corpo em pé, capaz de se expressar por meio de sua voz, escolhi iniciar o trabalho individual no solo, para oferecer segurança e acolhimento, além da oportunidade do encontro consigo mesmo. Assim, o primeiro ciclo de quatro encontros, realizado no primeiro mês de trabalho, deu ênfase a movimentos realizados no

chão, na posição que F. M. Alexander chamou de semi-supina, ou “repouso construtivo”: deitado no chão, o indivíduo dobra os joelhos e os aponta para o teto; e apoia os dois pés no chão, paralelos entre si. Se for necessário e confortável, pode-se usar um apoio sob a cabeça. A posição vai proporcionar um apoio indireto para a coluna lombar. Não é necessário fazer nada durante o repouso construtivo, a não ser manter os olhos abertos e a percepção direcionada ao corpo. Permanecer acordado com o mínimo de tensão permite que consigamos entender que esta condição é possível; mudar a condição de equilíbrio e deixar que o corpo se reorganize com a ajuda da gravidade. Isto pode tornar a respiração mais fácil, o movimento e equilíbrio do corpo mais livres, e as atividades cotidianas mais fáceis e dinâmicas (VOSNIADOU, 2012).

Figura 4: posição semi-supina ou repouso construtivo



Fonte: VOSNIADOU, 2012, s/p

Embora mais bem definido por Alexander, esta mesma posição é frequentemente utilizada em trabalho de solo em outras práticas somáticas. Para Bertherat, por exemplo, essa posição possibilita maior sensação de segurança e conforto, uma vez que diminui os encurtamentos da musculatura posterior (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982)⁷¹ – Denys-Struyf diria que essa sensação é proporcionada pela acomodação da cadeia AM. Assim, os exercícios no chão facilitarão não apenas esse encontro consigo mesmo, mas também o conforto da cadeia AM. Com base nessas considerações dos diversos autores, decidi que tanto o início do caminho a ser percorrido pela Oficina (o primeiro ciclo) quando os primeiros “movimentos” de cada encontro seriam movimentos de solo.

⁷¹ Em uma das primeiras sessões de Antiginástica das quais participei como praticante, perguntei à profissional qual o motivo de em geral nos posicionarmos daquela maneira no trabalho de solo. A resposta, que está nas minhas notas pessoais, foi o conforto que a posição proporcionava, porque a prática trabalhava bastante com a parte da frente do corpo. Assim, se utilizava aquela posição para ancorar a pessoa (sacro, pés, etc.), em especial durante movimentos ou sessões muito emocionais, porque dessa forma as pessoas se sentiriam mais protegidas – estar totalmente estirado no chão poderia aumentar a sensação de exposição.

Nos quatro encontros seguintes – o segundo ciclo – o foco saía do trabalho individual para o encontro com o outro. Para isso, o trabalho se tornou um pouco mais voltado para a posição sentada, como no processo de evolução motora da criança.

A progressão do controle muscular do recém-nascido acontece primeiramente nos músculos dos olhos, em seguida da nuca e todo o pescoço, costas e membros superiores, levando-o pouco a pouco a sentar. Em seguida, vai aos membros inferiores, levando-o a ficar de pé e caminhar (BERTAZZO, 2018a, p. 112).

Aqui também a ideia era dar mais ênfase ao trabalho criativo e em duplas, com o intuito de favorecer a pulsão comportamental PA (como descrevi antes, na Onda GDS) e o encontro com o outro. Infelizmente, não houve, na minha percepção, muito espaço para isso dentro do grupo. A resposta do grupo parecia me indicar que seria necessário um pouco mais de tempo de trabalho individual, de encontro consigo mesmo antes de ser possível maior interação com o outro.

Da inibição, né? Se você trabalha exercícios coletivos... eu tenho que te confessar que eu tenho um certo bloqueio quando você propõe, por exemplo, exercícios em dupla, exercícios criativos. Porque é aqueles exercícios que exigem interação com o grupo. Então... depois que você faz isso... certamente reflete no canto coletivo. Porque o grupo fica mais coeso. Sem dúvida (Palim Rosário⁷², Entrevistas, p. 47).

Aqui, mesmo refletindo a respeito da influência do trabalho para o grupo, o participante assume sua dificuldade na interação. Palim Rosário não foi o único a se referir à dificuldade de realizar atividades propostas em interação com o grupo.

A vergonha me atrapalha. (...) De cantar. De me movimentar eu acho que eu tô mais acostumada. A não ser quando foi o exercício em dupla. (...). Que aí, nossa, aí... o bicho pegou, aí é que eu vi como eu tava... (ri) (pausa) como a interação é difícil ainda. Com quem eu não conheço... e é engraçado, esse negócio que eu falei de que tava todo mundo muito na sua, eu achei... parecia que as pessoas não tavam muito interessadas em... em se relacionar com as outras. E isso foi uma coisa que eu percebi desde o começo, eu falei assim, nossa, que engraçado né, eu... eu fui lá, tal, numa faculdade de arte... o pessoal, assim... (pausa) não alternativo, sei lá, que se interessa por essas coisas e aí parece que todo mundo, assim, né? É, ninguém se olhou muito no olho, não... (Máriele, Entrevistas, p. 26).

⁷² Como explico no Capítulo 3, todos os nomes dos participantes da segunda oficina foram substituídos por pseudônimos sugeridos por eles mesmos.

Embora apenas esses dois relatos tenham feito referência à dificuldade de interação com o outro, eu também senti essa dificuldade enquanto conduzia a oficina. Meu plano inicial – quatro encontros para cada momento a ser vivenciado – precisou sofrer modificações à medida que trabalhava com o grupo. Certamente a vida segue trajetórias nem sempre possíveis de planejar.

Os últimos quatro encontros da Oficina – o terceiro ciclo – seriam finalmente dedicados ao trabalho na posição de pé. Aqui também meu plano era que o grupo tivesse mais momentos de trabalho realmente coletivo: o movimento circular dos olhos, o momento do encontro com o mundo. Afinal, para estar de pé, “expomos nosso lado inferior, antes protegido, ao ambiente e aos outros. Há uma ampliação do contato: aceito arriscar, encontrar, aceitar, ser influenciado” (KELEMAN, 1996, p. 22). Também imaginei que esse fosse o momento de um trabalho mais voltado para o técnico-vocal – o racional PM de Denys-Struyf. Imaginei que daria início a um trabalho que começasse a combinar aspectos técnicos da voz até então vistos em partes (Figura 3, p. 80-81). Surpreendentemente, nosso décimo-primeiro encontro – o terceiro desse momento mais racional – foi interrompido por uma avalanche de perguntas dos participantes a respeito do processo que estavam vivenciando. Estávamos quase no fim da Oficina, e neste dia eu tinha apenas metade do número de pessoas que estavam comparecendo regularmente (das 12 pessoas que permaneceram na oficina até o seu encerramento, seis estavam presentes nesse dia). Durante o último *componente* planejado no roteiro daquele encontro, dei algumas indicações de como se poderia realizar o vocalise que estávamos cantando naquele momento. A indicação gerou uma série de perguntas sobre o que exatamente acontecia no corpo quando se realizava o que eu tinha pedido. Uma participante perguntou qual era a relação entre o que estavam fazendo e o que ela tinha aprendido como “voz de cabeça”, ou “voz de peito” (termos que eu utilizava bem pouco durante os encontros). Cada resposta gerava mais interesse e acabei me vendo discorrendo sobre registros vocais, ajustes laríngeos e sensações musculares.

A conversa acabou chegando ao objetivo do trabalho que estávamos realizando. Tínhamos um bailarino, uma psicóloga, uma fisioterapeuta, uma cantora e um educador musical, que, cada um por sua vez, levaram a discussão ao seu próprio ambiente de pensamento. Enquanto uma perguntava a respeito dos registros vocais, outra associou o que eu falava aos movimentos do corpo, outra observou sobre os bloqueios emocionais que influenciam o corpo e a voz, e outro ainda lembrou que poderíamos

reeduicar esse movimento e essa voz (Diários, Segunda Oficina, Encontro 11, p. 86).

Afinal, não terminamos o roteiro previsto para o dia. No entanto, todos os que vieram pareciam muito entusiasmados com o encontro. Uma participante, quando estávamos nos preparando para encerrar, relatou “*agora eu entendi o movimento, entendi tudo, dá para aplicar porque eu entendi*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 11, p. 86). Falei um pouco a respeito da pesquisa, dos objetivos e do caminho que estava seguindo. Neste dia houve um grande movimento no grupo do *WhatsApp* criado para informações sobre os encontros, e que quase nunca era utilizado – antes mesmo de chegar em casa eu já tinha recebido, entre as mensagens, um pedido de envio das referências bibliográficas que eu tinha citado na conversa. Todos os que compareceram falaram a respeito do encontro – “*foi incrível*”; “*foi foda mesmo, mexeu com o inconsciente da galera*” – e os que faltaram ficaram muito interessados. Uma participante mencionou esse encontro na entrevista: “*a parte teórica dessa aula foi incrível para mim. Eu fui para casa a milhão, eu mal dormi porque eu fiquei pensando nisso. Fiquei pensando em todas as coisas*” (Cibele, Entrevistas, p. 5).

Penso que a ideia de não fazer explicações teóricas, e sim focar na vivência e na experientiação, faz bastante sentido dentro do trabalho. Na verdade, desde o primeiro contato pedi que tentassem vivenciar o processo, e que poderiam fazer quaisquer perguntas a respeito do trabalho depois de vivenciar a experiência – o que nunca acontece. Minha impressão foi de que havia um mar represado de perguntas que nunca encontravam lugar ao final dos encontros, e que hoje, a partir de uma explicação, desaguou, tomando uma parte do encontro. Provavelmente este foi o melhor momento para que isso acontecesse. (Diários, Segunda Oficina, Encontro 11, p. 87).

Agora, escrevendo sobre meu planejamento anterior, entendo que não apenas foi o melhor momento. Foi um momento gerado pela própria estratégia de caminho que escolhi seguir, dentro da qual, o final do processo, o momento PM, seria exatamente o momento do planejamento, da análise e da necessidade de organização e compreensão racional do que se tinha vivenciado e aprendido até ali. Entendo também que este é um caminho que busco desde que comecei a trabalhar com *Voz Cantada* na Licenciatura em Música: o de acolher primeiro a vivência, depois a teorização e a racionalização da prática. Diferentemente de muitos momentos vividos como professora, quando ainda tentava explicar teoricamente o que seria experienciado depois (e quando, muitas vezes, passei por momentos de total

desinteresse das turmas sobre as discussões teóricas), experienciei um momento de interesse real e envolvimento pleno, de discussão viva a respeito dos aspectos racionais do que estava sendo praticado.

O último ciclo também seria dedicado ao trabalho com mais ênfase em movimentos realizados em grupo. Apesar disso, as interações dos participantes entre si como grupo apenas costumavam acontecer nos momentos finais, de aprendizado de repertório. As poucas propostas com que me senti confortável para sugerir vieram apenas nos últimos encontros. Talvez por isso, alguns participantes tenham tido dificuldade para identificar esse aspecto do trabalho no grupo inteiro, como no depoimento a seguir.

Acho que na... nos momentos em que a gente cantava, sim, era totalmente coletivo, mas nas práticas, mesmo, corporais, não. Eu não... na minha percepção, se aquilo fosse... individual, seria a mesma coisa. Tirando um ou outro exercício, né, que a gente fez no grupo. (Marina, Entrevistas, p. 76)

Há uma indicação de minha percepção, no diário do último encontro, de que o grupo finalmente se via como grupo: “*a quantidade de brincadeiras, pequenas piadas e comentários sobre os movimentos dos outros, as interações entre eles, me fazem finalmente percebê-los como um grupo*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 12. p. 93). O último movimento proposto neste último encontro, antes de passarmos à parte do trabalho com o repertório, finalmente me fez ver um grupo realmente constituído como tal. “*De qualquer maneira, eles se divertiram bastante. Quando encerrei o movimento, não queriam parar*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 12, p. 95).

4.1.2 Estrutura do encontro: um caminho em direção ao outro

Tradicionalmente, estuda-se a emissão vocal do ser humano a partir do conjunto de órgãos diretamente envolvidos na produção do som, costumeiramente divididos em quatro estruturas distintas: produtora (responsável pelo controle da respiração com a finalidade da emissão); vibradora (responsável pela transformação do ar da respiração em som); ressonadores (responsáveis pela amplificação do som laríngeo) e articuladores (responsáveis pela transformação do som em palavra). Alguns autores apresentam ainda outra estrutura: a controladora ou coordenadora, responsável por captar, selecionar e interpretar o som.

Didaticamente, este instrumento vocal – corpo humano – pode ser subdividido em componentes respiratório, ressoador, articulador, controlador e vibratório. Mas tal subdivisão é meramente uma proposta, com fins pedagógicos, pois na realidade o corpo humano não tem constituição anatômica destinada especificamente ao processo fonatório. Este processo fonatório se apresenta como uma função em acréscimo às funções vitais de outros órgãos ou partes do corpo (COELHO, 1994, p. 11).

Seguindo essa subdivisão, é comum pensar-se a preparação vocal como um trabalho sobre três áreas da produção vocal: “a administração da respiração; a função laríngea (coordenação eficiente da respiração com a produção do som) aliada à busca do relaxamento do pescoço, mandíbula e músculos faciais; e o desenvolvimento e exploração da ressonância vocal” (FERNANDES, 2009, p. 204). Neste contexto, a preparação vocal, em especial aquela voltada para o trabalho com cantoras e cantores coralistas, segue em geral um esquema que compreende relaxamento corporal, exercícios respiratórios e vocalizações⁷³ destinadas ao trabalho com ressonância, articulação e outros aspectos da emissão vocal (flexibilidade, extensão, projeção, dentre outros).

Ao longo de minha trajetória profissional, não apenas experienciei esse “modelo” de estruturação da preparação vocal (que aqui pode abranger tanto o aquecimento antes de ensaios e apresentações como a aula de técnica vocal que visa o aperfeiçoamento) nos grupos corais dos quais participei, como pude encontrá-lo na literatura específica sobre técnica vocal que ajudou a construir minha prática. Como exemplo, Fernandes (2009), em pesquisa de doutorado, apresenta como conclusão de seu trabalho uma linha metodológica para o preparo vocal de cantoras e cantores de coro com sugestões de exercícios que abordam “postura, respiração, ataque vocal, ressonância, dicção, registo vocal, legato, staccato, agilidade vocal, extensão vocal, dinâmica, homogeneidade sonora e afinação” (FERNANDES, 2009, p. 12). Coelho (1994), no livro “Técnica Vocal para Coros” que foi referencial para meu trabalho como professora de Licenciatura em Música, sugere uma abordagem que alinha exercícios de postura (incluindo uma prática de “ginástica facial”), respiração, articulação, ressonância e vocalises. Molinari, cujo trabalho, apesar de também ser referência para mim, só conheci quando já era professora da Universidade Federal do Ceará, sugere iniciar com uma experiência de escuta interior: “na comunicação com o

⁷³ Vocalizações ou vocalises são exercícios melódicos que têm a finalidade de trabalhar os diversos aspectos de técnica vocal.

próprio corpo ocorre o aprendizado” (MOLINARI, 2007, p. 26), ao qual se segue prática respiratória (relacionada à organização do quadril e dos membros superiores) e vocalises. Marconi Araújo, professor que conheci durante o doutorado, e que também me influenciou a respeito da preparação técnico-vocal, sugere como trabalho para quem canta: relaxamento corporal, consciência do próprio corpo, postura do *appoggio*⁷⁴, exercícios para o domínio da ressonância e equilíbrio da propulsão/retenção (ARAÚJO, 2019). Por fim, Goulart e Cooper (2002), num livro já citado ao qual recorri durante as duas oficinas para consultar possíveis vocalises, sugerem uma estrutura para estudo numa sequência: respiração/apoio, aquecimento, ressonância, articulação, flexibilidade, projeção e extensão.

Assim, o encadeamento “relaxamento corporal – prática respiratória – vocalizes melódicos” me acompanha na estruturação dos meus roteiros⁷⁵ de preparação vocal desde muito antes do início desta pesquisa. Nas primeiras tentativas de roteiro que empreendi durante a primeira oficina, organizei os movimentos que eu sugeria em três grandes grupos, que chamei *CORPO*, *AR*, *SOM* e *MÚSICA*. Até o quarto encontro da primeira oficina, eu dividia o roteiro em “partes” compostas por “trabalhos”⁷⁶. É interessante observar que levei bastante tempo para me dar conta de que esta estrutura correspondia àquela que eu já empregava antes da pesquisa: corpo/relaxamento; ar/respiração; som/vocalização e música/repertório. Ainda que eu tivesse abandonado a parte *MÚSICA* já no terceiro encontro da primeira oficina, “por entender que este será suficientemente trabalhado pelo regente, estando em sua parte da aula” (Diários, Primeira Oficina, p. 12), ver que minha estruturação dos encontros seguia o modelo tradicional de preparação vocal de um coral acendeu uma luz de alerta, já que minha pesquisa buscava exatamente romper com aquele modelo de preparação no qual o corpo tinha um lugar específico e restrito, e cada uma das partes não se comunicava com a outra – um momento de corpo desvinculado do momento de respiração que por sua vez não se comunicava com a vocalização que viria em seguida.

Esta preocupação, no entanto, mostrou-se infundada. A partir do quinto encontro, quando comecei a utilizar os termos *componente* e *sequência* para definir cada

⁷⁴ Termo advindo da escola de canto italiana, e que o autor utiliza para falar sobre o suporte respiratório necessário para cantar.

⁷⁵ “Roteiro”, como já mencionando, é o termo utilizado nos meus diários de campo para a *sequência* sugerida de *movimentos* na preparação de cada encontro das oficinas desta pesquisa. Nesta frase, uso o termo para me referir também aos exercícios que utilizava em minhas aulas de técnica vocal. Note-se que, em qualquer dos casos, trata-se de uma sugestão – a prática traz sempre algo de imprevisível, e é possível encontrar nos diários de campo várias referências a mudanças no roteiro pré-definido a partir do que era experienciado nos encontros.

⁷⁶ Ver seção 3.1.2, p. 66.

parte do meu roteiro, as inter-relações entre estes tornaram-se cada vez mais visíveis: no sexto encontro os vocalises iniciam já no *componente* 4-PÉS; no quinto encontro, o terceiro *componente* tem o nome de BOCA/RESPIRAÇÃO e no oitavo encontro há um *componente* chamado PÉS/SOPRO; já no sétimo encontro o *componente* RESPIRAÇÃO vem antes de PÉS⁷⁷.

Todas essas reflexões, que aconteceram na pré-análise do material produzido na primeira oficina para a preparação da segunda, me fizeram entender que cada um desses temas era muito caro ao meu caminho como cantora coralista e professora de técnica vocal, e que talvez não fosse necessário, dessa forma, simplesmente abandonar o modelo. Assim, entendi que repensá-lo seria mais condizente com o que eu estava buscando. Ao estruturar os encontros da segunda oficina, reconheci a importância de cada um dos pontos (ou “temas”) desse modelo para a preparação vocal e reservei um encontro em cada ciclo no qual a ênfase seria posta em cada um deles. Além disso, voltei aos termos costumeiramente usados na preparação vocal para pensar numa estrutura cíclica de quatro temas: postura, respiração, vocalização e, novamente (uma vez que na segunda oficina eu seria responsável pela condução do encontro por inteiro), repertório.

O primeiro encontro de cada ciclo teria então um maior destaque para o trabalho corporal – ou, já que meu guia é o pensamento somático, a consciência corporal. Escolhi chamá-lo de POSTURA, como explico no capítulo anterior, por ser o termo mais comumente usado na preparação vocal de coralistas. Nesse caso, explico que o objetivo do trabalho de corpo não seria o que em geral se chama de “postura correta”; aqui, minha busca estaria mais voltada para a autopercepção e consciência do corpo, e para a construção de uma autoimagem corporal mais fiel à realidade que possibilitasse movimentos mais organizados, estruturados e com esforços mais econômicos (do ponto de vista de cada corpo).

Para ser educativo e somático, um método deve abordar o movimento do corpo incluindo o ponto de vista subjetivo do aluno. Não se ensinam nem se aprendem movimentos. Trata-se de distinguir vários níveis de atenção. Trata-se da consciência do movimento (BOLSANELLO, 2016, p. 30).

Utilizo aqui a ideia de *imagem corporal* de Bertazzo, qual seja, a percepção do próprio corpo advinda de informações sensoriais, experiências motoras vivenciadas e estratégias de movimento continuamente reajustadas, imagem essa que vai contribuir na

⁷⁷ A *sequência* mais comum da Primeira Oficina pode ser vista na página 67.

construção do *esquema corporal*, que conduzirá todos os movimentos realizados pelo indivíduo⁷⁸. Neste contexto, imagem corporal é o modo como representamos nosso corpo para nós mesmos, uma imagem mental carregada de experiências pessoais que passa por constantes transformações ao longo da vida; e esquema corporal seria a relação entre essa imagem e o uso que fazemos do corpo, uma imagem mental construída com base no que o indivíduo realiza corporalmente. Ambos são conceitos intimamente relacionados, e muito caros ao pensamento somático: para F. M. Alexander, por exemplo, mudar a ideia (ou a imagem) do movimento, muda o movimento em si.

Na observação que realizou de si mesmo para construir a prática somática que leva seu nome, F. M. Alexander (2010) percebeu que o simples estímulo de declamar, sem sequer iniciar a ação em si, era suficiente para desencadear uma tensão excessiva, especialmente na região do pescoço, e entendeu que essa tensão estava prejudicando a sua voz. O autor concluiu que havia uma influência mútua entre pensamento e movimento, o que o levou ao princípio do *uso e funcionamento*: a maneira como se usa o seu mecanismo psicofísico (o corpo e a qualidade do pensamento que o move) determina a maneira como este corpo funciona em qualquer atividade. Percebeu ainda que em geral temos uma ideia errônea de nosso corpo e de nosso movimento⁷⁹; o que pensamos ou sentimos que estamos fazendo, geralmente não é o que realmente estamos fazendo. Assim, não é possível confiar em nossa percepção para mudar hábitos (referindo-se, neste contexto, a hábitos de propriocepção, subjacentes aos nossos padrões habituais de movimento). Dessa forma, concluiu que se parássemos de fazer o “errado” (ou o dispensável, as tensões e movimentos não necessários à atividade que estamos realizando), o “certo” (ou o econômico, aquilo que realmente é necessário à atividade) aconteceria espontaneamente. Alexander usa a expressão *não fazer* para descrever esse uso de apenas o esforço ajustado para a atividade que se está realizando, com o intuito de direcionar a energia adequada para aquela tarefa, obtendo-se a maior eficiência possível no movimento.

Esta também é a ideia que sustenta a Eutonia, prática criada por Gerda Alexander: “uma tonicidade harmoniosamente equilibrada, em adaptação constante e ajustada ao estado ou à atividade do momento” (ALEXANDER, 1991, p. 9). De fato, muitas práticas somáticas trabalham com a ideia de que o corpo humano é projetado para funcionar

⁷⁸ Notas pessoais de aula do Curso de Formação no Método Bertazzo, realizado em 2018 na cidade de São Paulo.

⁷⁹ O que chamou de *apreciação sensorial não confiável* (ver nota 48).

da forma mais econômica possível, sem nenhum gasto desnecessário de energia; e de que a melhor maneira de conseguir este estado seria experienciar a presença possibilitada pela consciência do corpo.

Volto aqui ao termo “postura” que em geral remete a posições fixas e a uma maneira correta ou incorreta de sentar ou ficar de pé. Para resolver a “má” postura precisaríamos então alterá-la, *fazer* alguma coisa que resulte numa postura correta. Para a proposta de preparação vocal que aqui desenvolvo, em lugar de “corrigir a postura”, faria mais sentido possibilitar uma melhor imagem corporal, que permitisse à cantora e ao cantor coralista encontrar a organização mais adequada à posição e à atividade (movimento ou canto) realizada naquele momento. Para isso, esta proposta utiliza como estratégias o estímulo constante à consciência corporal, o direcionamento do pensamento, o contato com materiais e objetos, a auto-observação e a intenção no movimento⁸⁰.

O segundo tema a ser explorado dentro do ciclo mensal seria a RESPIRAÇÃO, como continuidade do trabalho de consciência corporal. A função respiratória é um conteúdo importante não apenas em diferentes práticas somáticas, como também em diferentes abordagens de técnica vocal. Campignon (2003, p. 109) nos dá uma pista do motivo dessa importância ao afirmar que “a coluna vertebral não é fixa e tem uma ritmicidade ligada à respiração”. E é justamente a coluna, principal parte integrante do “esqueleto axial”, o eixo corporal a partir do qual todo o movimento acontece. Em notas de aula durante a Formação CCPM⁸¹, registrei a informação de que os músculos mais próximos à coluna (músculos intrínsecos) podem ser considerados como uma espécie de “músculos do ser”, uma vez que modelariam nossa personalidade, quem nós somos, nossa essência e nossa expressividade. Também para Godelieve Denys-Struyf, a coluna vertebral representa o eixo vertical e sofre principalmente as influências das cadeias musculares PM, PA-AP e AM, relacionadas às atitudes corporais modeladas pela necessidade de *ser*, que refletiriam pulsões relativas à personalidade (CAMPIGNION, 2003). Ainda sobre o assunto, Bertazzo (2018b) chama o eixo vertical de *eixo fundamental*, relacionando-o à interiorização, o caminho para dentro de nós mesmos.

Respiração e movimento estão intimamente relacionados, um exercendo influência sobre o outro. Para esta proposta de preparação vocal, a respiração vai além, sendo

⁸⁰ Essas estratégias serão detalhadas na seção 4.3.

⁸¹ Como dito no Capítulo 2, a Consciência Corporal para Músicos (CCPM) é o método criado pela professora Eleni Vosniadou no qual pude ter contato com os princípios e procedimentos da Técnica de Alexander.

um suporte para o movimento, isto é, capaz de desencadeá-lo ou gerá-lo. É uma pulsão rítmica, assemelhada ao pulso cardíaco, que realiza, a partir do diafragma, uma pulsação contínua de bombeamento de ar dentro do corpo (COELHO, 1994). Conduz o movimento, ao mesmo tempo em que é conduzida por ele: apesar de ser essencialmente uma função vital realizada por movimento involuntário, é possível exercer algum controle sobre ela. Ou seja, é passível de ser observada sem interferência, ao mesmo tempo em que pode ser conduzida intencionalmente. Além de base para o movimento, a respiração é movimento: envolve o corpo inteiro em seu ir e vir⁸².

Assim, o que conduz os movimentos sugeridos na proposta de preparação vocal aqui desenvolvida é algo que no corpo é profundamente móvel, relacional e impregnado de espaço: sua respiração espontânea. O ritmo respiratório estabelece o ritmo do movimento e contribui para a sincronia da expressão corporal e vocal. Não se trata de ignorar o suporte dos pés ou do alinhamento da coluna; pensar a respiração como condutora do movimento nos dirige para uma prática que permite ao praticante apropriar-se de sua experiência.

É, eu achei que você se concentrou na respiração, e é uma coisa mais natural, que é o que eu senti aqui, que é pra ser uma coisa do corpo, seu corpo muda sozinho. E aí eu achei que funciona melhor, para mim funcionou melhor assim (Cibele, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 5).

O tema seguinte a ter destaque dentro do ciclo mensal foi a VOCALIZAÇÃO. No capítulo que trata desse assunto em seu livro, Coelho afirma que

o êxito de suas propostas [de vocalização] depende, quase que integralmente, do controle auditivo de um professor. O próprio cantor não se ouve como os outros o ouvem. (...) É muito comum o cantor confundir-se: escutar, de si mesmo, uma voz redonda e bem timbrada, enquanto o público escuta uma voz presa e entubada. (...) A função mais importante do professor de canto, neste caso, é auxiliar o aluno a construir um parâmetro de controle de sua voz. Enquanto o aluno pesquisa e experimenta sons que pode emitir, o professor identifica para ele aqueles que soam de modo correto e mais bonito para quem escuta (COELHO, 1994, p. 67).

Essa é uma maneira comum de entender a relação professora-aluna em aulas de canto. Embora a autora reconheça a importância da pesquisa e da experimentação sonora, e

⁸² Discorro mais a respeito da respiração na seção 4.3.5, quando falo sobre os modos de trabalho na segunda oficina.

da construção, pela cantora ou cantor, de um sistema próprio de identificação de sensações internas dos sons emitidos, ela também afirma que estas sensações deveriam ter correlação com o que a professora aponta como “correto”, “bonito” ou ainda, “sons adequados para o ouvinte externo” (COELHO, 1994, p. 67). De fato, de maneira ainda mais geral, o “ensino do canto” costuma ter por base a imitação de modelos, em geral o da voz de quem ensina. No caso desta proposta, fundamentada no pensamento somático, mais importante que chegar a um modelo de voz “adequado” é encontrar a própria voz, explorar as possibilidades expressivas do próprio corpo e permitir que essa expressividade se desenvolva como som vocal, com conforto no cantar e com equilíbrio entre o esforço empregado e a emissão obtida.

Esses foram meus objetivos ao pensar nos terceiros encontros de cada ciclo mensal, dedicados principalmente à vocalização. Minha ideia de vocalise seria, já preparando o tema seguinte, uma vivência de repertório, como uma espécie de laboratório onde os desafios das canções estudadas pudessem ser experienciados intencionalmente. Por conta disso, embora o termo “vocalização” já se possa aplicar às experiências sonoras que eu sugeria desde os primeiros *componentes* de cada encontro, a ideia aqui era iniciar experiências melódicas, como pequenas canções que realmente pudessem introduzir o trabalho que viria a seguir. É possível ver nos roteiros da oficina, que à medida que seguíamos ao longo dos três meses de sua duração, os terceiros encontros de cada mês tinham cada vez mais sugestões de vocalises melódicos conectados aos *movimentos* sugeridos. Em quase todos os encontros tínhamos explorações sonoras permeando todo o roteiro, e apenas um vocalise em forma de pequena canção ao final da preparação. Nos terceiros encontros eu incluía mais vocalises assim construídos (como pequenas canções), como forma de entender melodicamente o que havíamos trabalhado sonoramente até ali. No Encontro 11, metade dos *componentes* planejados foi realizada com vocalises que eram pequenas canções.

Além disso, esses vocalises em formato de pequenas canções tinham o objetivo de introduzir um aspecto vocal específico e relevante ao trabalho com corais: a unidade. Enquanto as explorações sonoras tinham um elemento fundamentalmente individual, de descoberta do próprio som vocal, os vocalises traziam consigo o aspecto da integração com as vozes dos outros, para que a sonoridade do grupo emanasse do equilíbrio entre as vozes.

Eu acho que... é, entra, é, naquilo que eu te falei, é fantástico você ver como o grupo cresce, né? Você faz um trabalho ali coletivo, um

aquecimento, ativa alguns músculos, né... faz uma parte de concentração que eu acho que é fundamental, essa parte de concentração, de respiração, você tá mais concentrado. E aí você vê, você mesma falou várias vezes “eu não tive a oportunidade de fazer o antes e o depois”, mas... ali a gente estando na massa sonora, a gente percebe. Que há... há mudança sim (Palim Rosário, Entrevistas, p. 46-47).

Usei como vocalises melódicos trechos de canções do cancioneiro tradicionais como “Peixinhos do Mar” (“*quem te ensinou a nadar, foi, marinheiro, foi os peixinhos do mar*”) ou “Casa de Farinha” (“*mandei fazer uma casa de farinha, bem maneirinha, que o vento possa levar...*”), mas usei especialmente, como já dito no capítulo anterior, as propostas de vocalises criadas por Goulart e Cooper (2002) no livro *Por Todo Canto*, que já se apresentam como os pequenos trechos melódicos que eu queria para este trabalho. Para escolher os vocalises a serem utilizados e o direcionamento de cada um deles na preparação vocal, guiei-me pelas dificuldades vocais a serem trabalhadas em cada encontro, que diziam respeito a aspectos técnico-vocais como registros vocais e espaços de ressonância; à necessidade de conquistar equilíbrio sonoro dentro do grupo; e principalmente à descoberta do som próprio de cada coralista como expressão de seu corpo.

Por fim, os últimos encontros de cada ciclo teriam como tema o REPERTÓRIO. Este seria o momento de dar mais espaço à música, de experienciar sonoridades descobertas ao longo do mês nas canções e de vivenciar ritmo, melodia e letra com o corpo, de perceber os sons dos outros e construir a harmonia pelo encontro com outras vozes a partir do reencontro consigo mesmo, além de cantar coletivamente para equilibrar as vozes do grupo. Minha intenção, evidenciada na construção dos roteiros, era reservar mais tempo para o repertório, rever o que já tinha sido aprendido nos primeiros encontros do mês, conversar sobre as canções buscando a interpretação, em resumo, ter, no último encontro do ciclo mensal menos tempo de preparação e mais tempo de canção.

Ao longo do período da oficina, no entanto, essa ideia foi revista muitas vezes. No primeiro mês, por exemplo, houve um aumento no grau de dificuldade dos arranjos escolhidos. No primeiro encontro o grupo aprendeu um “refrão de improviso”⁸³ de quatro compassos a duas vozes; no segundo encontro levei *O som da pessoa*, canção de Gilberto

⁸³ O refrão de improviso é um pequeno trecho melódico, de dois ou quatro compassos, que, ao ser cantado, deixa um espaço de tempo do mesmo tamanho do trecho para que se faça um exercício de improvisação. O refrão de blues, que utilizei no primeiro encontro da oficina, é de autoria de Marcos Leite, e tem originalmente um arranjo a quatro vozes do mesmo autor. O exercício de improvisação que realizei constava da apresentação de cada um, com apenas o seu nome, e deixava os participantes livres para que pudessem cantar ou falar o nome dentro do tempo do improviso.

Gil e Bené Fonteles numa adaptação para duas vozes mistas (assemelhada a um cânone) de Marisa Fonterrada (sobre um arranjo para coro a quatro vozes de Samuel Kerr); no terceiro encontro, a canção *Canto do povo de um lugar*, de Caetano Veloso, num arranjo a três vozes de Samuel Kerr, e no último, aquele dedicado ao repertório, a canção *Syahamba*⁸⁴ num arranjo a três vozes que tinha um grau de dificuldade um pouco maior que o do encontro anterior. Como o grau de dificuldade das primeiras canções era bem menor, o que permitiu inclusive aprendermos um arranjo por encontro até ali, pudemos realizar o que eu tinha planejado: cantar novamente as canções, vivenciar um encontro com o que podia ser dito através da música, para além dos aspectos técnicos, construir um canto realmente coletivo.

Nossa, eu cantava todo dia. E aí eu senti uma diferença depois quando eu ia cantar com o pessoal na aula. (...) parece que eu pegava o que a gente fez ali em grupo, e aí quando eu chegava para cantar sozinho eu lembrava do grupo. Era tipo, era muito esquisito, porque eu, eu lembrava tipo da minha voz cantando junto com aquelas vozes que tavam ali (Cadabra Brandão, Entrevistas, p. 18).

À medida que aprendíamos arranjos mais elaborados, e que apresentavam maiores desafios, foi se tornando cada vez mais difícil rever as canções no último ensaio do mês. Por esse motivo, ao final do segundo e do terceiro ciclos, em lugar de revisitar todas as canções aprendidas durante o ciclo optamos por escolher apenas uma das canções aprendidas durante o ciclo em questão para ser revista. No último encontro da Oficina, por escolha do grupo, voltamos ao *Syahamba*.

Algo a ser destacado é o fato de que, a exemplo do tema VOCALIZAÇÃO, o tema REPERTÓRIO também remete a um trabalho mais voltado para o coletivo – mesmo que o foco daquele encontro estivesse no individual, caso do primeiro mês da oficina, como visto na seção anterior. Dessa forma, não apenas a estrutura da oficina por inteiro iniciava com explorações mais individuais e se dirigia ao trabalho em grupo, mas ainda a estrutura de cada ciclo de quatro encontros, e mesmo o trabalho dentro de cada encontro cumpria este percurso.

Além da organização em temas, em cada encontro eu trabalhava algum objetivo técnico-vocal, como mostra a Figura 3 nas páginas 80-81. Para escolher esses objetivos, a

⁸⁴ *Syahamba* é uma canção tradicional do povo zulu, da região do sul da África. Conheci a canção e o arranjo durante a primeira oficina, com o regente do grupo. Não foi possível identificar o autor do arranjo que utilizamos.

princípio tive por base não apenas os autores já apresentados no início desta seção⁸⁵, mas sobretudo minha experiência como regente e preparadora vocal de corais. Pensei em contemplar aspectos vocais que considero essenciais no trabalho com coralistas iniciantes: a) aliviar as constrictões mais comuns, no caso, as musculares (que dizem respeito aos músculos intrínsecos da laringe), aquela relacionada ao levantamento excessivo da laringe (que pode fazer com que esta perca sua mobilidade) e aquelas relacionadas ao estreitamento da faringe (que costumam causar instabilidade no som gerado); b) o trabalho de descoberta e equilíbrio dos registros vocais⁸⁶ utilizados com maior frequência na voz cantada no caso de cantoras e cantores coralistas; e c) o trabalho de ressonância, aqui entendida como eficiência acústica do som das vogais e moldagem do som pelos espaços supraglóticos (e não pela pressão aérea subglótica).

Ressalto, no entanto, que esses aspectos vocais elencados não constituem um programa fechado de trabalho vocal; ao contrário, minha ideia era tomá-los como guias integrantes de uma estratégia flexível e aberta às modificações impostas pela situação real da oficina. Assim, à medida que a oficina acontecia, era possível perceber, pelo grupo, que aspectos deveriam ter destaque dentro do trabalho vocal.

4.1.3 A auto-observação

Como mencionado, o termo *soma* foi sugerido por Thomas Hanna para nomear a pessoa que se observa perceptivamente/sensitivamente concentrando-se nas impressões provenientes dos movimentos corporais realizados por ela ou ocorridos dentro dela (HANNA, 1986). A Educação Somática se interessa pelo ser humano que se auto-observa, que se volta para as sensações de movimento e de ajuste postural observadas em primeira pessoa.

⁸⁵ Coelho, 1994; Fernandes, 2009; Molinari, 2007; Araújo, 2019; Goulard e Cooper, 2002.

⁸⁶ A definição e a terminologia utilizadas para descrever registros vocais são inúmeras e, em geral, confusas. Para este trabalho, adotarei a definição de registro de Hollien (*apud* SUNDBERG, 2015, p. 82), para quem um registro “é um evento totalmente laríngeo; ele consiste em séries ou regiões de frequências de fonação que podem ser produzidas com qualidades muito semelhantes; algumas regiões de frequências de fonação podem ser produzidas em mais de um registro; a definição de um registro deve ter por base evidências perceptivas, acústicas, fisiológicas e aerodinâmicas”. Usarei ainda os termos mais comuns para designar as subdivisões do registro modal (usado com mais frequência para a fala e o canto na maioria dos idiomas): peito, médio e cabeça.

Para chegar ao desenvolvimento dessa sensibilidade é necessária uma capacidade de observação profunda, uma “presença” graças à qual se desenvolve a capacidade de ser objeto da própria observação e, simultaneamente, de viver as mudanças que esta observação produz em todo o organismo, de sentir conscientemente, também durante o movimento, as variações que surgem ao nível do tônus e das funções vegetativas (ALEXANDER, 1991, p. 10).

As práticas somáticas que me auxiliaram no processo de desenvolvimento da proposta de preparação vocal via construção dos roteiros das oficinas, trabalham com a ideia de conexão entre perceber/sentir e agir. Ou seja, movimento e percepção são processos que caminham juntos e, além disso, com base na abordagem enativa da cognição corporificada, pode-se afirmar que não há aprendizagem sem percepção e movimento. No entanto, a auto-observação perceptiva do movimento se dá não apenas com a realização de deslocamentos corporais no espaço, mas, também, quando são realizados micromovimentos imperceptíveis espacialmente, ajustes posturais sutis ou, ainda, visualizações do movimento corporal. A auto-observação somática, contudo, não é sinônimo de passividade: aquele que observa não aguarda passivamente.

O ser humano não é apenas um soma autoconsciente, observando-se passivamente (enquanto observa seu observador científico), mas está fazendo outra coisa simultaneamente: está agindo sobre si mesmo; isto é, está sempre envolvido no processo de autorregulação⁸⁷ (HANNA, 1986).

É dessa observação ativa, autorreguladora, que emergirá a mudança; assim, o estado de auto-observação somática é um estado dinâmico de transformação: o soma existe como algo que está modificando a si mesmo.

A auto-observação é uma constante nas práticas somáticas: para propiciá-la recorre-se a toques, visualizações (de estruturas corporais, processos fisiológicos ou mesmo imagens mentais), posições corporais, movimentos, vocalizações ou expressões artísticas. Para este trabalho, utilizei visualizações, ajustes posturais, sons vocais e construção de esculturas em massa de modelar, como veremos a seguir.

Para iniciar a segunda oficina, recorri a um trabalho de auto-observação a partir da modelagem desenvolvido por Gerda Alexander com o objetivo de promover a consciência

⁸⁷ No original: *The human is not merely a self-aware soma, passively observing itself (as well as observing its scientific observer), but it is doing something else simultaneously: It is acting upon itself; i.e., it is always engaged in the process of self-regulation.*

da imagem corporal, que consistia em, de olhos fechados, modelar um corpo humano. Este é um trabalho recorrente em práticas somáticas, em geral realizado no início e no fim de algum processo longo. De fato, ao longo da minha trajetória com a Educação Somática me deparei várias vezes com este trabalho: o início de cada ciclo da Antiginástica, a abertura e o encerramento da Formação em Técnicas de Educação Somática⁸⁸ e o Ciclo V do curso de Formação no Método GDS foram alguns exemplos. Em cada um desses lugares o trabalho era ligeiramente diferente, embora preservasse sua essência. Para realizá-lo na oficina, escolhi guiar-me pela maneira como o vivenciei na Antiginástica⁸⁹, cuja criadora relata a descoberta do trabalho com a própria Gerda Alexander. Em *O Correio do Corpo*, Thérèse Bertherat descreve, entre experiências vivenciadas com outras práticas somáticas, a participação em um estágio com a Eutonia, no qual lhe foi pedido um trabalho de modelagem com massa antes e ao fim do estágio, concluindo com suas impressões a respeito da experiência:

Mas eu continuava pensando nos primeiros autorretratos: pareciam mostrar que, em algum lugar de nós, sabemos como somos, embora não saibamos que o sabemos. Um punhado de massa para modelar nos permite dar forma à imagem oculta, àquela que vive assediando o nosso inconsciente. Sabemos pois como somos (senão não precisaríamos esconder esse nosso conhecimento) mas – e isso me parece o mais importante – achamos que não podemos ser de outro modo (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982, p. 70).

Para Bertherat, reconhecer que podemos nos deformar é reconhecer também que podemos mudar essa deformação. O objetivo do trabalho de modelagem não é, então, possibilitar ao professor/facilitador uma análise da situação corporal do praticante – é, sim, propiciar ao próprio participante esse reconhecimento, e com ele, a possibilidade de mudança e transformação.

A primeira vez que experienciei este trabalho foi na Antiginástica, em uma das vivências pré-formação das quais participei. Eu já tinha lido os livros de Gerda Alexander e Thérèse Bertherat, e entendi do que se tratava antes mesmo que a profissional explicasse o trabalho. Lembrei-me das passagens nas quais as autoras falam a respeito da imagem da pessoa retratada em seus bonecos: “uma bailarina fez um corpo cheio de pernas. Um

⁸⁸ Ver a seção 2.2.

⁸⁹ Thérèse Bertherat descreve a maneira como realiza esse trabalho na Antiginástica nos livros *A Toca do Tigre* (BERTHERAT, 1990, p. 107-113) e *Mi curso de Antiginastia* (BERTHERAT; BERTHERAT, 2014, p. 44-46).

professor fez uma cabeça enorme em cima de um minúsculo corpo-pedestal” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982, p. 69); “solução típica de um aluno intelectual: corpo sem cabeça ou cabeça sem corpo” (ALEXANDER, 1991, p. 95). Ainda assim, ao concluir minha primeira escultura em argila, notei que meus esforços por fazer um boneco o mais próximo possível de um corpo humano resultaram em uma figura com pernas finas e muito compridas, que não podiam sustentar o corpo que era um bloco inteiro e sem forma (e do qual não faziam parte) e uma cabeça desconectada do corpo. Meu boneco era composto por pedaços soltos, que desmontavam quando eu tentava transportá-lo. Na Figura 5 uma foto do meu primeiro boneco, modelado no final de 2011.

Figura 5: fotografia do primeiro boneco modelado por mim em argila



Fonte: registro da autora

A Figura 6 mostra o último boneco de argila construído por mim dentro do período da pesquisa (dezembro de 2019), durante a Formação no Método GDS. Dessa vez, a figura foi modelada na massa, unificada em apenas um pedaço inteiro do material, pode ficar em pé e não se desfaz em vários pedaços (embora um dos braços tenha caído, isso aconteceu devido ao peso da argila, e não porque fossem partes desconectadas como no primeiro boneco).

Figura 6: fotografia do último boneco modelado por mim em argila



Fonte: registro da autora

Apesar de serem muitas as diferenças entre as duas figuras de argila, durante a construção da última eu já tinha entendido que não havia “certo” ou “errado” na sua construção. Da mesma forma, não havia uma figura “melhor” ou outra “pior”: ambas faziam parte de diferentes momentos de vida, e diziam respeito a diferentes entendimentos ou imagens do corpo, de acordo com esses momentos de vida. Cada figura diz algo a respeito de quem eu era naquele momento, e essa impressão foi bastante precisa enquanto eu as construía. Um exemplo que torna isso bastante evidente são os cabelos dos dois bonecos: enquanto o primeiro boneco tem apenas uma sugestão do que seria cabelo, grudado ao redor da cabeça, o segundo tem o cabelo bem definido, como várias pequenas bolinhas de massa que representam meu cabelo crespo – ter orgulho do meu cabelo era, naquele momento um posicionamento muito forte e importante para mim.

O professor comenta as alterações que aparecem diretamente relacionadas com a imagem corporal; no entanto, o aluno compreende logo que na figura modelada se manifesta sua personalidade total, e a interpretação que ele próprio realiza do seu trabalho é, muitas vezes, surpreendentemente acertada (ALEXANDER, 1991, p. 89).

Assim, ao levar esse trabalho para a segunda oficina, meu intuito era que os participantes pudessem entrar em contato com sua própria imagem corporal, bem como trazê-la de volta ao final da oficina, quando foi pedido que construíssem outro boneco, para

que pudessem observar dessa maneira o caminho percorrido ao longo dos três meses em que trabalhamos juntos.

No primeiro encontro da segunda oficina, iniciamos o trabalho com a construção do bonequinho. Levei massa de modelar, calculando cerca de 180g para cada participante. Deixei claro que não era necessário usar toda a massa disponível, mas que seria possível pedir mais massa caso fosse necessário. O grupo teve 10 minutos de tempo para modelar, de olhos fechados, seu boneco (não houve vendas para os olhos, portanto, cada um ficou responsável por mantê-los fechados). Nas Figuras 7, 8 e 9, a seguir, pode-se ver algumas das esculturas realizadas durante a segunda oficina. Em cada imagem, a primeira foto corresponde ao primeiro boneco construído, e a segunda, àquele feito ao final da oficina, no encontro 12.

Figura 7: fotografias de bonecos modelados em massa por participante da segunda oficina



Fonte: registros dos participantes

Figura 8: fotografias de bonecos modelados em massa participante da segunda oficina



Fonte: registros dos participantes

Figura 9: fotografias de bonecos modelados em massa por participante da segunda oficina



Fonte: registros dos participantes

Houve poucas menções a esse trabalho durante o grupo focal. Apenas uma das participantes o mencionou durante a entrevista individual, a mesma participante que iniciou uma pequena discussão a respeito do assunto durante o grupo focal. No trecho a seguir ela fala sobre o que pensou ao construir os dois bonecos.

Eu fico preocupada com esse tipo de coisa. De ter uma avaliação profunda desse bonequinho e eu me expor de alguma forma da maneira que eu tô fazendo o raio do bonequinho. (...) Hoje eu pensei assim “putz, hoje eu vou fazer uma coisa mais bem feita, vou pensar mais para fazer”, porque no começo... falei, ah, um bonequinho, tá, vou fazer aquele bonequinho redondinho, corpinho triângulo, eu vou fazer cabeça, eu vou fazer pescoço, eu vou fazer um cabelo, eu vou fazer um corpo, não pode ser um corpo quadrado, nem triângulo, o mais próximo que eu posso fazer disso é um círculo. (...). Meu, eu pensei, vou fazer uma borboleta, que eu quero que simbolize que eu mudei do dia 13 de agosto para hoje, é como se fosse a borboleta saindo inteira (Mariele, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 9).

Ao conduzir o trabalho com o boneco de massa no início da segunda oficina, disse aos participantes que aquele seria um trabalho em busca de informação. Ao terminar o tempo disponível para construir o boneco, pedi que olhassem suas construções e observassem a proporção entre cabeça, tronco e membros; se havia detalhes como mãos e dedos; em que posição estava o boneco (sentado, de pé, etc.) e se seria possível mudar sua posição; se ele tinha largura, espaço para órgãos internos. Sugeri que observassem as construções dos outros e perguntei se alguém gostaria de falar sobre seu boneco. Não houve perguntas a respeito desse trabalho, nem naquele dia nem em outros encontros. Quando repetimos a experiência, não fiz o direcionamento da observação. Não voltamos a conversar sobre o trabalho com massa até o grupo focal, quando o assunto surgiu espontaneamente na fala acima, enquanto o grupo discutia sobre as expectativas dos participantes a respeito da oficina. Embora a participante tivesse se mostrado preocupada com que tipo de “análise” eu faria do seu boneco, e a que tipo de exposição estaria sendo submetida, percebi que Mariele compreendeu que o mais importante naquele trabalho foi observar sua própria transformação ao longo da oficina.

É que eu tava falando do... que eu... que pra mim parece que teve uma transformação... interior, assim. De liberdade. (Pausa). E a imagem da borboleta era muito clara no dia do boneco. Que o animal se transformou. Porque a minha voz foi estimulada. Eu estar em grupo... que eu preciso disso, eu tô precisando (Mariele, Entrevistas, p. 31).

Outro momento de auto-observação tinha lugar a cada encontro, e foi pensado a partir das falas dos participantes da primeira Oficina sobre ter a possibilidade de observar com mais atenção seu corpo e sua voz no início da oficina, para poder comparar com mais clareza suas percepções antes e depois do processo. Para isso, como já dito, incluí momentos de auto-observação perceptiva sobre a emissão da voz cantada pelos participantes da segunda Oficina em dois momentos: antes de iniciar os *movimentos* previstos no roteiro e antes de iniciarmos o aprendizado da canção daquele encontro.

Para Bolsanello, *observar* em um espaço de Educação Somática seria “desenvolver a capacidade de investir sua atenção na observação ‘crua’, ou seja, um interesse por aquilo que é observado enquanto fenômeno ‘nu’, sem a roupagem de julgamentos, análises nem interpretações” (2016, p. 102); seria acolher as próprias experiências vivenciadas. Assim, ao pedir, no início de cada encontro, e antes de iniciar o REPERTÓRIO, que os participantes voltassem à canção aprendida no encontro anterior, minha condução era no sentido dessa observação descrita pela autora.

A gente vai cantar uma última vez agora, e dessa vez, o foco é: como é que eu estou cantando? Como é que tá o corpo? Como é que tá a respiração? O que acontece quando você canta? É se observar, só isso. Esse é o foco. Acertar ou não, não importa agora. Vamos ver o que acontece (Diários, Segunda Oficina, Encontro 5, p. 27).

A inclusão de um momento de auto-observação perceptiva sobre a emissão da voz cantada foi a princípio, como já dito, inspirada nos “testes” realizados na Antiginástica. O site da prática descreve as etapas de uma sessão, que começam com “uma espécie de teste que permite localizar com precisão o que, da cabeça aos pés te bloqueia e te limita”.⁹⁰ Os testes são posições precisas que exigem o que Bertherat diz ser o comprimento ideal da musculatura posterior, demandando toda a sua amplitude de flexibilidade. “É justamente a posição – será preciso dizer? – em que não ficamos nunca” (BERTHERAT, 1990, p. 113). Também Gerda Alexander usa o que ela chama de “posições de controle” para que “a pessoa tome consciência, sozinha e em poucos minutos, dos pontos de tensão do seu corpo” (ALEXANDER, 1991, p. 119). Nos dois casos, para ficar na posição sugerida o corpo

⁹⁰ <https://antigymnastique.com/pt-pt/o-que-e-a-antiginastica/uma-sessao-de-antigym/> (Acesso em 05 abr. 2020).

compensa os encurtamentos e se deforma – a pessoa se torce, bloqueia a respiração e não tem como ignorar seus esforços para permanecer na posição (BERTHERAT; BERTHERAT, 2014).

O objetivo da primeira auto-observação, aquela realizada no início do encontro, anterior à POSTURA, era tomar consciência da ação de cantar, gerar presença no próprio corpo e realmente observar os processos internos que ocorrem durante a emissão. Nem sempre, como nas posições solicitadas nos testes da Antiginástica ou nas posições de controle da Eutonia, cantar naquele momento levava a um esforço desconfortável, nem era esse o objetivo. No entanto, muitas vezes o esforço observado na primeira emissão era percebido como maior do que na segunda.

Ah, normalmente na primeira vez, no começo, quando a gente cantava, eu achava que tava tudo ótimo, e aí na última eu via que a primeira tava muito ruim, que a última é que tava, que tinha uma outra qualidade vocal... pra mim a diferença era gritante de uma e de outra. Eu lembro até que você comentou que teve alguns momentos que a primeira ficou melhor, mas, pensando na minha voz individualmente, eu achei que em todas as vezes melhorou a segunda vez. (...) De ficar mais limpa, mais... mais fluida, não sei, eu tinha a impressão que ela tava... sabe, sendo... projetada, vindo, assim, dum jeito muito... sem atrito. É, mais fácil (Marina, Entrevistas, p. 77-78).

Ao longo da oficina percebi que a auto-observação por si já implicava em mudanças no cantar. Ao iniciar o encontro, e antes da primeira auto-observação, eu lembrava ao grupo a canção aprendida no encontro anterior, passando cada linha melódica separadamente. Depois que eles cantavam algumas vezes, eu iniciava a auto-observação, conduzindo os participantes no sentido de apenas observar como era cantar naquele momento. Em alguns encontros percebi que a simples sugestão de auto-observação trazia mudanças na sonoridade do grupo.

Antes mesmo de iniciar o trabalho de POSTURA, na primeira auto-observação feita depois de rever as linhas no início do encontro, o som já era outro, embora ainda me incomode muito a tensão no pescoço do participante 1⁹¹. Ainda que a afinação estivesse muito vacilante no começo da segunda auto-observação, o equilíbrio entre as vozes era nítido. Quando perguntei como tinha sido recebi respostas do Palim (“mais

⁹¹ Os nomes dos participantes foram substituídos pelos pseudônimos escolhidos por eles, conforme consta no capítulo anterior. O aqui nomeado “participante 1” não permaneceu na oficina até o final, portanto, não há pseudônimo atribuído a ele, motivo pelo qual optei por assim substituir seu nome, que constava do diário de campo.

concentrado”), do participante 1 (“mais fluido”), do Cadabra (“bem melhor”). Na verdade, na segunda execução as pessoas conseguem cantar mais suavemente, com menos esforço, e acredito que isso faça com que se ouçam melhor – e dessa forma afinem mais (Diários, Segunda Oficina, Encontro 7, p. 8).

A ideia de que a consciência no cantar é suficiente para iniciar transformações, pelo aumento da presença na ação de cantar é um dos pilares da somática e da proposta de preparação vocal que esta pesquisa se propõe a criar. Nas próximas seções, observaremos como esse e outros princípios puderam guiar os *movimentos* das oficinas.

Áudio 1 – Que tal experienciar a auto-observação do seu canto?⁹²

<https://youtu.be/uxPnSeeiMUc>



4.2 Princípios

Detalho nesta seção que princípios me guiaram nos roteiros de preparação vocal durante as oficinas que ofereci, em especial a segunda oficina: aprendizado pela experiência, consciência, escolha e verticalidade. Estes princípios se alinham com os princípios comuns às práticas de Educação Somática, que elenquei no Capítulo 2.

Os princípios aqui apresentados podem ser considerados requisitos fundamentais para a prática que aqui proponho. Foram guias essenciais, presentes durante a

⁹² Esta tese apresenta algumas sugestões de *movimentos* em áudios que podem ser acessados por links ou QR Code (Código de Resposta Rápida) como esses, indicados ao longo do texto. No caso do acesso por QR Code, basta abrir a câmera do seu celular e apontá-la para o código (em alguns casos, pode ser necessário fazer o download de um aplicativo de leitura). Em ambos os casos, o celular mostrará uma notificação em texto ou imagem, que você poderá clicar. Para acessar os áudios pelo computador, use o link indicado. Pode-se ter acesso a todos os áudios no link: <https://linktr.ee/dandocorpoavoz>. É necessário estar conectado à internet em qualquer uma das opções.

construção da proposta para que os aprendizados referentes aos conteúdos pudessem ser desenvolvidos. Eles enfatizam a ideia do corpo como lugar de acesso à experiência que pode trazer a dimensão da transformação para a cantora e o cantor coralista.

4.2.1 Aprendizado pela experiência

Na abertura de seu primeiro livro, *O corpo tem suas razões*, Thérèse Bertherat fala a respeito de como chegou ao nome de sua prática somática, definindo-a a princípio pelo que *não* era: exercícios, ginástica.

(...) que palavra conseguirá fazer entender que o corpo de um ser e sua vida são uma mesma coisa e que ele só poderá viver plenamente a vida se, previamente, tiver conseguido despertar as zonas mortas de seu corpo? Antes de escrever este livro, a busca de uma palavra não me preocupava. A prática dos movimentos e seus resultados bastavam-se como definição. No máximo, quando me perguntavam o que eu ensinava, respondia “antiginástica”... acrescentando sempre que isso só poderia ser entendido pelo corpo, através da experiência vivida (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 15).

A Somática propõe ao praticante a vivência de uma organização corpórea mais global e equilibrada, e por isso mesmo mais funcional do que o habitualmente experienciado. Para isso, o aprendizado é sempre vivenciado em contexto de experientiação⁹³ – a experiência subjetiva do praticante é a própria fonte de conhecimento. É necessário passar pela experiência da prática para que se possa compreendê-la e tomar contato com as sensações do próprio corpo, e com o aprendizado que estes proporcionam. Por este motivo, algumas práticas somáticas exigem que o candidato a profissional as tenha vivenciado como praticante.

No livro *Singing With Your Whole Self*, em que aliam técnica vocal e o Método Feldenkrais, Nelson e Blades-Zeller descrevem o caminho de uma observação até se transformar em “afirmação irrefutável”.

Um professor de voz perspicaz (como Garcia II, Marchesi, Vennard) observa de perto o cantor natural em ação. O professor observa a produção vocal e a relata por meio de descrição escrita – por exemplo: “Quando A canta, a parede posterior da faringe fica

⁹³ Aqui, lembro que para a abordagem enativa sujeito e mundo (ou soma e ambiente) emergem da experiência, não sendo preexistentes a ela.

ampla e larga, com o véu palatino (palato mole) alto, resultando em um som rico e cheio”.

Um leitor do relato pensa: “Ah! Para ter um som rico e cheio, tenho que ter certeza de que meu palato mole está elevado”.

O mesmo leitor instrui um aluno: “Eleve o palato mole!” O aluno tenta obedientemente elevar a parede posterior da faringe através de um esforço muscular consciente, o que, inadvertidamente, resulta em tensão.

A descrição torna-se um preceito, inquestionável, imposto, *mas não sentido*. Transmitido por gerações, o mal-entendido é perpetuado (NELSON; BLADES-ZELLER, 2002, p. 11)⁹⁴.

Os autores sugerem nessa narrativa a possível trajetória de uma observação individual até se tornar um modelo desconectado da situação original da experiência do primeiro cantor. Mostra um caminho bastante comum: o de transformar uma experiência vivida por outrem em regra, em receita de “como fazer”. No entanto, não é possível transferir a experiência de uma pessoa para outra – é possível, sim, revivenciá-la, ressignificá-la a partir da própria história, do próprio caminho, do próprio contexto biológico, social e cultural, do próprio modo de fazer e ser corpo. A experiência transformada em regra gera tensão adicional e desnecessária – a experiência vivenciada no corpo e a partir do próprio corpo pode fazer emergir a expressividade, como defende Gerda Alexander: “Compreendi que se um corpo está liberto de tensões inúteis e movimentos habituais errôneos, não é necessário acrescentar expressão a esse corpo” (*apud* BOLSANELLO, 2016, p. 22).

Libertar o corpo de tensões “adicionais”, “desnecessárias” ou “inúteis” também pode ser entendido como favorecer um estado de tonicidade muscular em que a tensão (que não pode ser eliminada) é confortável e fluida, e dá ao músculo a prontidão indispensável para a atividade que será realizada. No entanto, pautar a preparação vocal na informação, oferecendo instruções verbais como regras (como no relato anterior), não favorece a modificação da ação. Como diz Larrosa (2015), o *excesso de informação* na verdade solapa o *saber da experiência*, não deixando lugar para a formação e a transformação que a experiência pode trazer.

⁹⁴ No original: 1. *Astute voice teacher (such as Garcia II, Marchesi, Vennard) closely observes outstanding natural singer in action.* 2. *Astute teacher notes vocal production, reports it through written description – for example, “When A sings, the back wall of the pharynx is large and wide, with the velum (soft palate) high, resulting in a rich, full tone.”* 3. *Reader of report thinks, “Aha! In order to have a rich, full sound, I have to be sure that my soft palate is high.”* 4. *Reader instructions student, “Lift your soft palate!” Student dutifully attempts to raise the back wall of the pharynx through conscious muscular effort. Tension (inadvertently) results.* 5. *Description becomes gospel, unquestioned, imposed, but not felt. Passed on from generation, the misunderstanding is perpetuated* (o grifo é dos autores).

Para diferenciar estes dois estados corporais (tensão desnecessária x tonicidade muscular) e mudar nosso modo de ação corporal, Moshe Feldenkrais (1977) propõe mudar nossa autoimagem, constituída de quatro elementos: movimento, sensação, sentimento e pensamento. Na proposta de preparação vocal que aqui desenvolvo, o *aprendizado pela experiência* é proporcionado por esses quatro elementos citados pelo autor. Uma vez que advogo que o corpo da cantora e do cantor coralista deve ser considerado em sua integridade psicofísica, sustento que seu canto deve estar conectado com suas sensações e emoções, a fim de evitar movimentos automatizados e modelos estereotipados. O foco deve necessariamente estar no aspecto subjetivo da experiência da cantora e do cantor, que conduzem sua voz. É desse aspecto que surgem descobertas realizadas durante as vivências dos encontros pelos próprios participantes a respeito de seus corpos (e com eles, suas vozes), a partir dos movimentos propostos e das sensações a eles relacionadas.

Eu fui descobrindo lugares diferentes, vozes diferentes, então eu pude através desses exercícios... encontrar novos... (pausa. Ri) novos fluidos. (Cadabra Brandão, Entrevistas, p. 10).

Mas eu senti também essa de... “poxa, a gente vai trabalhar bastante o corpo, então ela quer relacionar alguma coisa... do corpo inteiro com relação ao canto. Então vamos lá, vamos nessa”. Depois eu já peguei a vibe da coisa, já entendi que era para trabalhar o corpo inteiro, até porque, quando a gente começou a trabalhar com o pé, eu senti relaxar muito o meu... a parte de trás do meu pescoço, e como eu tenho esse travamento na mandíbula, então eu senti muito. Então eu falei “caraca, tem tudo a ver, como pode” (Cibele, Entrevistas, p. 3).

Chama-se “plasticidade neural” à capacidade do cérebro em desenvolver novas conexões neurais a partir da experiência e do comportamento, favorecendo a adaptação, a aprendizagem de novos comportamentos e o desenvolvimento humano contínuo. A plasticidade se desenvolve à medida que nos movemos e interagimos com o ambiente. “É somente porque essa estrutura, o cérebro, passa por interações em um ambiente, que podemos rotular o comportamento resultante como cognitivo⁹⁵” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 11).

Diferentemente de práticas corporais centradas na performance, o aprendizado na somática envolve ampliação da consciência sensório-motora voluntária e das

⁹⁵ No original: *It is only because this structure, the brain, undergoes interactions in an environment that we can label the ensuing behavior as cognitive.*

possibilidades corporais, sem a intenção de condicionamento motor, conforme já exposto. O aprendizado acontece na interação entre informações corporais já integradas e experiências vivenciadas. “Quanto mais experiências sensoriais e motoras, mais memória, mais ideias, mais pensamentos” (BERTAZZO, 2018a, p. 124). A somática conduz, então, a uma aprendizagem fundada no conhecimento empírico e subjetivo e nas sensações do praticante, base para a formação de conceitos e ideias. “A prática é a base da teoria” (BOLSANELLO, 2007, p. 102).

Assim, aprender com o corpo, começa por apreender o próprio corpo. Descobrir como ele funciona, a que reage, como responde sensorialmente às experiências motoras. Entender o funcionamento de nós mesmos contribui para descobrir que esforço é suficiente para a atividade que pretendo realizar. Aqui voltamos a Feldenkrais (1977), para quem reajustar a autoimagem a fim de estabelecer uma imagem corporal fidedigna é mais rápido e eficiente em termos de aprendizado do que corrigir ações particulares e comportamentos errôneos. Ao entendermos como o corpo funciona, permitimos que o próprio sistema se autorregule. Este é um dos caminhos propostos por Bertherat, como relata sua filha: “Ela gosta de dizer que a Antiginástica é acima de tudo um trabalho pedagógico, um trabalho de informação graças ao qual o mapa deformado do nosso corpo, nossa imagem corporal nublada, é modificada”⁹⁶ (BERTHRAT; BERTHERAT, 2014, p. 21).

Também para F. M. Alexander pode haver bastante diferença entre a maneira como percebemos nossos movimentos e o funcionamento “real” do corpo ao realizá-los. Essa diferença poderia dificultar, tensionar ou trazer dor ao corpo. Para aproximar as duas experiências (como o corpo se comporta e o que é percebido deste comportamento) o autor sugere, em lugar de tentar descobrir o que seria “certo” ou “errado”, tentar descobrir o que é mais próximo ao fisiológico para a atividade pretendida. Trazendo para a ação de cantar, Husler e Rodd-Marling (1965) no livro *Singing: the physical nature of the vocal organ*⁹⁷, afirmam que ter um bom conhecimento do funcionamento dos músculos e órgãos envolvidos na fonação é essencial para estudantes de canto em sua aprendizagem. Para isso os autores

⁹⁶ No original: *A ella le agrada decir que la Antigimnasia es antes que nada un trabajo pedagógico, un trabajo de información gracias al cual el mapa deformado de nuestro cuerpo, nuestra enturbiada imagen corporal, se modifica.*

⁹⁷ Conheci o livro de Husler e Rodd-Marling durante a Formação CCPM. Embora os autores não tenham trabalhado com F. M. Alexander, sua abordagem, enunciada no livro, é frequentemente citada como bastante aproximada à do educador somático. Para Ron Murdock, professor de canto que trabalhou com os três autores e que escreveu um livro no qual estabelece um diálogo entre os trabalhos de Husler, Rodd-Marling e Alexander, as duas abordagens estão baseadas na observação de como a voz e o corpo funcionam quando não interferimos neste funcionamento (MURDOCK, 2000).

intentam, no livro, oferecer uma “base cientificamente exata” para trabalhar direta e objetivamente os elementos físicos responsáveis pela produção da voz cantada, e responder questões como: o que acontece fisicamente na produção dos registros vocais ou na projeção da voz? O que significa, em termos físicos, “colocar a voz”?

Os autores mostram a importância, para a cantora e o cantor, de entender o que acontece no corpo quando canta. No entanto, argumento que, do ponto de vista somático, este deveria ser um trabalho que fala a *linguagem do corpo*, em lugar da *linguagem da informação*. Neste sentido, a proposta de preparação vocal de que trato nesta pesquisa é um trabalho pautado na experiência do corpo que busca suscitar, a partir do movimento, do sentimento, da sensação e do pensamento, percepções capazes de possibilitar a construção de novos caminhos. É assim que busco, na ideia da proposta, promover uma compreensão mais acurada do que acontece no corpo quando da ação de cantar, favorecendo o estabelecimento de uma imagem corporal mais precisa.

A princípio, a gente tem aquele preconceito, mas foi passando e eu fui entendendo a proposta do que você ‘tava querendo passar para as pessoas, e eu vi que realmente... ver o corpo como um todo, e tudo o mais, faz que você consiga acessar muito mais facilmente... essas... essas partes obscuras que as pessoas tentam passar durante um ensaio de coro normal, né? (Paulo, Entrevistas, p. 2).

Conforme informado, Paulo é cantor e regente de coro, e procurou a oficina para “aprender novas técnicas que auxiliem na hora de cantar” (Paulo, Entrevistas, p. 32). Durante o grupo focal ele relatou sua dificuldade de ajudar seus coralistas a compreender determinados aspectos técnico-vocais, que advinha, de acordo com ele, de sua própria dificuldade para entender esses mesmos aspectos.

Eu aprendi mais imitando uma pessoa que eu sabia que cantava certo... então, ela tinha, a voz da pessoa tinha uma cor assim, sabe? E a minha voz tinha uma cor diferente. Aí eu falo, mas... o que que eu preciso fazer, mudar aqui para ficar igual? Aí eu ia testando, testando, testando, até a hora que eu ia entendendo a minha própria voz, e conseguia deixar a cor igual, assim, sabe? E, mas... pela pessoa falando “ah, abre a faringe”, é... “respira pelo diafragma”, é, esse tipo de coisa não funcionava para mim também. E hoje, eu tenho essa dificuldade... de passar isso para as pessoas, assim, sabe? E a forma como você passava na aula... é, eu percebia que durante o exercício, aquilo que eu precisava passar para as pessoas... acontecia naturalmente, entendeu? É... o grande problema é que depois que eu saía da aula eu esquecia como é que você fazia (Paulo, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 19).

O cantor, no relato acima, discorre sobre sua maneira de apreensão do próprio corpo quando diz que ia “testando” até “entender a própria voz”. Em outras palavras, ele tentava experienciar o corpo para compreender como poderia alcançar o resultado sonoro que desejava. Mas como essa era uma experiência bastante pessoal (e aparentemente não tão consciente), era difícil refazer o caminho que ele mesmo tinha seguido para tentar ajudar seus coralistas a chegar ao mesmo resultado sonoro. A experiência é única para cada indivíduo; ainda que duas pessoas participem do mesmo acontecimento, cada uma tem sua própria experiência. O caminho aqui sugerido pode ser trilhado por qualquer pessoa: *compreender, a partir de sensações advindas de movimentos corporais, de que maneira seu próprio corpo alcança determinada sonoridade*. Cada pessoa, contudo, tem uma maneira particular de atravessar este caminho e de entender a maneira *singular* com a qual seu corpo alcança aquele aprendizado.

Descobrir o próprio corpo inclui descobrir uma voz que já está lá, uma vez que também é corpo, ainda que escondida sob tensões que por vezes sequer são notadas.

Aí comecei a prestar atenção em respirar e abaixar o ombro, principalmente, e ficar mais... né? E tem diferença, assim... Meu pé piorou horrivelmente, que eu já 'tava prestando mais atenção, mas eu voltei a pisar completamente com o calcanhar, eu não sei o que significa.

Mas piorou antes, depois ou durante a oficina?

Piorou depois, né? Voltou a como era antes.

Então você reparou uma mudança?

É, no calcanhar, aí, mas o ombro foi mais pro lugar dele. E, ah, também enquadrou, encaixou o quadril que... foram essas duas positivas, e a voz, que é fantástico, que eu comecei a ouvir, e comecei cantar, sozinha, mas comecei cantar, coisa que eu jamais faria, comecei falar mais também... com a voz foi fantástico (Marta Theresa, Entrevistas, p. 65).

Ao ser perguntada sobre como foi observar seu corpo durante o trabalho, a Marta levanta mudanças descobertas em sua voz. Vivenciar o próprio corpo, reconhecê-lo durante este processo e se permitir transformar por esta experiência é o que entendo ser um ponto chave do trabalho somático e um princípio fundamental da proposta que é meu objetivo.

Ali nas oficinas, nas suas oficinas, eu realmente descobri outros lugares da voz. Sabe, que... que talvez eu até já tenha cantado naquele lugar ali, mas eu nunca... nunca percebi. E ali eu percebi, sabe, eu fiquei nossa, tanto questões de projeção... (...) É, eu acho que... que me atentou para outros lugares também, assim, que eu não tinha percebido. Até coisas, por

exemplo, aquele exercício de ficar passando a língua em torno da boca. Eu faço isso, mas eu acho que é pra acordar a língua, assim, eu não sei se é pra... exatamente assim, mas eu sei que tem uma função, sabe? Eu só não sei exatamente qual, mas tinha várias coisas que você fazia, assim, que eu ficava, ah, legal, eu não tinha feito em outros lugares... que eu ficava, ah, gostei, desse... gostei disso, e fez, de fato, com que mudasse, assim, minha voz, é que pra mim mudou mais na questão da projeção, eu acho (Antônia Maria, Entrevistas, p. 86).

Construí os roteiros que conduziram os encontros da segunda oficina recorrendo à linguagem do corpo da qual falei há pouco, buscando conceber um trabalho feito de movimentos⁹⁸, embora conduzido em palavras. As palavras que descreviam os *movimentos*, usadas para orientar cada um dos participantes na descoberta do próprio corpo, eram escolhidas no sentido de possibilitar que todos tentassem entender seu movimento a partir de si. “Às vezes as indicações são muito precisas. Mas outras, talvez voluntariamente, não são tanto: cada um deve procurar, interpretar e tomar sua decisão⁹⁹” (BERTHERAT, BERTHERAT, 2014, p. 22).

A Mariele perguntou exatamente de que local do palato eu estava falando (a Thérèse chama de “umbigo” do céu da boca), o que gerou uma enorme discussão a respeito do local exato, quem tinha ou não o tal umbigo, e o que era exatamente esse umbigo. Pensei no primeiro livro da Thérèse, quando ela explica que os “preliminares” não têm receita fixa, e que o “certo” deveria ser encontrado pela própria pessoa que os estava experienciando; e em seu segundo livro, quando ela relata a enorme procura que leitores do seu primeiro livro fizeram por ela, tentando descobrir exatamente em que posição, momento ou frequência deveriam realizar cada preliminar para que ele tivesse resultado. Afinal, expliquei que o local “exato” simplesmente não era tão importante, e conseguimos seguir com o movimento (Diários, Segunda Oficina, Encontro 7, p. 5).

Não se trata do que é “certo” ou “errado”. Não se trata de reproduzir posturas ou gestos. Não há nada para conseguir, perfeição para alcançar, não há competição. E assim como não há maneira “correta” de realizar os movimentos, também não é possível pensar

⁹⁸ Aqui não me refiro aos *movimentos* que são elementos estruturantes da proposta, mas à ação de mover o corpo. Ao utilizar esta palavra, no entanto, penso não apenas em movimentos, mas também em posições (ou posturas). Lembro que, como dito em seções anteriores, a palavra “postura” costuma carregar significados que remetem à estabilidade estática, rigidez ou distribuição “correta” do equilíbrio. Assim, volto à ideia de postura como uma posição em equilíbrio bastante dinâmico, conquistado por uma série de restabelecimentos de pequenos desequilíbrios, entendendo que *não há postura sem movimento*. Por este motivo, apresento o trabalho que aqui desenvolvo como um “trabalho de movimento”, ainda que esse movimento nem sempre esteja visível ou evidente.

⁹⁹ No original: *En ocasiones las indicaciones son muy precisas. Pero otras, quizás voluntariamente, no lo son tanto. Cada uno debe buscar, interpretar, tomar su decisión.*

em maneiras “corretas” de passar pela experiência. Talvez por isso os participantes reconheçam mudanças experienciadas em seu corpo, embora tenham dificuldade em descrever o caminho para a mudança (a experiência): “*puxa, eu sei que mudou, que tem alguma coisa diferente, mas não sei colocar aonde que foi*” (Nelson Paixão, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 11); “*eu não sei explicar o que que é (...) e aí depois isso vai ter um efeito na voz. Cara, é muito maravilhoso quando isso acontece*” (Marina, Entrevistas, p. 72); “*Eu acho que liberando as tensões do corpo... você acaba... é... liberando a voz também. (pausa) É... agora... os caminhos pra isso... eu não saberia te dizer, assim*” (Mariele, Entrevistas, p. 22).

Eu, como uma pessoa que canta em coral e que também canta às vezes sozinha, eu também percebi bastante diferença. Desde que eu comecei a fazer as oficinas, aplicando até, na hora que eu ia cantar, já pensava nas coisas que eu tinha exercitado aqui, a postura e tal, e eu percebi uma diferença muito nítida todas as vezes que eu ia cantar. Porque essa coisa de tá relaxada, de pensar nos mínimos detalhes... Aqui nos exercícios tinham alguns músculos, sei lá, algumas articulações que eu senti que eu não sabia que eu tinha (Cibele, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 4).

No relato acima há um vislumbre de qual seria este caminho difícil de descrever: *a atenção no próprio corpo*. Saber como o corpo funciona passa por estar atento, e mais do que isso, *estar presente* no que acontece nesse corpo a cada movimento ou intenção de movimento. Ao alcançar este estado de presença, mesmo o “esquecimento” que apontei anteriormente na fala do Paulo pode ser transformado em *consciência*. A Mariele, por exemplo, ainda que fale sobre uma conquista que “se perdia”, também diz de uma consciência que permanecia com ela ao longo da semana.

É um exercício que ele é mais que sensível, ele mexe mais com uma... uma camada profunda do corpo e, conseqüentemente, mexe com outras coisas. Que é o que eu acredito também, mas muito porque é... é da minha área também, um pouco, sei lá. E... o que eu posso dizer assim, é que, durante a aula... isso influenciava na voz, depois, para cantar. Mas parece que era uma coisa que se perdia (Mariele, Entrevistas, p. 21).

Sim, parece que aumentou a consciência corporal, assim, aumentou a atenção, tipo, a gente fazia a atividade segunda-feira, e aí ao longo de toda a semana parece que prestava mais atenção nos pontos de tensão que você trabalhou mais, que era aquele, o cordão, né, perto do, da asa... aqui

na parte do sacro... parece que eu lembrava disso durante todo o resto da semana (Mariele, Entrevistas, p. 22-23)¹⁰⁰.

Se aceitamos, como proposto pela enação, que todo conhecer se realiza pelo agir de um ser vivo, ligado à sua experiência do mundo, como se pode ter acesso à essa experiência? Varela, Thompson e Rosch (1993) enfatizam a importância de se estar presente nela. Assim, conquistar um corpo que canta também passa por conquistar a percepção consciente desse corpo, incluir a presença na atividade do canto e aprender a se tornar sensível às constantes mudanças que estabelecem o equilíbrio para a ação de cantar, como veremos a seguir.

4.2.2 Consciência

Durante uma das aulas que tive na Formação CCPM, observei a professora Eleni Vosniadou trabalhando com um colega no que ela chamava de exploração¹⁰¹. O colega expôs o que gostaria de ter como tema em sua exploração naquele dia e em seguida a professora realizou um estímulo, no caso, um toque sobre o osso occipital do colega. Observei que o estímulo foi suficiente para que acontecesse uma visível e imediata descompressão na coluna do colega, o que me deixou muito ansiosa para entender o que a fez escolher esse estímulo. No momento seguinte da aula, a professora pediu que refletíssemos sobre o que tínhamos observado no corpo do colega; no dela mesma (enquanto trabalhava com ele); e no nosso próprio corpo enquanto observávamos a exploração. Lembrei imediatamente da diferença na descompressão da coluna do colega, mas não consegui notar nada no corpo da professora. No entanto, ao observar minha própria resposta ao estímulo, percebi que a reação do colega (a descompressão) fez com que eu reparasse que minha própria coluna estava comprimida e

¹⁰⁰ Aqui a participante se refere a um movimento direcionado ao sacro, baseado em um “preliminar” que Thérèse Bertherat chama de “a rede” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 206): deitados de costas na posição semi-supina, os participantes colocavam uma bola flexível ou um tapete enrolado sob o sacro. Nesta posição, deveriam deixar que barriga, maxilar e costas descansassem. Eu fazia algumas sugestões para que acompanhassem sua respiração e deixassem que suas costas descansassem. Nesse momento, eu adicionava a sugestão de exploração sonora e um convite para que observassem onde notavam maior fluidez em seu corpo. Depois de um tempo, todos poderiam retirar o material sob o sacro e observar o apoio de suas costas no chão (Roteiros, Segunda Oficina, Encontro 2, *Componente 3 – costas*).

¹⁰¹ *Exploração* é o termo usado por Eleni Vosniadou para nomear o trabalho conduzido por ela durante as aulas, que consistia de uma atividade (que poderia ser executar uma frase musical, realizar um movimento, ler um trecho escrito ou qualquer outra ação); observar-se em atividade; realizar um *experimento* (uma modificação no estímulo, que podia ser um toque, um pensamento ou o direcionamento da atenção durante a execução da atividade); observar-se durante o experimento; averiguar se havia diferença no corpo durante a observação da atividade ou do experimento.

achatada para baixo. A simples observação do meu corpo revelou uma percepção de como ele se encontrava naquele momento, o que causou uma pequena mudança na minha postura, e pude também sentir uma descompressão, embora bastante leve, na minha própria coluna. Nada muito evidente; continuei curvada para a frente e com o tronco achatado enquanto sentada. Mas a diferença interna foi impressionante, e mergulhei na construção do caminho que eu tinha seguido para chegar àquele efeito em minha coluna.

Mais tarde na mesma aula, a professora propôs que nos reuníssemos em duplas para conversar sobre o que tinha ficado mais evidente para nós naquela exploração. Fiquei numa dupla com o colega que tinha experienciado a exploração, e enquanto eu conversava com ele uma frase me veio à cabeça: *tomar consciência é a parte mais importante de todo o processo*. Não apenas nas explorações individuais ou em grupos propostas por Eleni Vosniadou, mas também nas aulas das práticas somáticas que realizei, ou ainda nos encontros com as oficinas criadas para a pesquisa, eu tinha sempre a impressão de que as percepções a respeito dos processos vivenciados, das diferenças no meu corpo ou nos corpos dos participantes das oficinas e mesmo aquelas geradas por minha compreensão sobre as teorias envolvidas nas práticas somáticas iam se tornando cada vez mais evidentes à medida que eu avançava no meu caminho. A cada momento eu descobria novamente, como uma espiral que se desenrolava, retornando aos pontos já percorridos ao mesmo tempo em que avançava gradual e continuamente, que quanto mais conectada estava com meu corpo, quanto mais *presente e consciente*, mais evidente e rápida era a transformação e a mudança neste corpo, transformação essa que incluía a compreensão racional do processo.

No artigo *What is Somatics?* Thomas Hanna (1986) estabelece uma distinção entre “consciência” e “atenção”¹⁰². Para o autor, tanto uma quanto a outra são funções primárias do soma humano. Entretanto, enquanto consciência (*consciousness*) designa uma gama de funções sensório-motoras voluntárias adquiridas através da aprendizagem, a atenção (*awareness*) é uma atividade somática que exclui qualquer reconhecimento sensorial que não seja aquele em que está focada, externa (no ambiente) ou internamente (dentro do soma).

Embora eu utilize a ideia de *consciência* com um sentido diferente do de Hanna, há um aspecto do que o autor chama de “atenção” que entendo ser importante para a

¹⁰² No original em inglês, *consciousness* e *awareness*. Embora ambas as palavras costumem ser traduzidas como *consciência*, optei por utilizar palavras diferentes para destacar a distinção entre os conceitos que Hanna propõe.

definição que emprego: para o autor, o aprendizado somático se inicia pelo foco ativo da atenção no desconhecido, que nele identifica referências e características possíveis de serem associadas a outras já conhecidas em nosso repertório consciente. Através da função excludente da atenção, o involuntário se torna voluntário, o desconhecido se torna conhecido e o não realizado se torna factível. “Em uma palavra, o não aprendido torna-se aprendido¹⁰³ (HANNA, 1986).

Direcionar a atenção com o objetivo de estabelecer uma conexão com o próprio corpo e alcançar, por meio deste processo, um estado de presença na atividade que se está realizando naquele momento é o que chamo, neste trabalho, de *consciência*. Minha proposta era orientar os participantes para que dirigissem sua atenção para o movimento (em geral realizado de forma inconsciente ou automática) com o objetivo de reconhecê-lo e reorganizá-lo intencionalmente: conscientizar o inconsciente para integrá-lo ao movimento. “*Conscientizar o tônus e onde tá... tá mais tensionado. Pra diminuir a tensão*” (Nelson Paixão, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 3). Desta perspectiva emergem percepções dos participantes relatadas durante as entrevistas ou observadas por mim em seus corpos durante as oficinas. Essas percepções diziam respeito à voz como corpo, e advinham do direcionamento da atenção a cada movimento proposto.

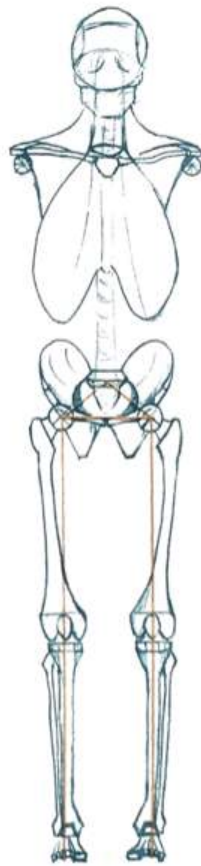
Então... (pausa) eu acho que o corpo... nessa situação... ajudou muito nisso, tipo, o corpo ali presente. Foi o que eu te falei, às vezes eu não sentia... o que mudou, tipo assim, “ai, sentiu agora, seu pé tá leve, ah... tá flutuando”... (ri) Não senti. Mas eu sentia mais isso na voz, e às vezes tava presente no meu corpo, mas eu não sentia. Pode ser meio maluco mas, opa, não, não pode ser isso. Às vezes tava presente no meu corpo ou realmente funcionou o exercício... eu não senti, mas... o meu inconsciente sentiu. Faz sentido? (Cadabra Brandão, Entrevistas, p. 18-19).

Tomar consciência de como o corpo funciona também pode mudar a maneira como se realiza um movimento ou uma atividade. Entender onde se localizava a articulação do osso fêmur com a bacia, por exemplo, me ajudou a entender como meu próprio corpo funcionava em várias situações de movimento com ou sem deslocamento. Embora eu já estivesse estudando essa articulação desde meus primeiros encontros com a Antiginástica, somente anos depois compreendi no corpo como ela influenciava meus movimentos. A coxofemoral é uma articulação esférica formada pela cabeça do fêmur (o osso da coxa), e

¹⁰³ No original: *In a word, the unlearned becomes learned.*

pelo acetábulo, o espaço côncavo existente na pelve no qual o fêmur se encaixa. Essa articulação é responsável pelos movimentos da coxa em relação ao tronco, como trazê-la na direção do tronco ou rodá-la em relação à pelve. Por muito tempo acreditei que essa articulação se localizava na lateral do quadril, onde há uma saliência do osso fêmur chamada *trocânter*, que é possível sentir quando se gira a coxa em seu eixo. No entanto, observando-se de frente uma pessoa em pé, a articulação estará localizada no centro da virilha (Figura 10).

Figura 10: esqueleto humano vista frontal



Fonte: ilustração de Juliana Storto (in: BERTAZZO, 2018a, p. 91)

Áudio 2 – Eu convido você a experienciar um movimento para suas pernas

<https://youtu.be/zo2GlfTHMAw>



Embora eu tenha tido contato com ilustrações como a da Figura 10, ou réplicas em tamanho natural do esqueleto humano desde o início do meu caminho com a Somática, só compreendi de fato a real localização da coxofemoral ao iniciar o curso de Introdução em Cadeias Musculares do Método GDS. Para Denys-Struyf (1995), as cadeias musculares do eixo horizontal são relacionais, ou seja, estão associadas às trocas realizadas com o ambiente e com os outros. Correspondem, de maneira geral, a duas vias que o comportamento psicomotor pode assumir: a via da abertura para o meio circundante (PL) e a via do retorno para si (AL). Cada uma destas cadeias inicia seu movimento na mesma articulação: a coxofemoral, que no primeiro caso apresenta-se em rotação externa, e no segundo, em rotação interna. Identifiquei relações entre as marcas¹⁰⁴ que se esperava que essas cadeias deixassem no corpo e as marcas que encontrei em meu próprio corpo, e comecei a entender o encadeamento de ações musculares causado pela mudança nestas posições (rotação interna e externa da coxofemoral). Passei não apenas a perceber a real localização da articulação e sentir o movimento que acontecia a partir dela, mas também a observar que esse movimento repercutia por toda a perna até os pés, e influenciava tanto a posição dos meus joelhos (que insistentemente rodavam para dentro, em valgo) como qualquer movimento que exigisse a flexão deles (caminhar, por exemplo). Tomar consciência da real localização da articulação e suas possibilidades de movimentação me permitiu experienciar dobrar os joelhos sem dor

¹⁰⁴ Os profissionais que utilizam o Método GDS em suas práticas, em geral chamados *cadeístas*, associam o termo *marcas* aos sinais morfológicos deixados no corpo do indivíduo pela atividade das cadeias musculares tanto no posicionamento das articulações como, por vezes, na forma dos ossos. Essas marcas podem ser *úteis*, quando contribuem para dar ao corpo uma forma harmoniosa; *aceitáveis*, quando excessivas mas circunscritas ao local de ação da cadeia, não prejudicando outras cadeias; ou *prejudiciais*, quando uma cadeia se instala no local de ação de outra, impedindo esta última de exercer seu papel (CAMPIGNION, 2003, p. 123-124).

(um movimento particularmente difícil desde a adolescência, por conta de uma cirurgia realizada nos dois joelhos aos 15 anos), ter consciência dos meus pés empurrando o chão (uma sensação que tentava sem sucesso experienciar desde que tive contato com cadeias musculares) e perceber um crescimento do meu tronco a partir da coluna (lembro de ouvir de uma das professoras do curso GDS que meu tronco parecia achatado para baixo, e assim eu parecia tentar crescer elevando os ombros).

Todo este caminho foi possibilitado por uma conscientização do funcionamento do meu corpo que resultou em mudanças perceptíveis no meu movimento e na minha postura. “*Você passou por um processo de conscientização de que existe aquele músculo, né? O seu corpo, não é só... perna e mão e braço, tem coisas mais, por dentro tem mais detalhes, né? Na bochecha, né, nas articulações aqui... (pausa) que coisa!*” (Palim Rosário, Entrevistas, p. 49). Cada movimento sutil, cada articulação que se descobre, traz em si a possibilidade de mudanças na atividade que se quer realizar.

Voltando às coisas que eu acho que é interessante, que eu acho que acontece isso que você falou do aparelho, assim, você coloca, aí sem querer você já ajustou aqui e rodou e foi para a frente e abriu o palato e aí o centro já tá ativo, porque a hora que você fez assim, aqui juntou, e abriu aqui, e juntou aqui, e, para mim, nesse lugar, é muito mais fácil, do que ir numa aula de canto e o cara fala “sabe o palato mole? abre ele agora”, aí você fica, hummm... E aí várias coisas, por exemplo, pressionar a cabeça no chão, já acontece isso aqui, pelo menos para mim, e aí já rodou e a sua boca já ficou no formato que tem um ovo dentro, que é o que eles falam, muitas pessoas falavam para mim, já falaram isso “ah, canta como se tivesse um ovo, faz alguma coisa como se tivesse...” e os exercícios fazem isso, que é essa a ideia aí do que você falou que é tudo... alinhar tudo, é uma coisa... global, né? E aí como você faz uma coisinha que... que pra mim, não sei se é porque eu já fiz isso, então eu curto muito e já acesso uns lugares assim. É mais fácil de trabalhar do que trabalhar com essas imagens somente, que tão muito distantes, assim, do concreto do corpo (C. Grupo focal, Segunda Oficina, p. 14).

Conhecer o próprio corpo possibilita também a descoberta de padrões inconscientes e habituais de tensão muscular. Realizar atividades de modo inconsciente e automático favorece o surgimento de tensões desnecessárias – como o apertar excessivo do lápis quando se escreve por muito tempo. Não é necessário fazer uma força dos dedos contra o lápis para a atividade da escrita; no entanto, depois de vincular a atividade a uma tensão habitual, repetiremos esse vínculo de forma automática, sem nos darmos conta de onde veio essa tensão. Este padrão de associar tensão desnecessária à atividade, se refere ao modo de

realizá-la, não à atividade propriamente dita – mais uma vez, não se trata de *o que se faz*, mas de *como se faz*.

É, eu percebi muito isso, de uma coisa continuada. Assim, eu só canto no banho. E eu percebi como mudou minha voz no dia a dia, e não é pra cantar, é pra falar mesmo. Nessas coisas de prestar atenção no caminho que o som é produzido, teve situações assim que, sei lá, tava num lugar que era muito barulhento, e eu tinha essa consciência, sabe? Pra me fazer entender um pouco melhor ou também respeitar um limite, de perceber que a minha voz tava muito cansada, de falar “agora eu acho que tá na hora de ir embora”. (risos) Sabe, várias coisas assim no dia a dia mesmo que eu fui percebendo (Marina, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 7).

Ao se observar em ação quando ainda tentava descobrir seu problema de voz, F. M. Alexander percebeu o padrão muscular habitual e inconsciente de “inclinando a cabeça para trás, comprimir a laringe e sorver o ar através da boca de tal modo que produzia um som ofegante” (ALEXANDER, 2010, p. 17). Até então, o autor tinha tentado resolver o problema seguindo a orientação de seu médico de não usar a voz em público por algum tempo, o que, apesar de trazer um alívio temporário, não resolvia o problema de fato: a rouquidão voltava cerca de uma hora depois que ele começasse a usar a voz profissionalmente. Alexander observou este mesmo padrão de tensão (até então não consciente, mas que surgia assim que começava a declamar) em sua fala comum, embora em menor grau, tão discreto que não foi perceptível a princípio. “Quando descobri essa diferença notável entre o que eu fazia ao falar normalmente e o que fazia ao declamar, percebi que tinha, diante de mim, um fato inequívoco que poderia explicar muitas coisas” (ALEXANDER, 2010, p. 17).

O padrão de tensão observado por Alexander acontecia em resposta a um estímulo, no caso, o ato de declamar (e a fala comum, em menor grau). Este tipo de resposta, inconsciente e automática, e por isso mesmo não percebida, acontece de forma imediata de acordo com padrões desenvolvidos ao longo da vida. Sem que tomemos consciência desses padrões não é possível mudá-los, porque a resposta vem sem que percebamos. Para Alexander, observar-se conscientemente e, a partir dessa observação, perceber seu padrão habitual de tensão, permitiu que ele o mudasse através da consciência, e possibilitou a descoberta da chave para a construção do trabalho somático que leva seu nome.

Nelson Paixão: *Eu acho que antes quando eu cantava... eu ficava um pouquinho rouco, depois.*
Pesquisadora: Rouco?

Nelson: *É, ficava... perdia um pouquinho a voz, assim, e... até doía um pouquinho, a garganta, eu acho que por respirar... respirar erradamente ou tensionar mais do que devia. Então isso... com certeza. (pausa) E postura, né? A hora que eu vou começar a cantar eu já vou começando a (ri) me arrumar, né, pescoço, coluna...* (Entrevistas, p. 58-59).

O Nelson é bailarino, estuda rabeca e foi membro da Cia. Antônio Nóbrega de Dança¹⁰⁵. No final do quarto encontro da segunda oficina, ele me esperou depois que todos tinham ido embora para conversar sobre sua experiência no processo. Durante a conversa, ele me contou que o que ficava mais claro para ele no trabalho, era a comparação entre cantar em casa e cantar na Oficina. Segundo ele, se estivesse cantando em casa sozinho, certamente estaria se machucando e sentindo dor na garganta, o que não aconteceu em nenhum dia na Oficina; o prazer e o conforto eram nítidos. “*Sugeri a ele que tentasse, quando estivesse cantando em casa, ter a mesma consciência que eu pedia quando estava trabalhando comigo, abrir os mesmos espaços*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 4, p. 10).

Ah, o que vem, assim, é... por exemplo, agora quando eu vou cantar, eu já reparo nas tensões. Do pescoço, das musculaturas... e... quando eu vejo que eu tô tensionando, eu já tento... relaxar. Então... principalmente tocando... um instrumento, né, a rabeca, por exemplo. E então isso é o que ficou bem marcado. (Nelson Paixão, Entrevistas, p. 57).

Padrões inconscientes e habituais de tensão costumam ser notados a partir da dor que provocam. Embora possam existir outros parâmetros possíveis para se constatar a tensão desnecessária (como desequilíbrio, fadiga, limitação de movimentos, fraqueza, rigidez ou encurtamento muscular), o sinal de alerta mais patente é o desconforto causado pela dor. Não à toa, a palavra *dor* (bem como outras relacionadas à mesma ideia) apareceu com frequência em todo o material gerado a partir da pesquisa: entrevistas, grupos focais, diários de observação, registros em vídeo e áudio trazem diversas informações sobre dor física, muitas vezes associada à ação de cantar.

Daí eu fiz umas aulas de coral que eram muito centradas nos vocalizes... leituras e tal, já era uma outra viagem... (...) pra mim é supertranquilo,

¹⁰⁵ Antonio Nóbrega é um ator, dançarino, cantor, compositor, instrumentista e coreógrafo pernambucano cujo trabalho reúne dança, música, teatro e literatura e expressa o universo da cultura popular brasileira. A Cia. Antonio Nóbrega de Dança é um grupo criado pelo artista em 2011 e que tem como característica marcante do trabalho a busca por uma dança brasileira contemporânea que seja fruto do diálogo entre a tradição ocidental de dança e popular brasileira (Disponível em <http://antonionobrega.com.br/site/tag/cia-antonio-nobrega-de-danca/> Acesso em 10 jan. 2021).

deitar no chão e levantar e cantar (canta uma nota bem aguda) aaaaaaaaaaaaaai, meu deus, milagre! (risos) Que é isso que eu via acontecer, por exemplo. Não em todas essas aulas, mas em algumas aulas fazia os vocalizes e tudo e minha garganta doía muito. (pausa) E aqui doeu bem menos, se doeu uma vez ou duas foi muito.

Você tem, ou tinha o costume de sentir a sua garganta doer?

Sim. Agora que eu falei muito, por exemplo, eu dei quatro aulas, isso significa... uma hora e meia... três horas falando... minha garganta já tá... não é que tá doendo, mas... eu percebo... que tá acabando a minha voz. E parece que eu tô assim (faz um som com bastante esforço na garganta), sabe, apertada. Agora ela já tá... eu já sinto que tá fraca, assim, mesmo falando com você, só tem nós duas aqui, eu já tô cansada, sabe, vocalmente cansada (C., Entrevistas, p. 96).

Durante as aulas da Formação CCPM tive a oportunidade de conhecer as histórias dos meus colegas e, com elas, suas motivações ao procurar a Técnica de Alexander. Fiquei surpresa ao ouvir muitas histórias relacionadas à dor ao tocar, e sobre como essa dor chegava a impedir a prática do instrumento ou mesmo suprimir o prazer de praticar a música, em alguns casos podendo fazer alguém pensar em desistir da profissão. Minha surpresa se deveu ao fato de nunca ter percebido a dor como um problema no meu canto; para mim, me posicionar no palco e ter dificuldade em perceber meu próprio corpo ao cantar eram questões muitos mais relevantes. No entanto, embora não observasse questões com a dor em minha performance, lembro de observá-la em meus alunos. Sempre procurei agir no sentido de evitar a dor ao conduzir minhas aulas, movida pela frase “se doer está errado”, que ouvi repetidas vezes por professores, preparadores e regentes ao longo do meu caminho no canto coral, num esforço de evitar exatamente a ideia contida em outra frase: *no pain, no gain* (sem dor, sem ganho). Percebi, no decorrer do caminho desta pesquisa, que minha percepção com relação à dor envolvida no trabalho mudou. Essa percepção ficou clara em uma das vivências criadas com base nesta investigação¹⁰⁶, que ofereci além das duas oficinas que fazem parte

¹⁰⁶ Estas vivências, realizadas durante o Doutorado, foram oferecidas nos seguintes espaços: no Centro Cultural Tendal da Lapa para o grupo Baque Bolado em novembro de 2018 (São Paulo); no Centro Cultural 4 Portas na Mesa, (Sobral-CE) em junho de 2019; no evento Pedagogias Alternativas em Educação Musical promovido pelo PET-Música da UNESP em agosto de 2019; dentro da programação do VII Seminário Vozes Performáticas em outubro de 2019 no Instituto de Artes da UNESP; no Teatro Carlos Câmara (Fortaleza) dentro da programação Canto Popular em fevereiro de 2020; além de vivências realizadas dentro das disciplinas “Educação Musical: fundamentos históricos (métodos ativos da 1ª geração)” e “Laboratório do corpo e da voz”, ministradas respectivamente por Margarete Arroyo no curso de Licenciatura em Música e por Wania Storolli no curso de Licenciatura em Teatro, ambos da UNESP, durante os anos de 2018 e 2019. Além dessas, conduzi duas experiências em meio virtual, a primeira em uma das reuniões do Grupo de Pesquisa APREMUS em maio de 2020 na plataforma *Google Meet*, e a segunda em dezembro de 2020 dentro do projeto Nascido Negro Novamente (financiado pela Secretaria de Cultura de Fortaleza), na plataforma *Zoom*.

deste relatório. Lembro-me de ter dito para um dos participantes, em resposta a uma pergunta sobre a dor que ele sentira ao fazer um dos movimentos, algo como: “por muito tempo eu disse aos meus alunos de canto que qualquer escolha deles com relação à sua sonoridade estaria correta, desde que motivada por uma intenção. O único erro possível no cantar seria fazer escolhas que o levassem a se machucar. Hoje em dia, no entanto, me pergunto se algumas vezes ‘sentir dor’ ou ‘se machucar’ não seria a única possibilidade para aquela pessoa naquele momento, se não seria exatamente o que aquela pessoa precisa naquele ponto específico do seu processo de autodescoberta e aprendizagem”.

Não consideramos que a pessoa esteja errada. Mesmo que a pessoa esteja com dor ou que ela apresente um desvio de coluna, não consideramos isso como um erro, mas como uma solução – provavelmente onerosa – que o organismo encontra para sobreviver. A pessoa está funcionando naquela configuração dolorosa, com aquela condição de desconforto, por exemplo, em um determinado momento de sua vida e em um determinado contexto (BOLSANELLO, 2016, p. 35).

A dor, neste caso, estaria presente para chamar a atenção e possibilitar que a consciência da situação que gera o incômodo propicie a mudança necessária para sair deste lugar de desconforto. A percepção da dor pode trazer consigo uma consciência geradora de um universo de possibilidades de diálogo, de intimidade com percepções e sensações, e de expressividade, além de permitir ao corpo se reajustar, voltar ao seu equilíbrio, se *autorregular*.

Para Thomas Hanna o soma é, ao mesmo tempo, autoconsciente e autorregulado, fatores que abrem possibilidades para a transformação. Na teoria que desenvolveu, Hanna defendeu a constituição de um campo de conhecimento voltado para a educação corporal, que teria o propósito de resgatar e aprimorar as capacidades autocurativa e autorreguladora do sistema neuromuscular, atuando no desenvolvimento da compreensão, expressão e relacionamento. O soma não é apenas passivamente autoconsciente; mas age simultaneamente em sua autorregulação (HANNA, 1976).

A autorregulação é a capacidade de organismos vivos de ajustar o sistema muscular para se autoequilibrar, adaptando-se às diferentes condições do meio e garantindo a satisfação das necessidades vitais. Assim, podemos modificar nosso equilíbrio e intensificar ou reduzir o consumo de energia por meio de movimentos corporais involuntários como bocejar, tremer, espreguiçar, bater os dentes, chorar, suspirar ou suar.

Ao desenvolvermos a presença em nossa situação corporal, é possível fazer descobertas a respeito de como nosso corpo se adapta para, a partir daí, podermos percorrer um caminho de reorganização corporal consciente. “Tentei encontrar um caminho que permitisse a cada aluno descobrir suas próprias possibilidades de movimento e expressão e que, ao mesmo tempo, lhe possibilitasse desenvolver suas capacidades artísticas e sociais mediante uma regularização e adaptação conscientes do tônus” (G. ALEXANDER, 1991, p. 40). Quanto maior for o alcance da consciência, maior será o alcance da autonomia e da autorregulação; quanto mais conscientes e interessados nas respostas do corpo estivermos, mais permissão daremos a ele para que possa se reorganizar e encontrar seu lugar, sua posição mais econômica, confortável e eficiente para o que estamos fazendo naquele momento.

No final do encontro, enquanto organizava meu material para ir embora, C. me procurou para conversar. Ela queria me dizer que sempre percebeu sua voz como um problema, uma voz que não “saía” de jeito nenhum, o que ela associava ao fato de ter uma fenda, de ser professora e, por tudo isso, estar sempre rouca. Ela também disse que quando vem para a oficina, deita no chão, libera tudo e sua voz sai. Usando suas palavras, ela “se atreveu” a cantar como solista pela primeira vez na vida: cantou duas músicas e recebeu a resposta de muita gente, “realmente muitas pessoas, mais de dez pessoas”, que disseram pra ela que ela está cantando muito bem. Ela relacionou esse acontecimento a outro: ela tem uma enxaqueca muito forte “que começa na base do pescoço e sobe pela lateral e pela parte de trás da cabeça”, e novamente disse que quando ela vem para a oficina, deita no chão e faz o trabalho, percebe uma liberação, como se abrisse a lateral do maxilar e liberasse essa região, e aí ela não tem dor. Depois ela me agradeceu e disse que o trabalho realmente funciona (Diários, Segunda Oficina, Encontro 11, p. 88).

A dor é também uma das possíveis reações de resistência do corpo a um determinado movimento ou posição. Uso aqui a palavra *resistência* no sentido de fazer oposição, defender-se, não ceder, reagir ou recusar-se frente a circunstâncias em que se acredita ser necessário se proteger de algo ameaçador. O corpo se contrai e encontra maneiras de dizer não, numa negação nem sempre explícita racionalmente.

Para o componente BOCA, fiz uma pequena localização¹⁰⁷ da articulação da mandíbula. Em geral, o trabalho de movimentação da mandíbula é

¹⁰⁷ *Localização* é o termo que uso neste trabalho para me referir a um momento no início do encontro ou de algum *componente* no qual mostro o local do corpo que vai ser trabalhado. Embora algumas localizações pareçam óbvias, como a articulação da mandíbula, outras dizem respeito a ossos, músculos, articulações ou movimentos que utilizamos ou aos quais nos referimos com menos frequência no dia a dia, como o osso sacro ou o movimento de bacia da bacia.

muito forte, bastante difícil e traz efeitos perceptíveis (inclusive emocionais). Contudo, enquanto eles faziam o movimento, só percebi tensão no Maguinho: pés inquietos, ombros ainda mais tensos, virando a cabeça o tempo todo para me olhar. Quase no final do componente começaram a aparecer reações visíveis em outros: o Nelson começou a dar mostras de sono, o Palim começou a esfregar o rosto, a Analim balançava muito as pernas (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 63).

Para ser capaz de reconhecer estas reações, precisei experienciá-las eu mesma em meu corpo. Durante a formação em Antiginástica vivenciei movimentos que me irritavam profundamente sem que eu conseguisse ter uma explicação racional para essa irritação. A raiva aparecia assim que eu tomava conhecimento de que esses movimentos estariam na sessão. Durante a sessão, realizando os movimentos, eu frequentemente dormia ou sentia muito frio, sem que estas reações tivessem relação com o cansaço ou a temperatura do dia. Durante muito tempo não pensei nessas reações como *resistência* àqueles movimentos – eu simplesmente pensava neles como doloridos, entediados ou desnecessários. Somente quando, em um encontro de reciclagem, realizado após o término da formação, pude estudar mais profundamente esses movimentos, comecei a repensar minha relação com eles e entender conscientemente que aquelas reações eram uma tentativa de fugir dos mesmos. Lembrei-me de ter observado que quando comecei a conduzir grupos em sessões de Antiginástica, por um ou outro motivo esses grupos nunca chegavam às sessões nas quais aqueles movimentos seriam experienciados. Entrar em contato com minhas reações corporais e tomar consciência da minha resistência me ajudou a viver por completo os movimentos “difíceis”, tanto na posição de participante quanto como facilitadora de grupos de Antiginástica.

Os movimentos da Antiginástica provocam inúmeras manifestações visíveis ou sensíveis do sistema nervoso autônomo. Às vezes sente-se muito frio, e o instrutor se recusa a oferecer uma roupa quente que mascare o problema, pois isso comprometeria a continuação desse diálogo em andamento. Às vezes acontece o contrário, a pessoa fica superaquecida, sente náuseas ou fica com a cabeça girando. Outras vezes, não sente nada; a pessoa se sente como uma poça d’água. Em todos os casos se enfrenta certa agitação, porque a decisão é importante: “Continuo como antes, aconteça o que acontecer, ou me lanço para a frente?” O que for decidido ficará bem. Se não for agora, será mais tarde. Ou talvez não. Nenhuma mudança é necessária. Aprender a se conhecer, mesmo aprendendo a

reconhecer sua própria resistência à mudança, é sempre interessante¹⁰⁸ (BERTHERAT; BERTHERAT, 2014, p. 25).

Relatos sobre resistências observadas por mim em relação aos participantes das oficinas, ou por eles em si mesmos, contudo, não aparecem com frequência no material produzido ao longo da pesquisa. As resistências identificadas, frequentes, embora nem sempre explícitas, diziam respeito a mim mesma. De fato, descobri muito mais resistências em minha própria condução da proposta, em geral observadas como medo do imprevisível, das reações das pessoas ou de não saber se o que estava sendo proposto ia ou não ter resultado visível.

Sempre me sinto muito insegura quando tenho que pedir aos participantes que coloquem os dedos dentro da boca¹⁰⁹. Quase mudei o componente dessa vez, mesmo tendo bem menos gente, já tendo informado no começo do encontro que isso iria acontecer e já tendo conduzido componentes semelhantes. Para tranquilizá-los (e para me tranquilizar) eu realizo o movimento com eles, colocando também meus dedos dentro da boca. No entanto, apesar de todo o meu receio, não há nenhuma resistência aparente por parte das pessoas: simplesmente realizaram o movimento como todos os outros (Diários, Segunda Oficina, Encontro 7, p. 56).

É interessante (e importante) apontar minha própria resistência com relação a uma nova maneira de pensar que eu mesma estava propondo, não apenas nas oficinas como também em todo o processo da pesquisa. Essa insegurança na sugestão dos *movimentos* aparece em vários momentos nos meus diários; em alguns casos, eu desistia do movimento e voltava a tentar sugeri-lo no encontro seguinte. Também observei uma necessidade, principalmente nos primeiros encontros da segunda oficina, de *controlar* o processo,

¹⁰⁸ No original: *Los movimientos de la Antigimnasia provocan numerosas manifestaciones visibles o sensibles del sistema nervioso autónomo. A veces se siente mucho frío, y el instructor se resiste a ofrecer una prenda de abrigo que disimularía el problema, ya que pondría en riesgo la continuación de ese diálogo que está en marcha. A veces ocurre lo contrario, uno se acalora, o siente náuseas o la cabeza le da vueltas, En otras ocasiones no se siente nada, la persona se nota como un remanso de agua. En todos los casos uno se enfrenta a una cierta agitación, pues la decisión es importante: “¿Sigo como antes pase lo que pase o me lanzo hacia delante ya?”. Se decida lo que se decida estará bien. Si no es ahora, ya será más adelante. O tal vez no. No es obligatorio cambiar. Aprender a conocerse a uno mismo, incluso aprender a reconocer las propias resistencias al cambio, siempre es interesante.*

¹⁰⁹ Neste trecho eu me refiro a um *movimento* no qual os participantes, sentados nas cadeiras, experienciavam primeiro explorar a região do palato duro e a arcada dentária superior com a ponta da língua e, em seguida, encostar a polpa do polegar no palato. Nessa posição, eu os convidava a fazer uma pequena pressão com o dedo, em um movimento que acompanhava a respiração, e depois transformar essa respiração em som com altura definida por mim ao piano. O *movimento* finalizava com um suspiro de alívio e era seguido de auto-observação a respeito das sensações entre os dois lados da boca, uma vez que era realizado separadamente de cada lado (Roteiros, Segunda Oficina, Encontro 7, *Componente 5 – Boca*).

insistindo numa condução em direção a um resultado que, por vezes, poderia reforçar padrões de tensão.

Embora as linhas melódicas fossem realmente simples, a primeira execução teve muitos problemas: de afinação, de colocação de voz, um pouco de esforço no cantar porque as pessoas tentavam cantar mais forte para não se confundir com outras linhas... dei alguns comandos: “menos esforço”, “cantem mais suavemente”, “lembra do som mais suave e nasal”; passei as linhas de duas em duas, tentando fazer com que a primeira execução fosse melhor (Diários, Segunda Oficina, Encontro 7, p. 52).

Sobre o trecho acima, há uma nota sobreposta no diário que deixa claro que as indicações sugeridas não foram simples sugestões de outra maneira de fazer o movimento proposto. Minha sensação no momento era de que eu, tentando alcançar determinado resultado sonoro, voltava ao padrão de comportamento tradicional de “aula de canto”, tentando conduzir os participantes para o lugar que eu queria, em vez de, por exemplo, sugerir um redirecionamento consciente da atenção, ou uma observação pelos participantes de seus corpos e de seu canto, ou ainda, de seus pensamentos naquele momento, o que poderia ajudar as pessoas a reconhecer e se afastar do seu padrão habitual de esforço.

Mais uma vez, observar e tomar consciência das minhas reações habituais aos estímulos (por exemplo, estímulo: *movimento* relacionado a colocar os dedos na boca; reação: ter medo das respostas das pessoas e por isso pensar em desistir de sugerir o *movimento*) me possibilitou compreender onde minhas resistências apareciam para, a partir daí, fazer escolhas conscientes por outras respostas. Essa escolha expandiu meu estado de presença durante os encontros, e observei que à medida que avançava nos três meses de duração da segunda oficina, fui conquistando uma tranquilidade na condução que me deu a sensação de ter mais tempo dentro dos encontros. Aqui, posso estabelecer uma sequência de fatos que têm relação com a mudança na minha percepção do tempo envolvido: 1) a sensação, muito presente nos primeiros encontros da primeira e da segunda oficinas, de estar sempre acelerando a condução dos *componentes* para que eles “coubessem” dentro do tempo que eu tinha, muito embora ainda assim fosse bastante comum passar do horário estabelecido para mim¹¹⁰; 2) a simples observação da sensação, ainda presente, de que eu estava

¹¹⁰ Ainda que eu realmente tivesse bem menos tempo para trabalhar na primeira oficina, essa sensação de que o tempo disponível era insuficiente também estava bastante presente nos primeiros encontros da segunda. Não se tratava do tempo que eu tinha, e sim da maneira como eu percebia e utilizava esse tempo.

“correndo” na condução do trabalho – ou seja, tomar consciência da pressa mesmo que eu ainda permanecesse nela; e 3) a presença no estado corporal e mental que essa aceleração me causava, e a sugestão, de mim para mim mesma, de que era possível aproveitar o tempo e conduzir *com tranquilidade*, me permitindo sugerir o que eu considerasse necessário para a condução da proposta dentro daquele período de tempo¹¹¹.

Chegar a este que eu percebia como um “terceiro estágio” na consciência do meu estado de pressa, fez com que eu observasse o surgimento de uma nova sensação em minha condução, que percebi como *lentidão*. Dar-me tempo para me observar e para observar o que eu estava fazendo, como se outra pessoa observasse *de fora*, me permitiu perceber e ainda assim continuar sentindo o que eu estava sentindo (como ansiedade, nervosismo, mudanças no meu ritmo respiratório ou urgência de acelerar minha condução); e também me ajudou a lembrar, simultaneamente à condução, que era eu quem administrava o tempo, e que assim, era possível experienciar uma nova sensação desse tempo, para mim e para os participantes da oficina. Minha percepção do tempo disponível mudou da condição de *precisar ter pressa na condução para ter tempo suficiente para conduzir*, que eu traduzi por *lentidão*: havia tempo para fazer tudo, independentemente do período mensurável em minutos que eu tinha para realizar a atividade.

Poder alcançar a mudança a partir da percepção seja de uma resistência, uma dor ou um padrão habitual de tensão, envolve não apenas consciência, mas também *escolha*. Para que a experiência seja transformadora, é necessário que se esteja aberto à própria transformação. Nesta direção, busco, através da experiência corporal vivenciada, oferecer um espaço que permita à pessoa tomar consciência de como ela se organiza, se move, se posiciona e canta para, a partir dessa consciência, perceber em si mesma a possibilidade da mudança e, assim, *tomar uma decisão consciente de mudar ou não*.

4.2.3 Escolha

Na seção anterior discorri sobre a possibilidade de que dores, desconfortos ou incômodos fossem alertas que estariam presentes para chamar à consciência uma situação corporal não fisiológica ou não adequada para a atividade que se estava realizando. Para que essa situação mude, no entanto, é necessário que a pessoa com aquela dor não apenas esteja

¹¹¹ É bastante difícil compreender este processo apenas com a leitura de sua descrição; de fato, faz-se necessário experienciá-lo para que se o compreenda realmente.

consciente dessa situação, mas que, além disso, *escolha* sair dela. A escolha, nesse caso, é uma chave fundamental e imprescindível para a mudança e transformação em todo tipo de condição corporal.

Deitando-se com cuidado no chão, ela dá um lindo sorriso e diz:

– Sinto dor nas costas.

– Isso lhe dá vontade de sorrir?

Ela não se atrapalha, ergue como pode os ombros e responde:

– Quando tenho dor nas costas não me sinto angustiada.

A sessão transcorre bem. (...) Quando lhe peço que se sente, ela o faz sem dificuldade. Com o olhar meio bravo e os lábios apertados, diz:

– Não estou mais sentindo dor nas costas.

– E por isso você está aborrecida?

– Quando não sinto dor nas costas, fico angustiada.

– E como vamos fazer?

(...)

– Se estou entendendo bem, você não pode conseguir nada sem a minha cooperação.

– É claro que não.

– Então vou continuar a vir e cooperar o suficiente para melhorar um pouco.

Fico quieta.

– A senhora não vai me curar, não é?

– Contra a sua vontade? De qualquer jeito, você conseguiria se defender (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982, p. 40-41).

No trecho acima, Bertherat conta uma dentre as muitas histórias apresentadas em seus livros sobre clientes, pacientes ou alunas¹¹² que, em algum momento de seu caminho com o trabalho que desenvolvia, recusaram, conscientemente ou não, os movimentos que, de acordo com a autora, os libertariam. Lembro-me de me sentir incomodada e, ao mesmo tempo, fascinada ao ler seus livros e descobrir a possibilidade de que alguém em uma condição desconfortável ou dolorosa pudesse recusar a cura. Para mim, era muito difícil compreender tal recusa. Depois do sucesso de seu primeiro livro, Bertherat, ainda com a colaboração de Carol Bernstein, escreveu o segundo na tentativa de tornar mais patentes suas ideias e práticas de trabalho corporal, e de desfazer os equívocos que alguns leitores construíram a respeito dos “milagres” que ela e sua Antiginástica poderiam efetuar. Em “O correio do corpo” a autora reitera que seu trabalho não pode conduzir a transformações possíveis ou duradouras na organização muscular e na condição de vida de uma pessoa sem o consentimento de seu corpo (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982).

¹¹² Ver nota 1.

Quero que as transformações corporais sejam sempre acompanhadas de um conhecimento intelectual, emocional e sensorial dessas transformações. É impossível ignorar a intrincada cadeia muscular posterior e suas maneiras particulares de se comportar. Mas não quero apenas pular de surpresa sobre ela e alongá-la. Quero falar com ela... Com isso, quero dizer que falo com as pessoas com as quais eu trabalho. E eu escuto suas palavras, escuto seu silêncio. E elas aprendem a investigar, de dentro, as formas de seu corpo através de movimentos precisos, seus próprios movimentos¹¹³ (BERTHERAT; BERTHERAT, 2014, p. 18).

Sem que a própria pessoa tome consciência de sua condição, compreenda o que a levou a essa condição e escolha sair dela, o trabalho (no caso de Bertherat, que era fisioterapeuta e trabalhava com o método Mézières) torna-se uma batalha extenuante contra a força de resistência muscular de cada paciente. “Nosso corpo, já o sabemos, tem suas razões. Tem razões para endurecer, contrair, deformar-se”¹¹⁴ (BERTHERAT, BERTHERAT, 2014, p. 18). Mesmo que seja possível mudar esse corpo em sua condição de rigidez ou deformação (e a autora afirmava com veemência ser possível com o método Mézières) o corpo encontrará novas formas de se defender contra uma mudança não esperada ou não desejada. É possível que aquela condição de tensão ou de compensação muscular (ainda que dolorosa ou incômoda) seja entendida como identidade pessoal, e a pessoa somente consiga se reconhecer em sua condição de dor, desconforto ou mesmo deformação. Assim, mudar deverá necessariamente passar por tomar consciência deste entendimento, reconhecer que aquela identidade não é mais necessária ou desejada, não faz mais sentido para ela, e escolher a mudança.

Sobre este ponto, trago um exemplo que eu mesma levantei em vários momentos nos quais falei em público sobre esta pesquisa. Numa situação de aula de canto, é bastante comum nos depararmos com alunos que não conseguem abrir a boca de maneira a tornar possíveis determinados resultados sonoros (cantar um agudo ou articular uma vogal, por exemplo). “Abrir a boca”, embora possa se referir a movimentar estruturas musculares internas que possibilitem ampliar a cavidade orofaríngea, elevando o véu palatal e descendo

¹¹³ No original: *Yo quiero que las transformaciones corporales vayan acompañadas en todo momento de un conocimiento intelectual, emocional, sensorial de esas transformaciones. Es imposible ignorar la intrincada cadena muscular posterior y sus particulares formas de comportarse. Pero yo no quiero solo saltar sobre ella por sorpresa y estirla. Yo quiero hablar con ella... Con esto quiero decir que yo hablo con las personas con las que trabajo. Y escucho sus palabras, escucho su silencio. Y ellos aprenden a auscultar, desde su interior, las formas de su cuerpo mediante unos movimientos precisos, sus propios movimientos.*

¹¹⁴ No original: *Nuestro cuerpo, ya lo sabemos, tiene sus razones. Tiene sus razones para acartonarse, contracturarse, deformarse.*

a língua, deve aqui ser entendido também como movimentar a articulação temporomandibular para separar a mandíbula do maxilar, afastando as arcadas dentárias. Em geral eu dava à pessoa uma instrução simples: “abra a boca”. Esse pedido, no entanto, nem sempre funciona; por vezes a pessoa realmente acredita que abriu a boca, mas não há qualquer indicação externa (descida da mandíbula) que mostre alguma diferença na abertura de sua boca. Eu posso repetir a sugestão, reforçando-a: “abra a boca o máximo que você conseguir”. A pessoa, no entanto, depois de um grande e visível esforço, não modifica em quase nada a abertura de sua boca. Posso então tentar outra abordagem, pedindo que ela se olhe em um espelho. Aqui há algumas reações costumeiras: na primeira, a pessoa nota, às vezes com algum espanto, que sua boca realmente não está aberta, e com algum esforço consegue realizar o movimento de abertura. Essa abertura, no entanto, não se mantém quando iniciamos as vocalizações. Também é possível que a pessoa, mesmo tendo observado que sua boca não está aberta, não consiga, ainda que com esforço, abri-la. Ou pode ser ainda que a pessoa não consiga sequer ver que sua boca quase não abre. Neste caso¹¹⁵, várias perguntas podem surgir. Por que a pessoa não consegue abrir sua boca? Por que ela não consegue sentir que sua boca não está suficientemente aberta? O que eu poderia fazer, nesse caso, para ajudá-la a abrir sua boca?

Não há uma única resposta simples para nenhuma dessas perguntas. O que a Somática me ajudou a descobrir foi que cada pessoa traz consigo sua história de vida inscrita em seu corpo, e que assim há inúmeros motivos possíveis para que alguém não consiga abrir a boca. Por exemplo, é possível que esta pessoa tenha ouvido (e há várias maneiras diferentes de “ouvir”) que deveria “fechar a boca”. E essa indicação pode ter sido agressiva ou hostil o suficiente para que ela entendesse que era importante, para se proteger, não mais abrir sua boca. Neste caso, minha simples instrução “abra a boca” não é suficiente para romper aquela anterior; o simples observar de sua boca fechada também não diz a essa pessoa que agora é seguro abrir a boca. É melhor manter-se sob a proteção de sua boca fechada.

Aqui penso ser importante tecer algumas considerações sobre a musculatura que participa da movimentação da mandíbula, o osso envolvido na abertura da boca. Dentre os músculos da boca e do pescoço que participam do processo de mastigação, há quatro diretamente relacionados à articulação temporomandibular: o masseter, o temporal e os

¹¹⁵ É importante salientar que aqui não me refiro a problemas que possam ter sido causados por processos infecciosos do músculo envolvido na abertura da boca, complicações decorrentes de cirurgia ou anomalias congênitas.

ptérgoideos (medial e lateral). Desses, apenas o ptérgoideo lateral abre a mandíbula; os outros três agem na sua elevação, fechando a boca. O masseter, considerado o músculo mais forte do corpo humano, é responsável pela pressão que aplicamos durante a mastigação e pode ser facilmente palpado a partir da cavidade oral, ao longo da bochecha. Essa desproporcionalidade entre as forças de abertura e fechamento da mandíbula pode ser explicada pela importância da mastigação na sobrevivência da espécie humana. Em resumo, fechar a boca é um movimento para o qual converge muito mais força do que abri-la.

Com base nessas considerações, posso escolher outra possibilidade de ação. Posso convidar ou sugerir (palavras muito usadas em minha condução da proposta, que discutirei mais à frente) a essa pessoa que faça alguns movimentos simples para relaxar o masseter (como no Áudio 3, incluído a seguir), músculo mais importante na movimentação da articulação da mandíbula. Depois que o músculo estiver mais relaxado, posso pedir que a pessoa observe se há alguma diferença em sua sensação de abertura, ou na movimentação de sua boca. É possível que a pessoa perceba que realmente é mais fácil sentir sua boca aberta e sua articulação temporomandibular descansada. É possível que ela observe que é mais fácil cantar com a boca mais aberta e relaxada. É possível então que ela se sinta mais segura para abrir a boca e escolha conscientemente abrir um pouco mais sua boca para cantar.

Áudio 3 – Eu proponho um movimento para a sua boca

<https://youtu.be/W5ApZYMgGNk>



Essas são, realmente, possibilidades. Pode ser que a pessoa tome consciência dessas possibilidades e, a partir daí, escolha abrir a boca – ou não. A Somática (e a proposta que aqui desenvolvo) trabalha a partir da experiência, entendida como acontecimento

subjetivo ou evento de primeira pessoa, disponível à consciência. Quando falo sobre “experiência corporal” estou me referindo ao corpo, tanto como estrutura experiencial vivida, quanto como contexto para a cognição. Desse modo, o conhecimento proposto pela Somática, assim como a cognição corporificada, é dirigido ao mundo conforme nós o experienciamos, de forma a envolver intimamente a consciência (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993).

Marta Theresa: *É, no calcanhar, o ombro foi mais pro lugar dele. E também enquadrou, encaixou o quadril, que... foram essas duas positivas, mais a voz, que é fantástico, que eu comecei a ouvir, e comecei cantar, sozinha, comecei cantar, coisa que eu jamais faria, comecei falar mais também... com a voz foi fantástico. É... e aí, mas do corpo só o ombro e... encaixar o quadril. E aí eu lembro de respirar, porque quase nunca eu lembro de respirar (ri), mas aí isso é do trabalho mesmo de ficar prestando atenção. Mas o calcanhar, eu... voltei a pisar no calcanhar.*

Pesquisadora: Então você acha que tomou consciência das coisas, de lembrar, de prestar atenção?

Marta Theresa: *Sim, sim, sim... sim.*

Pesquisadora: E você disse que isso tem relação com a sua voz, nas mudanças da sua voz?

Marta Theresa: *É, porque eu já comecei falar! É, voltei a fa-... voltei a falar não, tô mais falante, tô falando mais, tô cantando... e cantando mesmo, eu não cantava, então... (pausa. Ela ri) Mas foi muito legal, muito obrigada mesmo (ri novamente). E aí foi... durante foi muito gostoso. Mesmo muito gostoso.*

Pesquisadora: Você acredita que houve descobertas suas em relação à sua voz?

Marta Theresa: *Ah, assim, as descobertas é essa, a principal foi de ouvir a voz, que eu nunca... (pausa) não ouvia. E aí, (ela ri) as coisas bem básicas, tá? (Ri novamente) Tudo bem, né? De subir, de cantar mais alto, de mudar de voz, de cantar lá... isso é fantástico, de voz é fantástico. É muito, muito importante, né? (Entrevistas, p. 65-66).*

Mudar é, então, uma ação que parte da própria pessoa. É essa pessoa que se permite vivenciar a experiência, tomar consciência do que acontece ou não acontece durante a experiência, é ela que dá seu próprio significado a esse possível “acontecer”, que compreende as possibilidades de novos caminhos que surgem, que escolhe que caminho seguir a partir daí e que, ao final deste processo, estabelece relações entre todos esses passos. Marta Theresa, no relato acima (que é a continuação daquele citado na página 124), viu uma relação entre o trabalho que ela vivenciou, o emergir de uma nova consciência corporal (que, para ela, foi conquistada durante o trabalho), e a descoberta de novas possibilidades em sua fala e em seu canto.

Marta Theresa fala também sobre uma mudança que ela observou em si e relacionou com a oficina (o modo de pisar no chão) mas que não se manteve depois de concluído o trabalho. É possível que determinada mudança seja temporária, o que sempre terá relação com o modo como a pessoa funciona, como se move e se posiciona em seu dia a dia. “Desfazer é um passo, mas é preciso consolidar para obter resultados” (DENYS-STRUYF, 1995, p. 14). Mudar pode, por vezes, exigir uma consciência mais ampla e escolhas mais difíceis, que naquele momento não são possíveis ou desejadas. “Toda liberdade tem que ser conquistada, seja lá qual for o encadeamento, e ela não pode ser verdadeiramente conquistada sem o corpo” (DENYS-STRUYF, 1995, p. 62).

Em alguns momentos durante as formações nos Métodos GDS e Bertazzo, as professoras (todas elas fisioterapeutas) usaram a mesma imagem para falar sobre seu trabalho no consultório. O paciente chega à sessão com seu corpo que “não funciona” como ele quer; despe o corpo e o entrega à terapeuta para que ela o “conserte”. Ao final da sessão, volta a vestir seu corpo e sai para uma vida na qual continua utilizando esse mesmo corpo como antes de vir à sessão. No entanto, liberar um músculo bloqueado, ou organizar a postura pode trazer alívio momentâneo, mas o corpo retornará à condição desconfortável que levou alguém a procurar ajuda profissional se essa pessoa não modificar seu modo de agir, de se mover ou de se posicionar. “Esse corpo em dificuldade, confiado aos outros, será cada vez menos habitado, ‘desincorporado’”, e essa dificuldade só pode ser ultrapassada “quando a pessoa que habita esse corpo o habita verdadeiramente” (DENYS-STRUYF, 1995, p. 62).

A pessoa pode aperceber-se de que o corpo alimenta as tensões através da atitude e do gesto, até mesmo as exacerba. Mas, por outro lado, ela pode notar que o corpo, através de outras atitudes e gestos, pode acalmar-se e acalmar o espírito, abri-lo para outros pontos de vista e considerações. (...) É por meio de um diálogo da pessoa com o próprio corpo que a terapia pode acontecer e realizar o seu fim. (...) Nosso papel consiste em levar a pessoa a interessar-se por seu corpo, pois o corpo sabe até onde pode ir no momento (DENYS-STRUYF, 1995, p. 122).

De fato, a Educação Somática estabelece limites para a responsabilidade de quem conduz a experiência sobre o processo vivenciado pelos que dela participam. Godelieve Denys-Struyf (1995) afirma que seu método oferece a cada um a possibilidade de assumir um trabalho terapêutico e preventivo sobre si próprio; para Gerda Alexander (1991), o professor precisa desenvolver em seus alunos a possibilidade de ser seu próprio mestre, e

guiá-los em uma direção em que sintam que seus progressos se devem a seus próprios esforços; Thérèse Bertherat alega que o trabalho se faz de dentro para fora porque apenas o participante pode fazer os movimentos e avaliar sua amplitude e exatidão (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982); para Piret e Bézières “é preciso, com a participação da pessoa, modificar a imagem que ela tem de seu corpo e fazer com que adquira uma nova maneira de utilizá-lo (1992, p. 12); e F. M. Alexander (1993) escolhe a palavra “propor” em detrimento de “ensinar”, para tornar mais claro seu interesse nas atividades e desejos das pessoas, bem como a importância de que elas pensem por si mesmas e sejam ativas e responsáveis por seu processo educacional. “O polo de poder é transferido de uma autoridade externa à minha autoridade interna”, no caso, de quem experiencia e “conhece seu corpo, toma consciência de que possui recursos internos de autorregulação e que pode acessá-los” (BOLSANELLO, 2016. p. 32).

É possível que este pensamento aponte para a própria história de criação de muitas práticas somáticas, que reflete a experiência pessoal de seus criadores. Em muitos casos eles tentavam solucionar seus próprios problemas de saúde como os problemas vocais do ator F. M. Alexander, a febre reumática da aspirante a bailarina Gerda Alexander, os problemas de joelho do judoca Moshe Feldenkrais ou a tuberculose de Elsa Gindler.

“O papel do educador é o de apresentar alternativas. O papel do aluno é exercer a escolha” (BOLSANELLO, 2016, p. 32). Nesta proposta, a experiência pessoal de cada um com seu corpo, sua voz e seu movimento é conduzida através da tomada de consciência e da possibilidade de escolha. Permitir-se sentir e perceber seu corpo, bem como a voz gerada por ele, é escolha do praticante, que deve assim apropriar-se de seu percurso, entender seus limites e tomar consciência de suas possibilidades, num caminho em direção à liberdade, descoberta e autonomia.

4.2.4 Verticalidade

Para Stanley Keleman¹¹⁶, escritor e terapeuta estadunidense criador da abordagem da psicoterapia corporal conhecida como *psicologia formativa*, ficar de pé

¹¹⁶ Stanley Keleman, já citado neste trabalho em seções anteriores, se insere no contexto desta pesquisa a partir do que considere como “minha linhagem somática”, que se inicia, segundo a linha traçada por Bolsanello (2016), com o trabalho de Elsa Gindler. Gindler teve reconhecida influência sobre psicoterapeutas de destaque em diversas abordagens, inclusive Wilhelm Reich, que costuma ser visto como o fundador da psicoterapia corporal. Reich teve contato com o trabalho somático de Gindler antes de começar a trabalhar

modifica nossa relação com a terra e nos leva para um estado de instabilidade e insegurança que funda a consciência humana.

Nossa expansão vertical faz surgir formas de sentimento e locomoção, padrões que expressam a condição humana. E a condição humana é *awareness*. A verticalidade é a nossa realidade. É um processo em andamento com o qual estamos engajados. Escolhemos formar a nossa verticalidade (KELEMAN, 1996, p. 20).

Em sua abordagem, o autor propõe olhar a vida como um *processo formativo*, uma contínua criação e desenvolvimento de formas somáticas num processo que nunca para, atravessando toda a vida. Neste contexto, tornar-se alguém começa por ficar de pé e ereto, encontrando a própria base. Nossa verticalidade daria início à nossa humanidade, e nosso viver corporal moldaria nossa existência dentro de um padrão rítmico que alterna deitar e ficar de pé, padrão primordial da nossa consciência (KELEMAN, 1996).

Na seção 4.1.1 iniciei uma discussão a respeito da construção da verticalidade como caminho a ser trilhado durante todo o período da segunda oficina. Falei a respeito da verticalidade como geradora do tônus muscular que garante o suporte para que o corpo possa manter-se de pé, respirar e emitir sons (falar e cantar). Falei também sobre a estratégia da Onda GDS como caminho possível em direção à verticalidade. Em vista disso, a verticalidade é um princípio que guiou toda a construção e condução dos roteiros das oficinas.

Ficar de pé é o final de um longo processo evolutivo que atinge seu ápice na mudança dos ossos da bacia, que diminuem em altura e aumentam em largura (o que podemos observar ao comparar a bacia humana com a de um chimpanzé), o que contribui para a abertura das virilhas. O andar vertical dos seres humanos é o resultado desse processo ininterrupto de evolução da verticalidade, que desenha o corpo humano e o funcionamento do sistema nervoso central. Estar de pé é, então, um estado de imobilidade ativa, que requer a atividade da musculatura postural num esforço contra a gravidade e, por ser uma condição alcançada no processo de locomoção, pressupõe a iminência da marcha. “Estar parado em pé é estar em movimento, é uma posição de prontidão para o deslocamento” (BERTAZZO, 2012, p. 67).

explicitamente com o corpo. Os estudos sobre caráter, personalidade e corpo de Keleman seguem um percurso que se inicia em Freud e passa por Reich e Alexander Lowen, sendo estes últimos autores de propostas psicoterapêuticas que incluem trabalhos corporais em sua metodologia.

Para a proposta que pretendo construir com esta pesquisa, a conquista da verticalidade é entendida como um *processo* que exige construção contínua, mas também como um *estado* de estabilidade ativa que exige consciência para sua contínua manutenção. Considerando a verticalidade como um processo, entendo a necessidade da manutenção de uma tonicidade muscular que a construa; pensando-a como estado, entendo ser necessário estabelecer uma base que mantenha sua estabilidade. Ambas, tonicidade muscular e base estável serão estruturas geradoras de suporte e sustentação do posicionamento do corpo, da movimentação desse corpo e da respiração geradora da voz que esse corpo pode produzir.

Como exposto em seções anteriores, o caminho realizado pelo feto até o nascimento, ou pelo bebê até a conquista da marcha pode ser entendido como uma reiteração do desenvolvimento evolutivo humano¹¹⁷. Assim, a filogenia, estudo das relações evolutivas entre grupos de seres vivos, pode ter uma importante contribuição no estudo das qualidades do movimento humano. Pees, (2010, p. 204), estudando o equilíbrio do corpo humano a partir dos princípios do BMC¹¹⁸, estabelece sete padrões intrauterinos de movimento pré-vertebrado que conectam expansão e contração celular e formam relações do centro do corpo à periferia, colocando a boca como ponto de início do movimento que permite a movimentação suave da coluna vertebral¹¹⁹.

Parto dessa ideia da boca como condutor do movimento para compreender como nossa locomoção é gerada pelos movimentos da coluna vertebral. É a coluna que, movendo-se como uma serpente em busca de alimento, conduz os movimentos de braços e pernas e estabelece uma distinção entre o esqueleto axial e o esqueleto apendicular. O primeiro compreende crânio, caixa torácica e coluna, e guarda nossos órgãos vitais; o segundo é composto por pernas e braços que levantam o esqueleto axial sobre a superfície do planeta e facilitam o encontro do organismo com o alimento.

¹¹⁷ Ver nota 69.

¹¹⁸ Body-Mind Centering® (BMC) é uma prática somática desenvolvida pela estadunidense Bonnie Bainbridge Cohen que prioriza uma abordagem integrada de estudo do movimento com base na corporalidade e na aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e filogenia através do movimento, toque e voz e pensamento para a reeducação do movimento, partindo da premissa de que a mente é expressa através do corpo e o corpo através da mente. “Uma parte fundamental do BMC é o estudo dos diversos sistemas e subsistemas corporais, que lhe conferem a diferenciação de outros métodos de Educação Somática, focados na relação musculoesquelética” (PEES, 2010, p. 172).

¹¹⁹ Pees destaca os seguintes padrões de transição do desenvolvimento do movimento: *vibração*, onde o movimento tem início; *respiração celular*, que apoia o movimento; *irradiação umbilical*, onde os movimentos se desenvolvem do centro em direção às seis extremidades do corpo (cabeça, cóccix, braços e pernas); *mouthing*, no qual a boca é o início do movimento de locomoção no ambiente; e *padrão pré-espinhal*, movimento serpenteante que ocorre entre a coluna espinhal e o trato digestivo (PEES, 2010).

As escamas tornaram-se carapaça, pelos, pele: as barbatanas tornaram-se patas, estreitas ou largas, compridas ou curtas, palmadas ou não, de acordo com as necessidades do terreno. Rabos, chifres: as excrescências mais extravagantes apareceram, desapareceram. O crânio, os maxilares, os dentes, tudo se transformou. Apareceram os pulmões e as mamas dos mamíferos. Mas, no meio de todas as metamorfoses, a coluna vertebral persiste (BERTHERAT, 1990, p. 40).

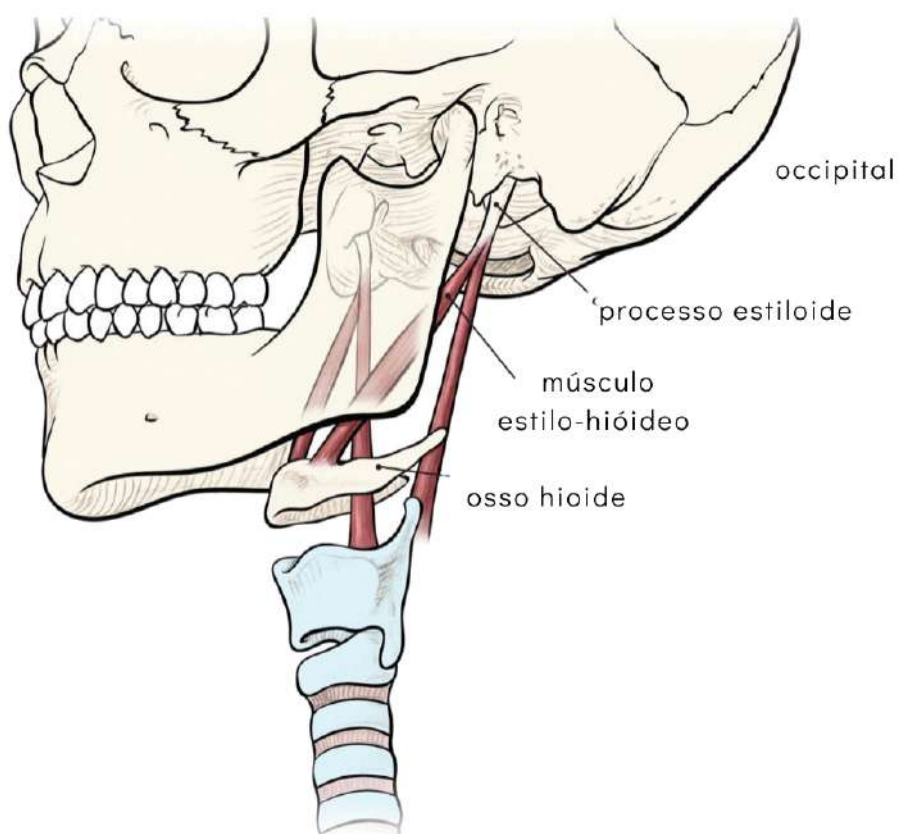
Organizar a verticalidade da coluna vertebral organiza também locomoção e manipulação. Cabeça e tronco (esqueleto axial) dirigem e organizam a posição e o movimento de pernas e braços (esqueleto apendicular). A importância desta relação é comumente encontrada em práticas somáticas: para Feldenkrais (1977, p. 159) “o modo de carregar a cabeça afeta o estado da musculatura” e para Bertherat (1990, p. 42) “se inclinamos a cabeça, o movimento se propaga até o fim da coluna e, depois dela, até a extremidade dos dedos dos pés”. Mas a prática somática que reivindica essa relação como ponto central de seu trabalho é a criada por F. M. Alexander.

A experiência de Alexander (2010) na criação da prática que leva seu nome o fez descobrir que a relação entre cabeça, pescoço e tronco era de importância primordial para o desempenho e organização de suas reações corporais num todo coordenado. Para se referir a essa relação, o autor cunhou a expressão *Controle Primordial*. Cabeça e coluna vertebral organizam nosso movimento; braços e pernas são secundários, não liderando o movimento, mas seguindo o eixo, o esqueleto axial. Alexander descobriu que essa relação entre cabeça e pescoço na coordenação do restante de seu organismo tinha consequências imediatas para as condições de sua laringe e de seus mecanismos respiratórios.

O sistema de músculos do mecanismo vocal se relaciona diretamente com a base do crânio a partir do *processo estiloide*, uma proeminência do osso occipital que se localiza no ponto no qual a cabeça se equilibra sobre a primeira vértebra da coluna cervical. A laringe, estrutura que comporta o músculo vocal, está localizada logo abaixo do osso *hioide* (este último localizado no pescoço logo abaixo da linha da mandíbula e logo acima da laringe e traqueia). Essa estrutura (a laringe) encontra-se suspensa e pode ser movimentada por uma complexa rede de músculos que a ancoram no processo estiloide (músculo *estilofaríngeo*), no osso hioide (músculo *tíreo-hióideo*), na parte posterior da garganta, na escápula e no esterno. O osso hioide também se apresenta suspenso pelo músculo *estilo-hióideo*, que une a língua e a laringe à base do crânio. A língua, por sua vez, também está conectada ao crânio

pelo músculo *estilogosso*, “constituindo outra conexão crucial entre a língua e o equilíbrio da cabeça”. Há ainda o músculo *digástrico*, que também conecta a laringe à cabeça, formando outra parte da trama muscular que sustenta a faringe e os mecanismos vocais da base do crânio (DIMON, 2010, p. 29).

Figura 11: processo estiloide e osso hioide



Fonte: ilustração de G. David Brown (DIMON, 2018, p. 54)

Todos esses músculos (Figura 11) compõem uma complexa sustentação que se estende superior, inferior e posteriormente à laringe (DIMON, 2010, p. 44), como pontos de ancoragem que permitem que ela, a laringe, se movimente com segurança em uma vasta variedade de posições. Assim, é possível produzir som vocal com quase todo movimento e posição da cabeça. Uma vez que posso ajustar e manipular a posição da laringe pela ação muscular, a atividade das pregas vocais não precisa ser interrompida.

Existem vários outros músculos que formam a trama da laringe (...), porém, aqueles mencionados anteriormente são alguns dos principais, que

mostram conexão direta da laringe e das estruturas vocais com a cabeça. O ponto que devemos ter em mente é que o mecanismo vocal apresenta-se suspenso pelo crânio e, em particular, pelo processo estiloide, motivo pelo qual o bom uso da estrutura vocal depende tanto do equilíbrio da cabeça. Se a cabeça estiver retesada para trás pela tensão dos músculos do pescoço e comprimindo a laringe durante a vocalização, esse padrão geral de má utilização (que também envolve o tronco e as pernas) acaba interferindo com o funcionamento vocal adequado (DIMON, 2010, p. 29).

Desde que se mantenha a liberdade de movimentação da laringe, a qualidade da voz não é afetada. No entanto, comprimir o pescoço (a coluna cervical), vai afetar essa liberdade de movimentação pela tensão nos músculos que rodeiam a laringe – neste caso, a qualidade vocal será influenciada. E essa boa relação entre cabeça e pescoço, que mantém livre a região da coluna cervical e a movimentação da laringe, mantém também o olhar organizado horizontalmente no espaço, a centralidade no posicionamento da bacia e a horizontalidade das linhas dos braços (glenoumerais) e das pernas (coxofemorais).

Figura 12: linhas horizontais



Fonte: ilustração de Juliana Storto (BERTAZZO, 2018b, p. 13)

A verticalidade, esse processo em direção à consciência humana que cria uma outra possibilidade de estabilidade em relação à terra e nos leva em direção a quem somos, é também um estado ativo no qual o peso do corpo se distribui uniformemente sobre os pés, que pressionam equilibradamente o chão. “Postura”, no contexto desta pesquisa, é entendida como a organização de encaixes articulares, ossos e músculos que, sobre o apoio dos pés no chão, ajustam o apoio da bacia sobre os pés, a caixa torácica sobre a bacia e o crânio sobre todas essas massas (BERTAZZO, 2018b, p. 90), para que a cabeça possa conduzir o movimento do corpo a partir de sua relação com o tronco (esqueleto axial), movimento este orientado pela organização visual, auditiva e tátil no espaço.

É... essas coisas de pé, e tal... sempre que eu faço eu sinto que elas ajudam. Assim, como eu já vinha fazendo isso, não foi uma coisa de, nossa, mudou tudo, mas quando eu comecei a fazer isso realmente mudou tudo. As pessoas falavam, nossa, você cresceu, sabe? Porque mudava realmente... o meu alinhamento mudou (C., Entrevistas, p. 97).

Ficar de pé significa olhar para a frente. É ao mesmo tempo perceber nossa vida no presente imediato e ver, à distância, o futuro (KELEMAN, 1996, p. 19). O processo até finalmente podermos ficar de pé estrutura nosso corpo ao mesmo tempo em que induz o modo como nos comportamos e nos movimentamos (BERTAZZO, 2018b). Postura é organizar o olhar no espaço¹²⁰, colocar a cabeça no eixo e liberar as estruturas que permitem que expressemos todas estas conquistas pela voz.

Os flexores anteriores do corpo, os extensores posteriores, nossa orelha interna e média, os órgãos internos, a mandíbula, a língua e os mecanismos vocais, todos pendem ou estão localizados na base do crânio e se relacionam, direta ou indiretamente, ao equilíbrio da cabeça na coluna vertebral (DIMON, 2010, p. 33).

Para construir esta verticalidade, Ehrenfried (1991) começa pela posição dos pés sobre o chão, para que os ossos da tíbia e da fíbula se organizem e os ossos dos joelhos possam olhar para a frente. Esse movimento “obriga o fêmur a um leve movimento de supinação (em rotação externa). Essa rotação, por mínima que seja, faz girar o trocanter maior para trás” (EHRENFRIED, 1991, p. 50) unindo os glúteos e aproximando os ísquios, que são obrigados a agir para manter a nova posição da perna. A bacia se alinha. “Os

¹²⁰ Nota de aula escrita durante a Formação no Método Bertazzo em 2018.

abdominais são obrigados a firmar-se, porque seus dois pontos de inserção, o bordo anterior da bacia e as costelas flutuantes, aproximam-se” (EHRENFRIED, 1991, p. 51). O sacro se verticaliza, as curvas da coluna se organizam, as vértebras se distanciam descomprimindo a coluna. “Ao alongar-se, a coluna dorsal ganha uma maior mobilidade. Da mesma forma que os discos da coluna lombar, os discos dorsais ganham em altura, aumentando o espaço entre as vértebras” (EHRENFRIED, 1991, p. 53). O movimento da caixa torácica se amplia, as costelas podem expandir seu movimento de elevação na inspiração e de abaixamento durante a expiração, o que torna os movimentos respiratórios mais potentes. “*Enfim, o indivíduo respira*” (EHRENFRIED, 1991, p. 53). Esse elevar-se chega à base do pescoço, trazendo consigo a percepção do peso e a consciência da localização da cabeça. “Encontrando seu lugar, a cabeça não pesa mais sobre a laringe: a voz fica mais sonora. A tireoide é mais alimentada pela circulação, suas veias e artérias não são mais estranguladas pelo peso da cabeça” (EHRENFRIED, 1991, p. 57).

Construir a verticalidade, dentro da proposta que aqui desenvolvo, embora siga o percurso que acabei de descrever, apresentado por L. Ehrenfried, considera que “membros inferiores são o nosso meio de locomoção e não a nossa base, que com mais propriedade deveria estar na bacia” (CAMPIGNION, 2003, p. 75). Assim, a conquista da posição descrita acima inicia pela consciência na posição do fêmur em relação à bacia, para então distribuir-se na direção dos pés e da posição da cabeça.

Percebi. Nossa, uns micro ajustes de postura... (pausa) é, acho que isso, principalmente de postura. Tem, nossa, tem uma coisa... eu não sei explicar o que que é, no meu pescoço, que sempre me incomodou muito, e aí eu comecei ter essa percepção e refinar isso, de uma coisa muito do occipital aqui ligado, que toda técnica de Educação Somática fala isso, né, pra perceber essa conexão com o cóccix, tal... coluna como um todo, e aí de repente... não sei, parece que eu achei um... um prumo aqui, sabe, que ajusta? Eu tenho muito essa consciência, assim, às vezes eu percebo que eu tô... sabe, na postura antiga, tal. Mas eu acho que isso começou muito com o trabalho que a gente fez (Marina, Entrevistas, p. 76).

Ficar em pé significa algo para além de diminuir a superfície de apoio. Sim, levantar é diminuir o contato com a terra e, com isso, experienciar o equilíbrio instável e o medo da queda; mas para além disso, significa também estar alerta e consciente, expandir abdômen e peito, respirar amplamente, experienciar a prontidão para avançar, enfrentar o mundo, as incertezas e o desconhecido. É oferecer ao corpo sua voz e, com ela, a

possibilidade de expressão plena. “Fique de pé e seja você mesmo” (KELEMAN, 1996, p. 23).

4.3 Modos de trabalho

Início esta seção com uma descrição de como ocorriam os encontros da Oficina Dando Corpo à Voz, condensando aqui parte do que foi sendo exposto ao longo deste capítulo. Essa descrição não remete a um encontro particular, e sim à narração de alguns dos encontros que realizamos durante essa segunda Oficina. Almejo, assim, expor de maneira mais direta, como e onde o trabalho foi realizado e, a seguir, as estratégias (modos de trabalho) utilizadas na construção da proposta de preparação vocal.

4.3.1 Narrando encontros

Iniciávamos os ensaios às 19:00 na sala 114 do Instituto de Artes da UNESP, uma sala ampla com chão de madeira, cadeiras escolares, uma mesa, um computador, um *datashow* e um piano digital. Mesmo que eu chegasse um pouco antes desse horário, para colocar a câmera em um lugar favorável para a filmagem do encontro, sempre tinha algum participante esperando do lado de fora da sala. Às vezes do lado de dentro, caso houvesse alguma aula naquela sala antes do encontro.

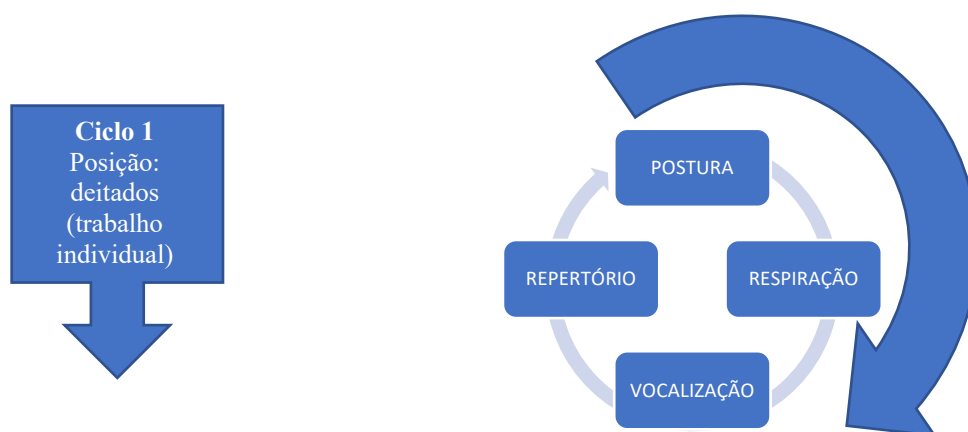
O encontro começava por uma releitura da canção que tínhamos aprendido no encontro anterior. Se não tivéssemos conseguido aprender a canção por inteiro, eu repassava o trecho visto – nunca aprendíamos algo novo nesse momento. Também nunca começávamos com a mesma quantidade de pessoas com que terminávamos o encontro – na primeira parte do encontro, as pessoas iam chegando enquanto eu repassava a canção. Em seguida iniciávamos a auto-observação: cantar o trecho sem a preocupação de “acertar” ou “afinar”, e sim, mantendo a atenção no corpo enquanto cantavam.

Toda essa primeira parte do encontro era realizada em pé e em círculo, inclusive porque este era o momento que eu fazia a localização¹²¹, uma ação mais fácil de ser feita na vertical – quando deitados, os participantes tendiam a se confundir em localizar ossos,

¹²¹ Localização, como expliquei na nota 107, é o termo que uso neste trabalho para me referir à ação de mostrar ao grupo ossos, músculos, articulações ou movimentos que seriam trabalhados ao longo da *sequência*.

músculos, articulações ou movimentos. Como as cadeiras ocupavam cerca de metade da sala (um pouco menos quando as empurrávamos para que ficassem bem juntas e encostadas à parede) havia espaço suficiente para que fizéssemos o círculo e para que todos deitassem no chão. Em seguida, iniciávamos o primeiro *componente* do roteiro, sempre realizado no solo, uma vez que este primeiro momento (como todo ciclo sobre o qual os roteiros foram estruturados) iniciava com um trabalho individual.

Figura 13: Estrutura do Ciclo 1



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme destacado, eu pensava na *sequência* de *componentes* como um caminho, do solo para a posição de pé; este caminho mudava de acordo com o tema do encontro dentro do ciclo. Por exemplo, como parte do Ciclo 1 (deitados e trabalho individual), o tema RESPIRAÇÃO estava na posição do segundo encontro (como pode ser visto na Figura 13) e seu roteiro foi elaborado na seguinte *sequência*:

1. Auto-observação
2. NUCA (movimento do pescoço)
3. BOCA (movimento da língua)
4. AR (movimentação do esterno)
5. AR (movimentação das costelas)
6. AR (espaço para o diafragma)

7. PÉS (articulação coxofemoral)
8. SOM (vocalize e auto-observação)
9. REPERTÓRIO

Como aqui a ênfase era no trabalho de solo, os *componentes* 2 a 6 foram realizados com os participantes deitados no chão. Três *componentes* eram dedicados à RESPIRAÇÃO, o tema do segundo encontro do ciclo; e isso facilitou o trabalho de ressonância, que era o aspecto técnico trabalhado neste encontro.

No caso do Encontro 7, o terceiro encontro do segundo ciclo, a *sequência* foi a seguinte:

1. Auto-observação
2. COSTAS-CINTURA PÉLVICA (bexiga sob o sacro - respiração)
3. COSTAS-CINTURA ESCAPULAR (bolas entre as escápulas)
4. POSTURA (bolinha embaixo de cada ísquio)
5. BOCA (língua no céu da boca)
6. PÉS (pano sob os pés)
7. AR (movimento dos braços)
8. AR (movimento intencional de pegar o objeto)
10. SOM (movimento anterior em duplas)
11. REPERTÓRIO

Coloquei entre parênteses o *movimento* central realizado no *componente*. Como terceiro encontro do ciclo, este seria dedicado à VOCALIZAÇÃO, e por este motivo eu incluí mais vocalises construídos como pequenas canções e conectados aos *movimentos* do roteiro. Além disso, a ênfase aqui era o trabalho em duplas e a posição sentada. Por esse motivo, a partir do *componente* 4 os movimentos já eram realizados nesta posição, e em duplas a partir do *componente* 7. Assim, o caminho que começava no chão e ia em direção à posição de pé era diferente em cada encontro.

Eu gostei muito de como a aula era elaborada, como ela foi elaborada. Porque toda aula era o mesmo desenho. Embora isso no final me deu um pouco de... tá, já entendi que não vai mudar, toda aula vai ser assim. Então chegava, cantou, vai, deitou, relaxou, pá, pum, levanta. Tem atividade com

bola, não sei, tem alguma atividade diferente... aprender nova música, começamos a cantar e vai, e vai, e canta. Amo esse processo. Então acho, isso que mais eu... cativei assim porque eu acho que isso foi... (pausa) eu fui descobrindo lugares diferentes, vozes diferentes, então eu pude através desses exercícios... encontrar novos... novos fluidos. Mas... foi o que eu falei. Eu acho que, sei lá, lá pela... sexta aula, sétima aula... foram quantas? Doze. Lá pela sexta, sétima eu já tava... eu falei, ai, eu acho que vai ser assim sempre. (Ri.) Não vai mudar. Mas... é babado. (Rimos.) (Cadabra Brandão, Entrevistas, p. 10).

Outro percurso que pode ser encontrado nas *sequências* era o caminho em direção ao som. Quase todos os *componentes* envolviam produção sonora. Se houvesse algum sem produção vocal, como no caso do *componente 2* do Encontro 2, apresentado acima, que era realizado apenas com atenção à respiração, este sempre se situava no início da *sequência*. Em seguida os participantes experienciavam explorações sonoras individuais, para posteriormente aprenderem os vocalises que, como já exposto, eram compostos de pequenas canções, já preparando o trabalho com repertório que viria a seguir.

Antes do *componente* repertório realizávamos a segunda auto-observação com o mesmo trecho com o qual fizemos a primeira. Depois disso, nos organizávamos para aprender mais uma canção ou trecho. Aqui passamos por diversas situações: a mais costumeira era que o grupo se instalasse em círculo nas cadeiras, mas também houve encontros nos quais, para esse último *componente*, as pessoas ficaram sentadas no chão, permaneceram de pé até o final, ou ainda, alguns de pé, outros sentados e outros sentados no chão. Não tínhamos lugares definidos para cada naipe, e houve dias em que alguns experienciaram cantar em um naipe diferente do seu habitual¹²².

Então eu acho que isso equivale... eu comecei a perceber que os exercícios tinham muita influência nas músicas que você escolhia. Então, por exemplo, você passava um exercício, aqui, um exercício que a gente tinha que... focar no quadril. E aí quando eu pensava, cantando, a música que você selecionou no dia, no meu quadril... na respiração, eu falava, caralho! Faz sentido. (...) Não sei pra vocês, mas pra mim fez total sentido, assim, nos exercícios e as músicas (Cadabra Brandão, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 6).

Ao final do encontro, sempre havia algum participante me esperando para ajudar a guardar o material utilizado e conversar sobre o trabalho realizado. Ao final do décimo-

¹²² Por esse motivo, usamos com frequência os termos primeira, segunda e terceira voz para os naipes em lugar dos costumeiros soprano, contralto, tenor e baixo.

primeiro encontro, por exemplo, a C. me esperou para contar que achava que sua voz tinha um grande problema porque, em suas palavras, “*não sai de jeito nenhum*”, em especial porque ela era professora e por isso estava sempre rouca. Então ela contou que nos dias de oficina, “*deito, libero tudo e a voz sai*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro, 11, p. 88). Ela continuou dizendo que “se atreveu” (em suas palavras) a cantar um solo pela primeira vez; cantou duas músicas e muita gente, “*realmente muitas pessoas, mais de 10 pessoas*” tinham afirmado ela estava cantando muito bem. C. também lembrou de sua enxaqueca, que costumava ser muito forte, começando na base do pescoço e subindo pela lateral e pela parte de trás da cabeça. Mas em dias de oficina, “*eu deito no chão e faço o trabalho, aí libera, como se abrisse a lateral do maxilar e liberasse essa região, e aí eu não tenho dor*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro, 11, p. 88).

Acho que esse método, ele precisa de tempo, né? É um pouco mais processual, assim como se fosse uma ginástica mesmo, é... sei lá. Uma coisa meio simples de fazer, musculação, você faz três vezes por semana, aí seu corpo depois de três meses vai ganhando tônus, pápápá pápápá. Porque eu sentia falta de fazer várias vezes na semana isso. Por isso que eu falei “ah, eu queria um negócio gravado”, porque eu queria repetir... e várias vezes eu anotei umas sequências, porque o legal também eram umas sequências, né? Não apenas um exercício isolado do outro, mas as sequências. E aí eu fiquei com vontade de fazer isso, sei lá, três vezes por semana, duas vezes por semana. (...) Eu acho que é uma percepção corporal e uma abertura de espaço. Eu sinto que abre espaço, porque... eu tenho fenda, por exemplo, e tenho tensão muito alta, assim, principalmente nos músculos superiores. (...) É... depois que a gente fazia, a minha, até agora que eu tô falando, tem muito mais corpo, eu acho que sai muito mais, e ecoa muito mais (C., Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 6-7).

Utilizei como modos de trabalhos nas oficinas, em consonância com a Educação Somática, posições, movimentos e vocalizações a partir da ideia da *biotensegridade* (sobre a qual falarei na seção seguinte); do corpo como *unidade psicofísica*; do toque e da utilização de materiais (*tato e propriocepção*); da construção de um *ambiente* propício; da liberação da *respiração*; e do movimento realizado a partir da *intenção*. Nas seções seguintes explico os termos e descrevo estes modos de trabalho aos quais eles se referem, relacionando-os com percepções minhas e dos participantes da segunda oficina.

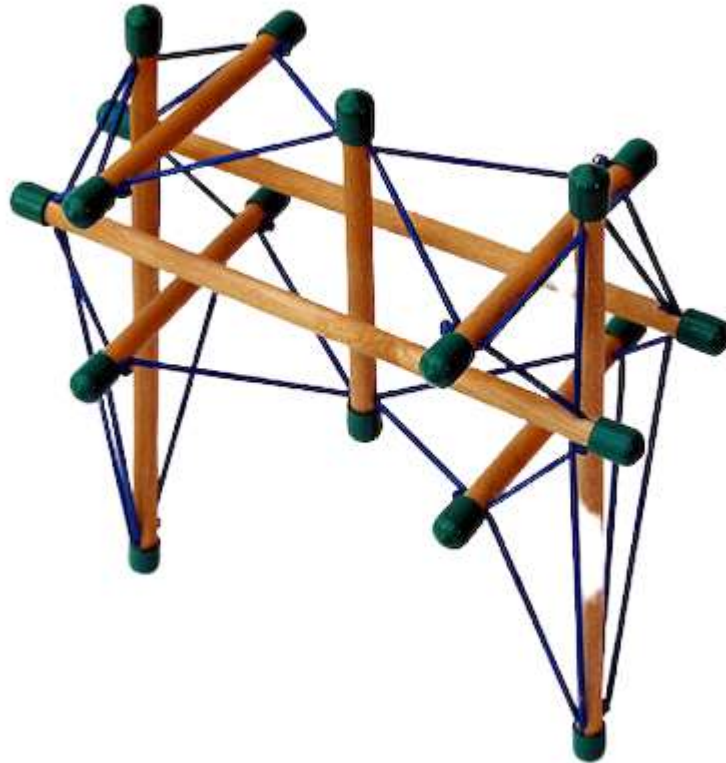
4.3.2 Biotensegridade

Como numa espiral, em parte, esta seção repete aspectos expostos acerca da verticalidade. Entretanto, abordo o conceito de biotensegridade neste final de capítulo porque ele explicita mais ainda e sustenta o trabalho com o corpo por inteiro – como unidade psicofísica.

Tensegridade é um termo cunhado pelo *designer*, arquiteto, inventor e escritor estadunidense Buckminster Fuller (a partir do trabalho com estruturas originais desenvolvidas pelo artista Kenneth Snelson) pela junção das palavras *tensão* e *integridade*, para se referir a “estruturas que mantêm a sua integridade devido principalmente a um equilíbrio de forças de tensão entrelaçadas contínuas através da estrutura em oposição a inclinar-se em forças compressivas contínuas como uma parede de pedra” (MYERS, 2016, p. 44-45). Colocando em outras palavras, esse conceito se refere a uma rede de forças contínuas na qual sua distribuição acontece de forma equilibrada por toda a estrutura, levando a um equilíbrio estável, porém dinâmico. Esse equilíbrio acontece pelo nivelamento de forças tensionais (que tracionam para dentro) e forças compressivas (que empurram para fora), o que resulta em um sistema eficiente em termos de organização espacial e gasto de energia. Para Fuller, a *tensegridade* é um princípio básico estrutural da natureza, presente em todos os níveis e capaz de formar uma estrutura forte com um mínimo de elementos.

Uma estrutura construída dentro do conceito de tensegridade é completamente integrada, não sendo possível retirar nenhuma das peças sem deformar o todo. Além disso, essa estrutura é autossustentada; para se manter unida, ela não precisa estar alinhada com a gravidade, pois essa força não é parte ativa em sua coesão. Como exemplos de outros tipos de estrutura, costuma-se citar um muro construído com tijolos (a força de um tijolo sobre o outro cria uma estrutura de compressão contínua) ou um guindaste suspendendo objetos (que permanece estável pela força da tensão no cabo que o sustenta). Nessas estruturas a gravidade é necessária para a manutenção de sua unidade e estabilidade: as forças que agem sobre os sistemas são verticais em relação ao solo. Em um modelo de tensegridade, caso uma parte se mova, esse movimento se estende por todo o sistema. Além disso, encontramos a mesma quantidade de tensão distribuída por toda a estrutura.

Figura 14: modelo de tensegridade (pelve)



Fonte: modelo de Tom Flemons¹²³

Já o termo *biotensegridade* foi introduzido pelo cirurgião ortopedista e professor Stephen Levin como uma adaptação do conceito de Fuller para adequá-lo aos sistemas vivos. Levin explica como os princípios da tensegridade vistos nas cúpulas geodésicas de Fuller se aplicam ao corpo humano, vendo os ossos como elementos de compressão e os tecidos moles como elementos de tensão. Assim, *biotensegridade* é a tensão dinâmica do tecido conjuntivo, na qual os ossos são os membros descontínuos, as partes duras sustentadas pelos tecidos moles, que formam o elemento contínuo regulador da tensão ao redor dos primeiros.

Examinei o termo “tensegridade” como concebido por R. Buckminster Fuller, que o cunhou, e Kenneth Snelson, que primeiro aplicou os princípios mecânicos às estruturas modernas como uma forma de arte, e o

¹²³ Disponível em: <https://nasaresearchstudiosummer2017.wordpress.com/2017/06/08/week2-summary-yuanxun-xia/> Acesso em 21 nov. 2020.

adapte para o termo “biotensegridade” para considerar a tensão como um conceito de vetor de força aplicado à biologia¹²⁴.

No corpo humano, músculos, pele e tecidos conjuntivos (*fâscias*¹²⁵) são os elementos tensionais que conectam os ossos, sendo esses os espaçadores que “flutuam” no corpo. O equilíbrio tensional gerado pela estrutura favorece o alinhamento natural dos ossos e promove uma distribuição do tônus por todo o sistema, o que cria estabilidade. Assim, é possível abandonar a ideia de que o esqueleto humano age como sustentação para os músculos que conduzem o movimento. O esqueleto, dentro desse modelo, é apenas uma estrutura de compressão contínua. “Elimine os tecidos moles e observe os ossos fazerem barulho até o chão, pois não estão presos juntos, mas assentados em superfícies de cartilagem escorregadias” (MYERS, 2010, p. 50). Para Stephen Levin, a ideia da biotensegridade está presente por todo o organismo em todos os níveis, do micro ao macro. O autor entende o corpo humano “como algo inteiramente construído por meio de diferentes níveis escalonados de sistemas de tensegridade, aninhados hierarquicamente dentro um do outro” (LEVIN *apud* MYERS, 2010, p. 51). Ou seja, moléculas, tecidos e órgãos, todos podem ser vistos como complexos de tensegridade.

É possível, portanto, aplicar esta noção ao corpo humano e, da mesma forma, à proposta de preparação vocal que aqui desenvolvo. O conceito de biotensegridade ajuda a entender o corpo humano como uma estrutura completamente integrada, na qual cada parte do sistema é importante para o todo, e cujo equilíbrio decorre da distribuição da tensão por todo o sistema. Também no conceito de cadeias musculares e articulares (apresentada por Mézières e desenvolvida por Denys-Struyf) o movimento de uma parte se estende por todo o sistema. Podemos nos mover de várias maneiras, e o corpo distribuirá o esforço globalmente, em vez de contê-lo localmente. Da mesma forma, a estrutura do corpo também é autossustentada: a manutenção da posição ereta não depende da rigidez dos ossos nem da força dos músculos, mas do equilíbrio das tensões recíprocas das cadeias miofasciais¹²⁶

¹²⁴ Retirado do site de Stephen Levin, <http://www.biotensegrity.com>, acessado em 10 jul. 2020. No original: *I regard the term “tensegrity” as conceived by R. Buckminster Fuller, who coined the term, and Kenneth Snelson, who first applied the mechanical principles to modern structures as an art form. I have moved to the term “biotensegrity” to consider tensegrity as a force vector concept as applied to biology.*

¹²⁵ *Fâscia* é o conjunto de tecidos fibrosos que, funcionando como invólucros, penetram e recobrem músculos, ossos, nervos, vasos sanguíneos, vísceras e órgãos do corpo, oferecendo suporte, proteção e forma a esses componentes, sendo assim encontrada por todo o corpo. “A fâscia, que significa ‘bandagem’, é constituída por fibras, semelhantes às do tendão, que se conectam à pele e a estruturas subjacentes e formam bainhas para os músculos, ligando suas fibras e formando uma unidade” (DIMON, 2010, p. 17).

¹²⁶ Cadeias miofasciais são aquelas formadas pelos músculos em conjunto com as fâscias que os recobrem.

(CAMPIGNION, 2014). Um sistema de tensegridade é capaz de se deformar conservando sua estrutura. No caso do corpo humano, ao nos movermos, modificamos nossa forma no espaço sem nos deformarmos. A disposição dos músculos e a orientação das superfícies articulares favorecem torções que geram uma tensão que “rege sua forma [do corpo] e seu movimento, constituindo a coordenação motora” (PIRET; BÉZIERS, 1992, p. 22).

“*Então um corpo, um corpo equilibrado, um corpo sem tensões, ele vai reverberar numa... voz mais equilibrada, numa voz sem tensões*” (Nelson Paixão, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 2). Cantar, nessa perspectiva, é uma atividade que provém de um corpo que precisa ser entendido como uma estrutura de biotensegridade. Pensar na atividade como rigidez, não permitindo ao movimento gerado por ela, por mínimo que seja, estender-se por todo o corpo, acarreta bloqueios ou tensões desnecessárias. Entender o corpo que gera essa voz como um todo integrado, ativa todo o sistema e pode trazer fluidez e leveza ao cantar. Da mesma forma como em uma estrutura de tensegridade, a estabilidade desejada no corpo humano é menos rígida e mais resiliente do que em uma estrutura de compressão contínua. Distribuir a tensão ao longo da estrutura favorece sua flexibilidade (MYERS, 2010). Permitir que o movimento se estenda por todo o corpo faz com que a atividade passe a demandar menos esforço.

Não fica claro assim, localizadamente. Sabe, mas eu entendo que se eu tiver menos tensão nas costas, a minha voz vai sair melhor, ou vai sair mais livre ou mais fluida do que se tiver tensão. Ai eu não, não percebo tão localizado, assim, se a bolinha no sacro, a bolinha na escápula... Mais... mais geralzão. Mas isso eu tenho percebido muito... até... tipo, no meu dia a dia, eu vivo deitando na bolinha, e tal, e percebo como a voz muda depois disso (Marina, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 72).

Na proposta que aqui desenvolvo, a ideia da biotensegridade, que permeou todo o trabalho, mostrou como organizar os roteiros de forma a não pensar de modo específico ou localizado, uma vez que um *movimento* reverbera e traz reações e repostas de todo o corpo. Ajudou a encadear os *componentes* de forma que cada *movimento* sugerido pudesse proporcionar uma ação que ressoasse no corpo inteiro, projetando o cantar. “Não posso afirmar que tal movimento é específico ‘para os pés’, que aquele outro é ‘para as costas’. Um movimento, mesmo se faz mexer apenas os músculos do pé, envia seus ecos através de todo o corpo” (BERTHERAT, 1990, p. 201). Cantar, nesta proposta, vem da base: do colocar os pés no chão, de se sustentar pela pressão exercida pelos pés com a ajuda da flexão dos

joelhos, que enraízam os pés no solo. Deste enraizar que traz a força do chão, que se transmite pelos músculos dos membros inferiores até o abdome, sustentando o corpo, a respiração e o som vocal. “A voz alça voo se as asas do verbo o impulsionam através dos tornozelos. Vocês descobrirão que podem falar, cantar, encarnar o verbo em seu próprio corpo graças aos joelhos e metatarsos”, diz o filósofo Michel Serres¹²⁷.

Todo o corpo é solicitado para cantar. Quando todo o sistema está ativo, experimentamos leveza. O movimento se estende pelo corpo inteiro, que passa a precisar de menos esforço para a ação. É preciso compreender o canto como movimento. É necessário permitir que a tensão gerada pelo movimento de cantar não esteja localizada, criando pontos de rigidez; mas que ela possa ser distribuída pelo corpo. E é indispensável entender que alinhamento e equilíbrio, que resultarão em conforto, fluidez e liberdade, não são estáticos, e sim uma construção dinâmica gerada pela inter-relação entre todas as partes do corpo.

4.3.3 Unidade psicofísica

Retomo o assunto para destacar que para esta proposta de preparação vocal sustento que o movimento da cabeça tem efeito direto não apenas sobre a produção da voz, mas também sobre a tensão muscular no corpo inteiro. Entretanto, inicio por reforçar o sentido do corpo como unidade psicofísica, da autoimagem como condutora do nosso movimento, do “pensamento construtivo” proposto por Eleni Vosniadou (2018).

F. M. Alexander inicia o primeiro capítulo do livro *O uso de si mesmo* relatando sua mudança de concepção sobre corpo e mente, que ele concebia como partes separadas dentro do organismo. Esta ideia tinha como consequência a crença em que “os males, as dificuldades e as deficiências do ser humano poderiam ser classificados como ‘mentais’ ou ‘físicos’ e tratados segundo critérios especificamente ‘mentais’ ou especificamente ‘físicos’” (ALEXANDER, 2010, p. 11-12). No entanto, durante a investigação que gerou a prática que leva seu nome, o autor abandonou este ponto de vista, baseando seu trabalho na concepção oposta “de que é impossível separar processos ‘mentais’ e ‘físicos’ em qualquer forma de atividade humana” (ALEXANDER, 2010, p. 12).

Ao considerar, na proposta que aqui desenvolvo, o corpo humano como um todo integrado, compreendo que tudo que vivencio dentro do meu corpo faz parte da mesma

¹²⁷ Em material recebido durante a Formação GDS, em aula da professora Nícia Popini Vaz, em maio de 2019.

estrutura. “O corpo é muscular, emocional, neural, imaginativo, hormonal, o corpo é multidimensional. O ser humano é um ser corporificado com múltiplas dimensões, todas interligadas, interconectadas, inseparáveis entre si” (COHEN *apud* BERTAZZO, 2018d, s/p). Neste sentido, nenhuma resposta (reação), problema ou solução que se refira ao corpo pode ser entendido como apenas físico, mental ou psicológico: tudo é *psicofísico*. Mudar a forma de pensar é uma maneira válida e efetiva de mudar o movimento, o posicionamento ou a tensão envolvida em qualquer atividade corporal.

Como decorrência dessa ideia, entendo que nossa autoimagem dirige nosso movimento, como já dito em seções anteriores. A maneira como imagino me mover corresponderá à maneira como realmente me movo, o que indica a importância de se investigar que imagem tenho de mim mesma, do meu corpo e do meu movimento. Mudar a autoimagem mudará o movimento.

Desenvolver uma imagem cinestésica mais precisa é extremamente valioso porque permite que você saiba mais completamente o que está fazendo. De outra forma você pode inadvertidamente introduzir tensão no seu sistema. Isso também permite que você observe tensão excessiva *antes* que ela se torne um grande problema (NELSON; BLADES-ZELLER, 2002, p. 8)¹²⁸.

Quando iniciei meu trabalho como professora de canto, me deparei com uma imagem bastante comum entre professores e alunos para se alcançar o que se costuma entender por “postura correta” para cantar. Para garantir esse alinhamento postural “correto”, alguns professores usavam a expressão “engolir um cabo de vassoura”. Não é difícil entender que o alinhamento gerado por essa imagem, em vez de flexibilidade e adaptabilidade tônica, traz consigo rigidez. Muitas pessoas com as quais trabalhei não conseguiam sair dessa posição e, ao tentar manter a postura correta por meio da imagem do cabo de vassoura, carregavam essa rigidez em seu corpo, seu movimento, sua voz e seu canto.

Ter uma ideia ilusória ou imprecisa sobre o corpo resultará em um movimento (ou tentativa de movimento) também impreciso, o que pode trazer à atividade que se está executando tensão desnecessária. Desenvolver a precisão na autoimagem cinestésica de que falam os autores recém citados pode tornar mais confortável e eficiente a atividade de cantar. Pensando na mesma direção, esforço prolongado pode levar à tensão excessiva, e praticar

¹²⁸ No original: *Developing a more accurate kinesthetic image is immensely valuable because it allows you to know more completely what you are doing. Otherwise, you may inadvertently introduce tension into your system. It also allows you to notice excess tension before it becomes a major problem.*

sobre a tensão, abordagem usual na tentativa de se resolver um problema de ordem técnico-vocal, apenas a reforçará (NELSON; BLADES-ZELLER, 2002, p. 9). Uma imagem interna do que seria “cantar corretamente” construída sobre uma ideia imprecisa (como no caso de imaginar “engolir um cabo de vassoura” para alcançar a “postura correta” para cantar) resulta não apenas em maior rigidez, mas também em esforço desnecessário e tensão excessiva.

Ah, pra mim mudou muita coisa. Na minha respiração, eu não tinha essa consciência de... suspiro de alívio relaxa o corpo... nunca tinha pensado nisso. Então eu fiquei mil vezes mais atenta à minha respiração... à minha postura também, mil vezes mais atenta, até hoje eu aplico, quando eu vou cantar no coral, eu aplico a postura, eu fico... sabe, porque o que a gente aprendeu, inclusive com o maestro anterior, é que 'cê tem que ficar reto e tudo... e eu sentia um pouco desconfortável até, às vezes, né? (...) Tinha uma menina que ela cantava super bem, a voz dela era incrível, e ela cantava sempre de perna cruzada. E ela cantava assim, inclusive. E aí eu olhava pra ela, e eu nunca vi esse maestro corrigindo ela. (...) E eu falava, meu Deus, por que que ele corrige todo mundo menos ela? Que que tem, eu acho que essa menina tem uma voz do além, né? Mas aí ele falou “não, tem gente que depois de tanto tempo nem precisa mais se preocupar com postura, porque a pessoa já entendeu”... e aí eu... saquei que... na verdade não é depois de um tempo, você não precisa ficar assim o tempo todo travado. Você... você só precisa entender, e ter a consciência do seu corpo (Cibele, Entrevistas, p. 6-7).

“Não tem como saber se a gente tá se machucando, mas... o mais ideal... assim, pra fazer quando... não tá dando certo, e que... tá doendo alguma coisa, você tá se machucando, é você parar... e... não fazer, né?” (Analim Rosário¹²⁹, Entrevistas, p. 51). Na seção 4.2.2, quando falei sobre a *consciência* como um dos princípios do trabalho que aqui desenvolvo, apontei a dor como um possível sinal de alerta a respeito da tensão excessiva, que pode nos ajudar a perceber a possibilidade de nossa autoimagem não estar correspondendo à realidade do corpo ou da ação. Como então, a partir do alerta da dor ou do desconforto, mudar a maneira de agir? Uma das descobertas que fiz em meu caminho com a somática, e que acrescentei à minha condução da proposta, foi o direcionamento consciente do pensamento. E aqui me refiro a algo que aprendi com a Técnica de Alexander, a partir do trabalho desenvolvido por Eleni Vosniadou.

¹²⁹ Ver nota 61.

Em um dos meus primeiros encontros com Eleni, durante uma aula conduzida dentro dos Laboratórios CCPM¹³⁰ fui convidada a realizar uma exploração¹³¹. Escolhi cantar uma canção que estava estudando naquele momento, na qual havia um trecho que deveria ser realizado numa região muito aguda da minha tessitura e que, por esse motivo, eu percebia como sendo de difícil execução. Sabendo que os colegas que participavam da aula comigo estariam atentos à minha atuação, percebi meu corpo entrando em um estado que eu reconhecia de quando estava no palco: todos os efeitos do nervosismo que costumam me acompanhar em situações de exposição vieram à tona. Minha respiração mudou, e pude também perceber a tensão que crescia à medida que eu me aproximava do trecho mais agudo da canção. Quando alcancei a nota mais aguda do trecho, tive a sensação de que eu fazia um esforço maior que o necessário, contraindo a região da laringe; e me parecia que eu só conseguia cantar a nota mais aguda por causa desse esforço, ainda que ela soasse tensa e difícil. Quando terminei de cantar e a professora perguntou o que eu tinha notado enquanto cantava, relatei tudo que está dito acima: que tinha ficado bastante nervosa, que minha respiração tinha mudado e que eu só conseguia pensar que a parte mais difícil da canção estava se aproximando, como um perigo à espreita. Ela sugeriu então um *pensamento construtivo*: a cada vez que eu reparasse em mim mesma a tensão relacionada à aproximação da passagem aguda e difícil, eu me faria a pergunta “*quão livre está o meu pescoço?*”

Pensamento construtivo, de acordo com Eleni Vosniadou, é um termo introduzido por Marjorie Barstow, primeira professora treinada por F.M. Alexander, a partir da ideia de *controle construtivo e consciente do indivíduo*¹³², expressão “modificada várias vezes por pensadores e praticantes da Técnica Alexander” (VOSNIADOU, 2018). A expressão se refere ao que John Dewey (*apud* ALEXANDER, 2010), aluno e correspondente de Alexander, chamou de *pensar em atividade*: um pensamento ativo que, ao surgir, muda nossa percepção, ampliando as possibilidades da atividade num processo de reeducação através do *como se faz*. Esse processo direciona a atenção para a atividade, o que nos permite

¹³⁰ Laboratórios CCPM são as aulas ministradas por Eleni Vosniadou dentro do seu Método Consciência Corporal para Músicos. Antes de iniciar a Formação CCPM tive aulas dentro dos Laboratórios durante dois anos, experienciando tanto aulas presenciais quanto aquelas que aconteciam em ambientes virtuais. Conforme a descrição que pode ser encontrada no site do curso (<http://elenivosniadou.com/academia-ccpm>), “chamamos as aulas da Academia CCPM de laboratórios, pois têm caráter prático. Tipicamente em um laboratório Eleni introduz um conceito ou prática e logo mergulhamos juntos na exploração das questões que os participantes trazem com ou sem o instrumento”.

¹³¹ Ver nota 101.

¹³² Expressão utilizada por Alexander no livro *Constructive Conscious Control of the Individual*, não publicado em português, para se referir ao processo desenvolvido pelo autor para sua prática.

ter liberdade em pensamento e ação, uma vez que Alexander não diferencia um do outro. Durante o pensamento construtivo o caminho compreende reconhecer o estímulo e nossa resposta a esse estímulo; dar uma pausa, inibindo uma resposta automática; renovar a presença pela introdução do pensamento direcionado (como a pergunta que me fiz durante a exploração descrita no parágrafo anterior), modificando indiretamente a relação entre cabeça e coluna¹³³. “Pensamento Construtivo é qualquer pensamento que você escolhe empregar para causar uma mudança na relação entre a sua cabeça e o seu corpo, de uma forma que melhore sua coordenação geral” (VOSNIADOU, 2018).

De volta à experiência que comecei a relatar acima, à medida que realizava o pensamento construtivo como sugerido por Eleni Vosniadou, também me permitia escolher redirecionar minha atenção de forma consciente ao fazer a mim mesma uma pergunta sem expectativas, mais como um convite à renovação da presença em meu corpo. Dessa forma, a pergunta que me fiz durante minha exploração seria o objetivo em si; a resposta não era importante. Quando cantei o mesmo trecho da canção pela segunda vez, escolhi direcionar meu pensamento para aquela pergunta, e ela por sua vez dirigiu minha atenção para o meu pescoço. Depois que cantei, Eleni perguntou novamente o que eu tinha reparado dessa vez. Eu relatei ter notado que minha respiração tinha voltado. Era exatamente essa a minha sensação: que eu tinha parado de respirar sem perceber e, com o pensamento construtivo, eu tinha permitido que minha respiração voltasse a fluir livremente. “Uma boa ideia para quem vai cantar”, disse a professora. Notei também uma sensação de descompressão e alívio na região do meu pescoço, o que me tirou da angústia relacionada à aproximação da nota aguda, que desta vez me pareceu mais sonora, como se eu tivesse mais espaço para cantá-la. Uma colega que estava presente, ao comparar as duas execuções, disse que minha voz parecia “mais potente e mais sonora” da segunda vez que cantei.

“Qualquer pessoa que fizer isso com seriedade enquanto tenta conquistar um objetivo descobrirá estar vivendo uma experiência nova daquilo que conhece por ‘pensar’”, diz F. M. Alexander (2010, p. 34) referindo-se ao processo que acabei de descrever. Neste sentido, *pensar* tem mais relação com a *consciência* de que tratamos na seção 4.2.2, uma atenção relacionada à *presença*, do que com o que costumeiramente percebemos como

¹³³ Esse caminho não deve ser entendido como “comando”; não envolve “fazer algo”, mas sim uma atitude de “não fazer”, o que seria essencial para neutralizar a resposta muscular habitual. De fato, ouvir uma instrução de ação muscular (como “mover a cabeça para a frente e para cima”, que é outra possível sugestão de pensamento construtivo) pode trazer tensão desnecessária no simples “tentar fazer”. Pensar na direção ou intenção espacial de um movimento antes de executá-lo é a ação suficiente.

concentração, aqui entendida como a atenção acompanhada por um esforço excessivo que gera tensão desnecessária¹³⁴. “Você traduz tudo, seja físico, mental ou espiritual, em tensão muscular” (ALEXANDER, 1993, p. 13).

Durante a condução de vários dos *componentes* que propus ao longo das oficinas, sugeri alguns pensamentos construtivos em forma de pergunta (como a que me fiz durante o relato anterior), sempre tentando deixar claro que o objetivo da pergunta era a própria pergunta – tentar respondê-la não era tão importante. Busquei introduzir a sugestão do pensamento em *componentes* ou *movimentos* que exigissem esforço muscular mais perceptível para ser realizados. Em uma das primeiras vezes que fiz a sugestão, uma das participantes relatou com surpresa que apenas o fato de dirigir seu pensamento ao pescoço ao se fazer a pergunta fazia com que ela experienciasse uma sensação de descompressão e alívio nessa região e percebesse maior fluidez no seu movimento e no som vocal que ela estava produzindo naquele momento (Diários, Segunda Oficina, Encontro 3).

Penso ser importante dizer que sugeri outras possibilidades de pensamento construtivo além da pergunta que me fiz durante minha própria experiência relatada anteriormente. Ainda assim, compreendo que direcionar o pensamento à relação cabeça-pescoço não apenas favorece a presença no corpo inteiro, como também é fundamental, mais especificamente, para a ação de cantar, em especial por ser essa uma região de bastante imprecisão com relação à nossa autoimagem.

Para começar, a base do crânio corresponde não à região abaixo da mandíbula, mas ao osso zigomático. Isso é muito importante, pois quando confundimos a cabeça com a mandíbula e com partes do pescoço, perdemos a noção do que é a cabeça e, por isso, não podemos “guiar” o seu movimento de forma adequada. Significa também que não temos uma noção muito clara do que é o pescoço que, funcionalmente, ocupa uma posição muito mais alta do que pensamos, e a cabeça que se articula com

¹³⁴ Um exemplo da minha própria experiência a respeito do que me refiro ao tratar da ideia de *concentração* aqui levantada é a ação de assistir aulas em meio virtual, que se tornaram bastante frequentes em 2020. Quando esta atividade é realizada por muito tempo, em especial durante momentos que exigem maior atenção, noto uma tensão concentrada principalmente na região do pescoço, que pode se estender aos músculos da face e à coluna vertebral – como se eu estivesse tentando levar minha cabeça à tela do computador, meio utilizado para assistir a aula. Na verdade, dobrar a coluna, tensionar o pescoço, direcionar minha cabeça para a tela e contrair os músculos da face não são ações necessárias ao ato de assistir uma aula no computador, nem me ajudam a manter a atenção na aula – são apenas respostas automáticas e desnecessárias à atividade. Se essa tensão for mantida por muito tempo, é muito provável que eu comece a sentir o excesso em forma de dor no pescoço, nas costas ou nos ombros. No entanto, quando eu dirijo meu pensamento ao meu corpo, consigo observar a posição na qual estou e a tensão desnecessária que ela traz, o que me possibilita reorganizar a postura para trazer o alívio dessa tensão.

a coluna vertebral não no nível da mandíbula, mas no nível do osso zigomático, no ponto exato entre as orelhas (DIMON, 2010, p. 25).

Aqui, lembro que a musculatura que está diretamente relacionada ao equilíbrio da cabeça sobre a coluna inicia a cadeia muscular que tanto é decisiva para a postura vertical como também se relaciona diretamente com o sistema dos músculos do mecanismo vocal, que se apresenta suspenso pelo crânio, “motivo pelo qual o bom uso da estrutura vocal depende tanto do equilíbrio da cabeça” (DIMON, 2010, p. 29).

Então, essas são as minhas coisas, minhas experiências... meus começos e experiências. E tanto pra cantar... eu relaxar, foi válido pra mim a rabeca também, que se eu coloco muita tensão no arco ou lá, no dedo aqui, o som também não vai sair legal. Então pensar aqui... (ele coloca a mão no pescoço) tem que relaxar, aqui também tem que relaxar (faz um gesto como se segurasse e tocasse uma rabeca), então melhorou ali também (Nelson Paixão, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 12).

Assim, para esta proposta de preparação vocal sustento que o movimento da cabeça tem efeito direto não apenas sobre a produção da voz, mas também sobre a tensão muscular no corpo inteiro; e que a autoimagem influencia o movimento corporal, podendo ser evidenciada e modificada pelo direcionamento do pensamento. O caminho que utilizo para este processo, com base nas ideias de F. M. Alexander, é identificar no corpo a tensão excessiva; redirecionar a atenção a partir do pensamento construtivo; reconhecer a mudança na situação de tensão a partir da reorientação do pensamento. “*Um relaxamento do corpo e da mente. O que interferia pra cantar*” (Mariele, Entrevistas, p. 27).

4.3.4 Tato e propriocepção

O tato é o primeiro sentido que desenvolvemos – até a 12ª semana de vida intrauterina todo o corpo já é sensível ao toque. “O tato é a sensação de base sobre a qual os outros sentidos se desenvolvem” (BOLSANELLO, 2016, p. 63). Por isso mesmo, estimular essa sensação é um importante meio de trazer informações que podem acionar a consciência corporal em um nível mais profundo, em estruturas pouco percebidas. O tato, cuja porta de entrada é a pele, possibilita o diálogo e a interação com o ambiente, sendo, por este motivo, um meio fundamental de aprendizado dentro da somática. Em vista disso, a pele tem extrema importância para a Educação Somática, proporcionando a troca de informações entre o meio

externo e o sistema nervoso central, bem como a consciência de nossos limites corporais. A pele delimita o volume do corpo e participa do seu movimento, ajudando na formação da autoimagem. “Sensibilidade profunda e pele nos permitem perceber a forma de nosso corpo. Assim, nosso próprio volume no espaço tem uma forma percebida, na superfície, pela pele, e na estrutura, pela sensação proprioceptiva de sua mecânica e de seu estado de tensão” (PIRET; BÉZIERS, 1992, p. 30).

“Sensação proprioceptiva” é uma expressão que diz respeito à nossa capacidade (nem sempre consciente) de perceber e identificar a extensão e a direção dos nossos movimentos articulares no espaço, bem como a sensação de peso do nosso corpo. Para Hanna (1986), a autoconsciência de um soma é consciência sensorial. Nosso elaborado sistema sensorial proprioceptivo nos informa sobre o comprimento dos nossos músculos, as pressões em nossas articulações, as contrações de nossas vísceras, o equilíbrio da parte superior do corpo e a sensação do ar na pele. Ao contrário dos cinco sentidos que nos permitem perceber o mundo externo, a propriocepção nos possibilita, a partir de dentro, ter a consciência de nossa posição no espaço, e regular o tônus e a tensão dos músculos. Este sistema não depende dos sentidos externos: quando fechamos os olhos, por exemplo, nosso senso de mundo e a percepção do nosso corpo não desaparecem, porque a propriocepção (como o tato) nunca é desativada.

Dessa forma, perceber o corpo através do tato e da propriocepção é uma possibilidade de experienciar a consciência corporal, e pode ser um passo para rever e modificar padrões habituais de movimento e postura. Juntos, tato e propriocepção podem nos trazer uma compreensão mais completa do que significa ser humano e experienciar o mundo através de um corpo. E embora se refiram a diferentes vias de acesso a esse corpo, tato e propriocepção podem se sobrepor em certa medida: os receptores na pele contribuem para nossa percepção da localização de nossos membros. Quando caminhamos, por exemplo, os receptores podais sensíveis à pressão percebida por diferentes partes do pé são ativados a cada vez que damos um passo, fornecendo ao cérebro informações sobre o posicionamento do corpo que provocam uma reação postural global.

As sensações da pele são uma importante etapa do trabalho de Gerda Alexander, para quem a primeira tarefa é a de despertar essa sensibilidade para recuperar a imagem do corpo. “Só então podemos desenvolver a consciência do espaço corporal, tão importante para a eutonia, e que abrange os músculos, os órgãos e a estrutura óssea” (ALEXANDER, 1991, p. 11). Em seu trabalho, a autora estabelece uma distinção entre *tato* e *contato*. O

primeiro se refere ao sentido através do qual é possível experienciar os limites do organismo, vivenciar a própria forma corporal e estabelecer uma identificação própria. O tato também fornece informações sobre o mundo exterior, físicas ou afetivas, como pressão, choque, dor, ternura, indiferença, agressão ou suavidade. No entanto, o tato permanece na periferia da pele; para ultrapassar este limite visível do corpo e ampliar a experiência, atingindo uma relação mais viva com o mundo, é necessário que haja contato (ALEXANDER, 1991, p. 18). Para a autora, o contato tem uma influência mais forte do que o tato sobre as mudanças no tônus, na circulação e no metabolismo, e pode ser propiciado por variados tipos de elementos externos. “O contato dos pés com o solo, o contato das mãos com um instrumento ou um material (por exemplo, ao modelar) leva a uma harmonização das tensões emocionais” (ALEXANDER, 1991, p. 18).

Para a proposta de preparação vocal que aqui desenvolvo, promover uma ampliação consciente do tato a partir do contato como definido por Gerda Alexander pode propiciar uma maior consciência de si ao indivíduo e favorecer a construção de uma autoimagem mais fidedigna que vai influenciar diretamente a atividade de cantar. Para isso faço uso do toque (em si ou no outro) e do contato com materiais externos (com o chão ou com objetos como bolas, bastões, panos, etc.).

O toque do educador somático, para Bolsanello (2016, p. 34), deve ser educacional, pois “ensina a pessoa a reconhecer seu tônus, por exemplo para ela poder agir sobre sua própria tonicidade” podendo optar por “padrões motores mais eficazes”. O toque é uma estratégia bastante comum em práticas somáticas, vindo do profissional que conduz a prática ou da própria pessoa sobre si mesma. O primeiro deve ser pensado com cuidado e atenção às necessidades da pessoa, uma vez que o toque vindo do outro pode ser percebido como invasivo ou agressivo.

E ele não envolveu o toque¹³⁵, porque eu acho isso importante também porque dependendo da situação você pode ficar meio desconfortável... porque você tinha que pegar, apertar, e com alguém... mas aquele lá do bastão não chegava nem a encostar, e... pelo menos eu me senti mais... tranquilo. Aí trabalhou meu corpo e eu vi que poderia trabalhar de maneira... não só eu. Aquele último exercício. Então eu acho que mais exercícios como aquele serão importantes (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 23).

¹³⁵ O participante se refere a um movimento realizado em duplas com o auxílio de bastões, experienciado na oficina.

Aqui o participante diz do seu receio em ser tocado. Em minha experiência como coralista vivenciei algumas vezes o toque de outros colegas. Embora não fosse tão costumeiro, alguns de meus regentes sugeriam uma massagem em duplas, na qual um colega massageava o outro e depois os papéis se invertiam. Fiz essa sugestão algumas vezes quando comecei a trabalhar como regente de coral. Nas práticas somáticas que experienciei como participante, no entanto, poucas vezes havia o toque de um colega; todas as vezes que tive essa experiência foi em cursos de formação, nos quais estávamos aprendendo a tocar o corpo dos nossos futuros praticantes (ou clientes, ou alunos; o termo era diferente dependendo da prática). Ao preparar os roteiros das duas oficinas que fizeram parte desta pesquisa, pensei em vários momentos nos quais poderia incluir o toque entre colegas, uma vez que o tinha experienciado tanto nos corais como em algumas práticas somáticas. No entanto, optei afinal por não incluí-lo; a fala acima, de um participante da primeira oficina, traz um dos motivos pelos quais fiz essa opção. As sugestões de movimentos em duplas trazidos para a segunda oficina referiam-se a atividades que poderiam ser realizadas com o auxílio de objetos¹³⁶, sem que os participantes precisassem se tocar. Por outro lado, eu ainda via o toque como um poderoso instrumento de reeducação sensório-motora e de abertura à sensibilidade proprioceptiva, cinestésica e tátil. Por esse motivo, em alguns momentos incluí um toque vindo de mim como educadora somática, como profissional que conduzia a experiência, nos participantes.

Aí fui várias vezes, assim, e descobri várias coisas muito loucas, assim, do meu corpo, muito... engraçadas. Eu lembro do primeiro dia, assim, que... que ela fez aqueles exercícios de pegar assim, ela me pegou assim por baixo do... colocou a mão embaixo da minha axila, das minhas axilas (ri) e... aí ela falou preu tipo, “ah, solta o braço”, aí eu soltei. Ela “não, solta o braço”. Eu falei, tá solto. Ela “não, solta o braço”. Aí eu soltei... e eu vi o quanto que eu era presa, assim. Aquilo pra mim foi chocante, assim, que foi onde... quando eu descobri onde começava o braço, né, que era na clavícula (Antônia Maria, Entrevistas, p. 82).

No relato acima, Antônia Maria não fala sobre uma experiência vivenciada na oficina, e sim em um trabalho com Eleni Vosniadou. Na Técnica de Alexander, as mãos do profissional possibilitam o acesso à região inconsciente do sistema motor. Quem conduz a

¹³⁶ No caso da segunda Oficina, utilizamos os seguintes objetos: bolas de sementes, bolas de fisioterapia (lisas e cravo), bastões de madeira, bexigas de encher, tapetes de PVC, tiras de pano, barbantes e bolinhas de cortiça ou borracha.

prática usa suas mãos para, a partir de um toque suave, dar uma resposta ao praticante sobre seu corpo naquele momento. O toque dos professores permite, aos alunos, vivenciar o equilíbrio entre o estímulo e a resposta, deixando que o corpo desenvolva o tônus apropriado para qualquer atividade, uma vez que a informação cinestésica é mais facilmente compreendida através do toque.

O toque orientador dá apoio e energia ao aluno à medida que ele executa os vários movimentos que o professor lhe exige. (...) O trabalho pedagógico de um professor da Técnica de Alexander está fortemente associado a esse tipo de manipulação. Sua importância se torna evidente quando aceitamos a disseminação da apreciação sensorial não confiável. É o toque orientador que quebra o círculo vicioso se há uma experiência percebida incorretamente colorindo a percepção, e uma percepção confusa colorindo e predeterminando a experiência¹³⁷ (ALCANTARA, 1997, p. 86).

Assim, utilizei em alguns momentos o toque orientador como o descreve o autor acima, em especial nos movimentos nos quais era importante realizar uma localização¹³⁸. No entanto, utilizei com muito mais frequência nas oficinas o auto-toque, por entendê-lo como essencial no reaprendizado do próprio corpo, na construção de uma autoimagem mais relacionada com sua própria realidade e na possibilidade de mudança e transformação. Tocar diferentes partes do próprio corpo colabora para que nossa autoimagem se torne cada vez mais harmônica, integrada e conectada.

Eu nunca deitei no chão e tive que... (ri) colocar um dedo dentro da boca ou... segurar, apertar uma bolinha enquanto canto... E aí a gente percebe que essas coisas fazem sentido quando a gente faz, né? (Cadabra Brandão, Entrevistas, p. 11).

Porque tem o trabalho de chão... e não tinha toque, né? Não... pelo menos você não trabalhou o toque. Eu acho que não. Eu acho que no máximo colocar a bolinha no lugar certo, assim. É, então não tinha o toque, pelo menos na experiência que você fez com a gente, não sei como é nas aulas... oficiais... mas é muito legal usar objetos, que é uma coisa que não tem... pelo menos... nas aulas que eu fiz com a Eleni não tem. Né? Objetos, assim, a gente não usa. (Pausa) E é muito interessante porque... acorda, né?

¹³⁷ No original: *The guiding touch gives support and energy to the pupil as he goes through the various movements the teacher requires of him. (...) The educational work of an Alexander teacher is strongly associated with this kind of manipulation. It's important becomes evident when we accept the pervasiveness of faulty sensory awareness. It is the guiding touch that breaks the vicious circle if an incorrectly perceived experience colouring perception, and of muddled perception colouring and predetermining experience.*

¹³⁸ Ver nota 107.

Aquela parte do corpo, que acho que é mais do que só pensar... vamos pensar na escápula. Tipo, acho que é... é tipo, vamos sentir a escápula, sabe? (Pausa) São trabalhos que se complementam. (Pausa) Com certeza (Antônia Maria, Entrevistas, p. 84-85).

De fato, embora (diferente da percepção da Antônia Maria) eu tenha realizado algumas vezes o toque orientador, utilizei com muito mais frequência elementos externos, como o chão ou objetos para trabalhar o contato nos *movimentos* que sugeri nas oficinas. O uso de materiais é um importante procedimento somático, embora o contexto, a frequência, os objetivos e os próprios materiais variem bastante. O objeto pode alongar um músculo, regular seu tônus, proporcionar consciência dos ossos, desestabilizar o equilíbrio “estático”, acompanhar o movimento respiratório, estimular a circulação sanguínea e, assim, nos dar uma percepção mais ajustada de nosso próprio corpo (BOLSANELLO, 2016). Para Ivaldo Bertazzo (2018b), o uso de materiais pode provocar estímulos neurológicos e movimentação consciente que acordam os órgãos proprioceptores localizados em músculos, tendões e ligamentos, com o objetivo de propiciar a organização motora que conduzirá à realização das atividades cotidianas de forma consciente. Iniciar o trabalho com bastões, bolas, elásticos ou outros materiais fornece ao indivíduo informações sobre equilíbrio e dosagem de força (BERTAZZO, 2018b, p. 37).

Para se referir ao papel do objeto na Educação Somática, a pesquisadora Débora Bolsanello criou a palavra *ambitato* a partir da palavra em latim *ambi*, que quer dizer “de ambos os lados”; *ambitato* é, então, o encontro entre corpo e objeto. “O objeto nos toca ao mesmo em que nós tocamos o objeto” (BOLSANELLO, 2016, p. 63). Para a autora, não *usamos* o objeto, e sim, entramos em contato com sua forma, densidade, temperatura, textura e peso para, a partir desse contato, experienciar essas qualidades em nosso próprio corpo.

Em meu entendimento, vivenciar o contato a partir dos objetos colabora para uma consciência corporal mais profunda e autônoma. Os objetos podem criar uma experiência única ou recriar experiências usuais e cotidianas. Também favorecem a *presença*: um objeto posicionado em algum lugar no corpo da pessoa chama sua atenção para aquele local. Ele estabelece uma distinção entre as qualidades do corpo e suas próprias qualidades; ajuda a definir os contornos e evidenciar o estado tônico organizacional. “Pelo *ambitato*, o aluno reativa sua propriocepção porque coloca o foco de atenção da pessoa sobre uma parte do seu corpo e aponta para a relação entre as partes do corpo” (BOLSANELLO, 2016, p. 65).

Então... é uma coisa... (pausa) a tomar bastante atenção, sabe, porque eu acho que quando é uma proposição de relaxamento, por exemplo, quando tem uma bolinha ali, não tem o que entender, a bolinha tá ali, e ela vai fazer a função dela. Agora, quando tem uma coisa que tem que ter uma intencionalidade, (...) então... que tem que ter uma ação da pessoa, eu acho que quando isso tem que acontecer, é mais difícil das pessoas fazerem (C., Entrevistas, p. 104).

Objetos ajudam a entrar em contato com músculos e ossos, a descobrir maneiras diferentes de mudar uma situação corporal tensa ou incômoda. Ajudam a ficar de pé. *“E foi por isso que eu não tive mais essa, essa parte do preconceito, porque eu entendi, realmente, faz sentido, poxa, você coloca a bolinha no pé, aí você sente isso aqui também, melhora a sua postura inteira”* (Cibele, Entrevistas, p. 3).

Então eu tenho uma... uma propensão, assim, a ficar pro lado esquerdo, me diminuir do lado esquerdo, que tem causado dor, também. Então... eu me sentia mais alta. (Pausa.) E que o... o formato do pé também, porque eu piso torto. Acho que principalmente quando tinha as bolinhas... (pausa) eu acho que eu pisava melhor (Antônia Maria, Entrevistas, p. 87).

Áudio 4 – Um movimento com bolinhas de meia para os seus ísquios

<https://youtu.be/-cVzeVIVIE0>



Objetos também favorecem a *escolha*, uma vez que muitas vezes é o próprio praticante que decide de que maneira vai entrar em contato com o objeto, onde exatamente vai posicioná-lo, ou, como sugerido em alguns *movimentos* e *componentes* durante as oficinas, se irá ou não utilizá-lo. Ou seja, a pessoa pode escolher como vai experienciar a sensação e se prefere modificá-la. Por esse motivo, utilizar objetos também pode ajudar a trabalhar o corpo das pessoas em um grupo, como compreendi de súbito durante o grupo

focal da segunda oficina:

Mas se eu peço pra você colocar uma bolinha em algum lugar e você diz “ops, não é bem por aqui”, ou se a bolinha te ajuda a tomar consciência do que tá acontecendo com o seu corpo naquele momento, você vai saber se tá se machucando ou não, e se é a hora de parar. E assim eu posso trabalhar com 50 pessoas (Pesquisadora, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 51).

Por fim, os objetos podem ajudar a perceber o corpo como um sistema integrado e autorregulável, que sabe quando e como se ajustar e voltar ao seu equilíbrio; e a ter clareza sobre essa organização geral, sobre como esse sistema funciona.

Ah, eu tenho uma história super localizada, Semana... retrasada, sei lá, vai fazer uma semana, eu tinha machucado o pé, que a princípio era uma inflamação no tendão, aqui embaixo do ossinho, no maléolo... e assim, ainda tava terrível. Eu não tava conseguindo andar direito, e aí eu falei, eu não vou. Porque eu já tava... já tinha caído um pouco a minha ficha da globalidade, eu falei, eu não vou conseguir cantar, eu não consigo pisar. E aí foi aquele dia que a gente fez o exercício da bexiga. E olha que eu botei a bexiga embaixo desse braço, assim, tipo... foi assentando de um jeito! Foi o que mais melhorou o meu pé. Eu saí tipo super andando (Marina, Grupo Focal, p. 17).

Nesse relato a Marina faz relação entre um movimento experienciado na oficina e a mudança na situação do seu pé. Ouvi histórias semelhantes nas práticas somáticas que vivenciei, nas oficinas que ofereci para esta pesquisa, e nas entrevistas, grupos focais e diários que dela fazem parte. Presenciei também nas duas oficinas a criação de laços afetivos com o material utilizado – o participante transferia para o objeto a sensação proporcionada pelo trabalho. “Você tá pensando que a gente veio aqui hoje só para conversar? A gente vai querer umas bolinhas” (Grupo Focal, Primeira Oficina, p. 17).

Palim Rosário: *Nós até fizemos uma bolinha dessa, professora, sabia? Fizemos um teste... até não te passei isso aí porque eu falei assim, não, besteira né, deixa ela. Não vai trabalhar com isso nunca! Mas eu peguei...*
Análim Rosário: *A gente fez uma bolinha lá com as bolinhas que a gente pegou de...*

PR: *De isopor.*

AR: *Né? Pegou bolinha de isopor, colou... meu pai, né? Ele pegou, colou um montão de bolinha assim pra fazer aquela bolinha lá de espinho.*

PR: *E você sabe que... você já viu aquelas bolinha de cheiro, assim, de madeira? Bem pequenininha, que vem num saquinho? Então, lá onde a gente mora tem muito...*

AR: Não, a gente colou...

PR: ...a gente comprou um saquinho daquele, e aí compramos uma bolinha assim de...

AR: Não, pai, a gente comprou dois... três saquinhos.

PR: Dois saquinhos. Dois saquinhos, três. Aí sabe, uma bolinha média de isopor, aí eu deixei ela no... colei essas bolinhas com cola quente. Então virou... parecia aquela bola de espuma. Depois eu emergi ela no verniz. Dei um banho de verniz nela umas duas, três vezes, então ela homogeneizou, virou... virou uma bolinha de massagem, né Analim?

AR: Virou.

PR: Até ela começar a ficar desdentada, aí depois de umas três semanas, a gente judiou muito dela também, viu. Se fosse mais carinhoso ela duraria mais, mas a gente judiou muito. E foi justamente no meio da oficina isso, que a gente falou assim, essa bolinha é tão fantástica, né, vamos... vamos achar um jeito de fazer ela mais barata. Essa foi a ideia (Entrevistas, p. 47-48)¹³⁹.

Essa relação de afeto criada com o objeto é um importante ponto para a Antiginástica. Um dos materiais criados por Thérèse Bertherat para sua prática é um traveseiro de sementes batizado de *doudou*, nome francês para o que a psicanálise chama de *objeto transicional*: aquele utilizado por algumas crianças para suportar a ausência da mãe quando se tornam capazes de se diferenciar dela. Esse objeto pode ser um brinquedo, um traveseiro ou até um pano com o qual a criança estabelece uma relação de afeto e do qual tem dificuldade de se separar – algo como uma “mãe portátil” que lhe traz segurança. É a essa relação de afeto que me refiro quando falo sobre a possível transferência, feita pelos participantes das oficinas, da sensação de mudança proporcionada pelo trabalho realizado para o objeto utilizado no movimento sugerido. Entendo, no entanto, que essa presença reconfortante do objeto é momentânea, posta de lado no seguimento no trabalho, no momento em que se experiencia a sensação do próprio corpo sem o auxílio do objeto.

4.3.5 Ambiente

Em outubro de 2018 participei da Oficina “De Roy Hart à redescoberta de Alfred Wolfsohn: vozes que criam” dentro da programação do “VI Seminário Vozes Performáticas: voz, corpo e gênero” no Instituto de Artes da UNESP. No início das atividades a professora Paula Molinari sugeriu um trabalho no qual nós, os participantes, dispostos em círculo e com os olhos fechados, imaginávamos uma cortina em nossa frente. Deveríamos sentir essa

¹³⁹ Palim e Analim Rosário, como dito na nota 62, são pai e filha. Analim esteve presente no dia da entrevista do pai, tendo dela participado com intervenções como esta em alguns momentos.

cortina, tocá-la, e finalmente, quando estivéssemos prontos, abri-la, dando um passo à frente e entrando no espaço da oficina, depois do que a cortina era fechada atrás de nós. Nos comprometíamos a deixar de fora desse espaço qualquer tipo de julgamento, para que pudéssemos nos permitir fazer as descobertas necessárias ao nosso desenvolvimento vocal.

A pedagogia Wolfsohn/Molinari, construída com base nas condutas propostas por Alfred Wolfsohn e interpretadas através dos estudos de Paula Molinari, fundamenta-se no desenvolvimento vocal como lugar de aprendizagem. Para isso, apresenta como um apontamento pedagógico norteador o que a autora chama de *construção do setting educacional* (MOLINARI, 2014). Para que a jornada proposta pela pedagogia, fundada numa “abertura das clausuras interiores”, ocorra em solo seguro, a prática deve se desenvolver num lugar de confiança. Para descrever esse lugar a autora adota a expressão *setting educacional*, que designa

não só o lugar físico do aprendizado, mas todo o ambiente, o tipo de acolhimento e a preparação do espaço em que transcorrem as experiências, no mundo psíquico e fora dele, além da relação professor-aluno. Procuo com isso reforçar que uma das características desse fazer é que o aluno decide o objeto e percorre o caminho guiado pelo professor, que vislumbra um lugar aonde chegar (MOLINARI, 2013, p. 65).

Ainda na primeira oficina comecei a atentar para a construção de um ambiente propício para a dinâmica do ensino-aprendizagem em cada encontro. Uma das minhas ações nesse sentido foi a frase “é permitido”, que integrei à minha condução dos encontros, e que poderia, por exemplo, lembrar as pessoas de deixar sua respiração livre mesmo em movimentos mais tensos; ou lembrar a mim mesma que as pessoas poderiam reagir de maneira diferente aos movimentos sugeridos, me ajudando a me tranquilizar quando eu me via ansiosa para que os participantes das oficinas percebessem e relatassem mudanças no seu corpo. Assim, em vários momentos nas oficinas eu repeti a frase “é permitido”, referindo-me a diferentes situações ou circunstâncias: às percepções e sensações corporais depois da realização dos movimentos – “*Quando pedi que deixassem as sensações chegarem, o Cadabra disse, se esparramando no chão, ‘você tem vontade de continuar no chão’.* Ele realmente tem, é nítida a sua preferência pelo trabalho no solo. Eu afirmei que era permitido” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 12, p. 92); à amplitude ou duração do movimento, ou à localização do objeto que estávamos utilizando – “*é permitido sentar de outra maneira caso essa posição seja muito difícil*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 6,

p. 44); à possibilidade de bocejar quando lhes desse vontade, ou de dormir quando fosse inevitável – “*Se precisarem bocejar, bocejem. Se precisarem descansar, descensem. É permitido* (Diários, Segunda Oficina, Encontro 5, p. 28); e ainda, àquela proposta por Bertherat, de permitir a liberação da respiração quando o movimento proposto parecesse muito difícil de realizar.

Perguntei ao final da primeira parte do componente como estava o apoio das costas no chão. “Muito no chão”, disse a Marta Theresa; “diferente”, disseram Palim, Mariele e Marina ao mesmo tempo; “muito não, levemente diferente”, enfatizou a Mariele; “pra mim foi mais ou menos” disse a Analim. Deixei claro que era permitido não ser do mesmo jeito para todos (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 63-64).

Assim, quando falo a respeito do *ambiente* como modo de trabalho para a proposta que aqui desenvolvo, refiro-me a um conjunto de fatores que inclui não apenas o espaço físico que ocupamos (que deve permitir às pessoas espaço para se moverem e deitarem no chão) mas também, e sobretudo, ao *ethos* emocional que considero importante facilitar e construir dentro de cada encontro. “A voz do terapeuta, o tom e o ritmo do que diz, a presença ou ausência de outros alunos, o local ao mesmo tempo neutro e familiar onde a aula é dada, o ambiente... todos esses elementos contribuem para aproximar o aluno do seu corpo (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 204). E para compor esse *ambiente*, destaco aqui dois elementos que considero fundamentais: a *condução da proposta* e a *constituição do grupo*.

Minha maneira de conduzir a proposta, em especial no que diz respeito ao modo de descrever os movimentos e às palavras que escolhi para fazê-lo, foi fortemente influenciada pela Antiginástica e pela minha experiência como professora e regente de corais. Na seção 4.2.1 falei sobre recorrer à linguagem do corpo para conduzir os encontros da segunda oficina usando as palavras como orientadoras para que os participantes pudessem descobrir seu próprio corpo. Pelo mesmo motivo, escolhi muitas vezes não demonstrar os movimentos que eu sugeria, para que as pessoas pudessem encontrar seus próprios caminhos, sua maneira própria de realizar os movimentos, “uma vez que não se trata de uma imitação mas, sim, de uma transmissão de experiências” (GERDA ALEXANDER, 1991, p. 35). “Entendemos que não se trata de copiar e imitar a postura ou o gesto de outro corpo apresentado como modelo” (BERTHERAT, 2019, s/p). Descrever os movimentos em lugar de demonstrá-los tornou necessário falar com o máximo de precisão possível, localizar

partes do corpo e posições dos objetos antes de iniciar o movimento e observar com muita atenção os corpos dos participantes para ter certeza de que todos tinham entendido minhas indicações. “Palavras simples e precisas, as imagens iluminam as diferentes partes do corpo e ajudam a localizá-las” (BERTHERAT, 2019, s/p).

Esqueci de localizar a posição das bolinhas no segundo componente (esqueci inclusive de incluir a localização no meu roteiro). Acho que quando já tenho muita intimidade com os movimentos e as posições acabo imaginando que todos vão entender tudo com facilidade, mas isso não é verdade. Outra coisa que tenho notado é a importância de “ensaiar” a sequência antes dos encontros. O componente BOCA, por exemplo, já tinha sido feito na Primeira Oficina, no semestre passado, e na época algumas indicações não foram entendidas pelos participantes. Dessa vez “ensaiei” antes e vi que precisava incluir mais detalhes na descrição da posição; não tive nenhum problema com o componente hoje (Diários, Segunda Oficina, Encontro 7, p. 53-54).

Como disse, eu acho que o Paulo... assim, o seu direcionamento do exercício, ele chega bem na gente. Então se você fala, “olha, quero a voz aqui”, é mais fácil de reproduzir, né, com as orientações suas. Então eu achei que eu consegui fazer bem os exercícios (Nelson Paixão, Entrevistas, p. 60).

A importância na escolha das palavras para descrever e tornar precisas minhas indicações de movimentos fica ainda mais evidente na fala a seguir, na qual a C. diz sobre sua experiência em uma das vivências criadas com base nesta pesquisa que ofereci além das duas oficinas que fazem parte deste relatório¹⁴⁰. Nesta ocasião eu quis incorporar novos movimentos que eu tinha aprendido fazia pouco tempo e que envolviam mais tensão muscular para ser realizados. Embora eu tivesse experienciado os movimentos em meu próprio corpo, e os “ensaiado” antes de sugeri-los ao grupo, ainda tinha pouca intimidade com eles, como é possível notar no que a participante expõe.

É... isso eu senti mais lá no Baque, porque eu acho que você tava incorporando coisas do Ivaldo na sua proposta, né? Porque aqui eu vi menos coisas e lá eu vi mais coisas. É que é muito difícil das pessoas entenderem essa ativação, porque ela é sutil... eu tô falando de exercícios que você propôs de ativação mesmo do centro. É... ela é sutil e é difícil de ser compreendida. (...) Eu acho que essas propostas, é... não sei se ficaram frágeis..., mas porque elas são difíceis também (...) porque depois você descobre que é sutil, e tal... (pausa) que isso talvez seria um desafio. De proposições dessa ativação do centro junto com a voz, que eu senti que

¹⁴⁰ Ver nota 106.

você tentou fazer isso, né? (...) Talvez uma melhor elaboração dos exercícios. Ou das indicações para fazer o exercício. Que eu acho que é isso que é difícil de fazer, dar uma indicação em que a pessoa saque isso. Ou também ela só vai sacar depois de um tempo, pode ser isso também (C. Entrevistas, p. 103-104).

Além da atenção com relação à descrição precisa dos movimentos, também tive o cuidado de tentar estimular a observação perceptiva e sensitiva de si nos participantes, em lugar de uma imitação não consciente. Isso me fez atentar para a escolha de palavras que não pudessem ser entendidas como sugestões diretas, para que não houvesse um direcionamento da observação dos participantes que pudesse limitar suas percepções pessoais. Para Gerda Alexander, sugestões diretas não permitem que a pessoa observe os processos que experiencia em seu organismo da forma mesma como eles acontecem. Para evitar isso “fala-se de temperatura do corpo, não de calor ou frio; pede-se ao aluno que sinta seu corpo, sem sugerir-lhe uma qualidade (pesada ou leve)” (ALEXANDER, 1991, p. 35).

Durante os exercícios... é muito difícil eu sentir, tipo assim, ah, quando você falava, “sentir alguma diferença, alguém sentiu?” e aí todo mundo, sempre alguém que falava “senti”, “senti”, “ah, sim”, e eu tava, não senti nada, deus. Mas eu... (risos) eu me confortava quando você falava que não, tudo bem também não sentir”. Porque às vezes, eu ficava pensando, às vezes eu fiz errado... ou às vezes... tipo... o que eu mais pensava era isso, eu não fiz da maneira certa, mas eu tentei (Cadabra Brandão, Entrevistas, p. 12).

Ao mesmo tempo tentei não apenas repetir que *era permitido*, mas de fato assumir uma postura que não deixasse dúvidas com relação a essa permissão. Com base nas falas dos participantes, acredito que essa atitude ajudou não apenas a evitar a indução de suas respostas, mas além disso, ajudou a permitir a cada um a possibilidade de reconhecer sua própria realidade e seu próprio ponto de partida a partir do qual seria possível escolher avançar.

Aí você falou uma coisa ótima, que você não ia mandar ninguém embora, eu ouvi... (ri)
 (Rio.) Que eu não ia mandar ninguém embora.
 É, na primeira aula você falou e foi um, foi tão... (ri) azar dela... (ri novamente) aí eu vou poder desafinar o quanto que for, aí ela num falou que não ia me mandar embora, né isso? Mas isso me deixou tranquila, e aí como eu... eu ficava tranquila no corpo, mesmo com dor ou não dor, deu... (pausa) deu pra... virar essa chavinha, que eu não sei exatamente

qual que é, entendeu? Verdade mesmo, foi muito bom seu trabalho. Foi realmente bom (Marta Theresa, Entrevistas, p. 69).

Com a expressão “assumir uma postura” quero me referir ao que a Marta relata acima. Embora eu não me lembre de ter dito exatamente isso, é certo que tive a intenção, antes mesmo de iniciar a oficina, de aceitar todas e todos que viessem, não importando suas experiências anteriores ou dificuldades técnicas; além disso, fiz questão de deixar claro esse acolhimento em tudo que eu fizesse ou dissesse.

Mariele: *e o seu comando também, essa frase, “é permitido”, dá uma... (pausa)*

Paulo: *Tira o peso.*

Mariele: *É.*

Maguinho Dantas: *Porque tem coral que no caso eu acho uma... fotografia, né?*

Mariele: *fica mais livre...*

Maguinho Dantas: *porque tem coral que tem uma fotografia, porque o que é que ele faz, todo mundo tá cantando, aí parece que um desafina, e tal, “faz você agora”, né? (risos) é isso que mata a pessoa, né?*

Mariele: *sim!*

Marta Theresa: *você passa vergonha, né?*

Mariele: *diz assim, “ah, agora canta só você um pouquinho”! (Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 22).*

No diálogo acima, os participantes falam sobre o segundo elemento que compõe o que aqui chamo de *ambiente*: a *segurança gerada pelo grupo*.

É, porque o individual fica muito persecutório... hum, não sei se eu posso falar isso, acho que é isso mesmo, fica muito... por mais que seja lúdico, não é tão lúdico quanto é um grupo. Em um grupo, ou alguém erra, eu erro também, alguém canta bem melhor, eu meloro também, tem uma troca que é muito própria de grupo, né? (pausa) Claro, um grupo bem conduzido, né, porque se ele for mal conduzido (ela ri) ele deve atrapalhar um monte também, não é? Verdade, né? Porque ali tava todo mundo... se ajudando, um canta assim, outro lembra a letra, outro puxa pra cá (ri novamente), né? Tava esse clima, então... então ser grupo foi muito bom talvez, não é? É (Marta Theresa, Entrevistas, p. 66-67).

É claro que a atividade coral é, por definição, um trabalho realizado em grupo. Mas para além disso, lembro que nesta pesquisa entendo o canto coral como um ambiente de aprendizagem musical, de desenvolvimento e crescimento pessoal, que pode ampliar a relação com a música e com a voz cantada através da convivência com a diversidade. Entendo também que a experiência de cantar articula aspectos da corporeidade (tais como

estrutura, função e relação), uma vez que o corpo se apresenta como referência intrínseca da experiência de si mesmo, do outro e do mundo. Isso aponta para a profundidade relacional que o cantar em grupo possibilita entre nós e nós mesmos e entre nós e o mundo à nossa volta. Nesse sentido, percebo a necessidade de se criar espaço para o individual e o coletivo; de permitir que uma pessoa possa estar sozinha para refletir e absorver suas próprias experiências, e ao mesmo tempo, dar lugar para as trocas dialógicas dessas experiências com as dos outros, trocas essas que possibilitam que o conhecimento seja ampliado e que novas descobertas sejam realizadas.

Não, eu acho que assim, por experiência própria, que como tudo aqui é coletivo... eu assimilo mais fácil, eu aprendo melhor, a parte social ajuda também, né, de encontro, não é por exemplo, opa!, vamos encontrar todo mundo lá, não, é... pra estudo também. Eu acho mais... mais rico. As trocas no WhatsApp, né, às vezes uma dificuldade minha, alguém também tenha, você se... se sintoniza com a pessoa, e... vai crescendo juntos, né, eu acho que isso é legal do coletivo. Acho que no individual eu sempre tenho a tendência a desistir mais fácil (Nelson Paixão, Entrevistas, p. 59-60).

Talvez por conta da minha tentativa de criar dentro da oficina espaços para o individual e para o coletivo, os relatos se dividam nesse aspecto. Algumas falas, como as que já apresentei nesta seção, dão conta da importância do grupo para que as pessoas se sentissem seguras; outras, como aquelas às quais já me referi quando falei a respeito da construção do caminho sobre o qual foi estruturada a proposta¹⁴¹, falam sobre a insegurança gerada exatamente por algumas proposições de movimentos com interação entre duplas ou entre o grupo. Da mesma forma há alguma discordância nos relatos sobre como as pessoas enxergaram o trabalho: enquanto alguns participantes o tenham visto como muito mais voltado para o individual – “Apesar de que ficou muito cada um na sua, né? (...) Era um grupo mas não rolou uma interação. É mais legal trabalhar em grupo, mas eu achei que tava cada um muito na sua” (Máriele, Entrevistas, p. 25); “Acho que nos momentos em que a gente cantava, sim, era totalmente coletivo, mas nas práticas, mesmo, corporais, não. Eu, na minha percepção, se aquilo fosse individual, seria a mesma coisa. Tirando um outro exercício, né, que a gente fez no grupo” (Marina, Entrevistas, p. 76) – outros o entenderam como um trabalho essencialmente coletivo – “o fato de ser coletivo foi legal... por causa disso, né, de aprender com outras pessoas e não ter que cantar sozinho. E eu senti que foi

¹⁴¹ Seção 4.1.1, as falas de Palim Rosário e Máriele na p. 95.

bem coletivo... eu senti que, (...) na hora de cantar que a gente tinha que ouvir as pessoas” (Cibele, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 23).

Que você conseguiu formar grupo, isso é importante. Não é? Que aí... rapidamente tinha um grupo ali. Não é um grupo que vai sobreviver, eu acho, mas um grupo que conseguiu... trabalhar junto, né? E ainda mais... coisa que tem muita vaidade, né, não rolou... não, quer dizer, eu nem sei se não rolou, mas... formou um grupo, né? (Marta Theresa, Entrevistas, p. 62).

Para Gerda Alexander, o trabalho em grupo colabora para que o participante possa ter autonomia. “Num grupo, o aluno não se sente observado. Dispõe de tempo para encontrar a maneira de trabalhar que lhe é própria. Além disso, suas experiências o preparam para ser capaz de trabalhar sozinho” (ALEXANDER, 1991, p. 37). O contato com os outros participantes também torna possível que cada um possa participar do desenvolvimento do outro, e dessa forma, que todos possam se desenvolver juntos, aprofundando a compreensão das diferentes personalidades pela observação de outros corpos e outros comportamentos.

Os estudos de movimento em grupo levam a um enriquecimento incalculável e a possibilidades de expansão a que o indivíduo não poderia chegar sozinho. Este progresso nasce da necessidade de adaptar seu próprio tônus, seu *tempo*, seu ritmo, aos do grupo, sem perder-se em si mesmo (ALEXANDER, 1991, p. 37).

Para Thérèse Bertherat, trabalhar com um grupo modifica a maneira como o profissional trabalha com o corpo do praticante: enquanto em sessões individuais o trabalho é feito de fora para dentro, em grupo “o trabalho se faz de dentro para fora; isto é, o participante é quem faz os movimentos que só ele pode sentir e dos quais só ele, através das sensações, pode avaliar a amplitude e a exatidão” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1982, p. 128). Também para Gerda Alexander o grupo vai interferir na condução da prática: o profissional que conduz precisa observar seus alunos e adaptar suas proposições de maneira que todos possam tomar consciência de seu comportamento e dos demais. É enriquecedor para o processo de aprendizado, observar, a partir dos outros, que existem “diversas maneiras de alcançar o mesmo fim” o que só pode acontecer em grupo (ALEXANDER, 1991, p. 37).

Outra percepção de hoje: as pessoas sempre começam a produzir sons com muita timidez, mesmo que já façam isso desde os primeiros encontros. No segundo componente é que os sons vêm com mais facilidade e presença.

Também notei que quanto menos gente presente, mais tempo as pessoas precisam para deixar os sons saírem com menos timidez. A C., já desde os primeiros encontros, sempre me parece muito à vontade com sons ou suspiros sonorizados: em várias ocasiões é ela quem “puxa” grandes bocejos ou suspiros de alívio, e o grupo costuma segui-la, mesmo quando eu não peço (Diários, Segunda Oficina, Encontro 7, p. 53).

Outra coisa: a C. não veio hoje, mas mesmo assim ouvi vários suspiros de alívio mesmo sem ter dado instrução (ouvi de todos, principalmente da Mariele). Isso me sinaliza que a respiração está mais livre para todos eles (Diários, Segunda Oficina, Encontro 10, p. 82-83).

Os relatos acima, a respeito dos encontros 7 e 10 (entre os quais houve um espaço de três semanas), falam sobre uma mudança percebida por mim no comportamento do grupo, que entendi estar relacionada ao comportamento de uma participante. Para a somática, o ser humano é visto como um elemento integrante de um todo maior, tomando parte em uma rede de relações. Cada um de nós é um todo, um sistema que contém elementos interconectados: ossos, músculos, nervos, circulação sanguínea, e também pensamentos, emoções, sensações. Ao mesmo tempo em que somos um ambiente, somos também parte de um ambiente, parte de um grupo, unidades de um coletivo. Dessa forma, o caminho do aprendizado que aqui proponho é um caminho ao mesmo tempo individual e coletivo, no qual as trocas vivenciais são valorizadas por favorecer o desenvolvimento de cada um.

Quando pedi que caminhassem para observar as sensações, em vez de me responderem se tinha algo diferente eles começaram a cantar o vocalize, uns estimulados pelos outros, como se quisessem ver como seria cantar andando. Não sei quem começou nem que motivação tiveram para isso, mas foi ótimo vê-los experienciando e observando seus corpos sem uma sugestão direta da minha parte (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 65).

O corpo, entendido ao mesmo tempo como agente e território da aprendizagem, provoca transformações em si e em seu entorno. Para a enação, este é um processo de mão dupla: corpo e ambiente influenciam e transformam um ao outro, o que torna a ação do corpo um processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. Assim, considero fundamental, para esta proposta, construir um ambiente de aprendizado, sendo este ao mesmo tempo um espaço físico no qual as pessoas possam se mover; e um lugar seguro, de acolhimento e confiança. Nesse ambiente, construído em conjunto por quem conduz a proposta e por quem dela participa, é possível criar um espaço de aprendizagem que, em

lugar de direcionar a ação, propicie mudanças e descobertas e colabore na construção do conhecimento pelo desenvolvimento da autonomia.

4.3.6 Respiração

Pasquale Cipro Neto, em um texto no qual discorre sobre os sentidos diversos que tem a palavra “inspiração”, aponta que termos como “respirar”, “transpirar”, “inspirar”, “suspirar” e “expirar” têm a mesma raiz e a mesma origem, baseando-se no elemento de composição latino *-spir(o)-*, que vem do verbo *spirare* – soprar. Desse sentido inicial derivam outros sentidos figurados como “estar vivo”, “estar inspirado” ou “respirar” (CIPRO NETO, 2020). Também a palavra “espírito” tem sua raiz etimológica no latim *spiritus*, que apresenta diferentes significados: “alma”, “coragem”, “vigor” ou ainda “respiração” ou “sopro vital”. “Espírito”, cujo significado costuma estar relacionado a algo de imaterial que se manifesta no corpo humano, também é um termo muitas vezes usado para se referir à consciência e à personalidade.

Busquei a origem da palavra como forma de me aproximar da concepção de *respiração* para a proposta que aqui desenvolvo. Respirar é realizar as trocas gasosas necessárias para fornecer combustível para nossas células; absorver o oxigênio do ar e expelir o gás carbônico; deixar que o ar entre e saia do organismo. Mas também pode significar sentir alívio ou descansar após uma atividade cansativa. Ou ainda, respirar pode ser exprimir ou manifestar.

Respirar é viver: inspiração e expiração se desenrolam de maneira satisfatória quando nosso corpo e nossos gestos cotidianos se apresentam como um todo organizado. “Respirar é preencher espaços” para Lucia Campelo Hahn e Ivaldo Bertazzo (*apud* CAMPIGNION, 1998, p. 8) na introdução do livro *Respir-Ações*. Inspirar com o corpo achatado pela ação da gravidade nos induz a compensar isso dilatando o abdome e diminuindo o comprimento da coluna vertebral, ou estufando o peito para a frente e projetando o tronco para trás (BERTAZZO, 2012, p. 51). Trabalhar com a respiração, nesta perspectiva, é trabalhar o corpo inteiro como um todo indissociável, dos pés ao crânio. Respirar é um ato que molda corpo, personalidade e expressividade, uma vez que é uma ação que envolve todo o organismo e nos acompanha do nascimento até o fim da vida. Não à toa, muitos dos aspectos que considero importantes para o trabalho com a respiração já foram discutidos em seções anteriores: a respiração percorre todo o trabalho desenvolvido.

Por tudo isso, considero problemático pensar em respiração “correta” ou “incorreta”, “ensinar a respirar” ou recorrer a exercícios respiratórios com vistas ao controle. Para cada possibilidade de movimento ou atividade, há uma gama de técnicas, práticas e teorias sobre como “respirar adequadamente”. Cada escola de canto se ocupa com o ensino da respiração a partir de um modelo prévio, conquistado por meio de determinados exercícios. “Entretanto, a respiração é também e essencialmente um fenômeno mecânico. Está ligada aos nossos gestos, ao nosso modo de utilização do aparelho locomotor” (CAMPIGNION, 1998, p. 8). É uma atividade que depende de intenção, de objetivo. Por este motivo compreendo que pensar a respiração a partir de um modelo de “como se deve respirar” é um caminho em direção à tensão desnecessária ou excessiva. Assim, embora a tradição da técnica vocal (especialmente aquela pensada para o canto coral) esteja fundada no trabalho de controle respiratório para o canto, para esta pesquisa, esse trabalho precisa ser pensado como *liberação*. Dar ao corpo a permissão necessária para que ele possa adequar a respiração à ação de cantar; permitir ao corpo que faça o que já sabe fazer. Uma vez que a respiração está ligada à mecânica corporal, é possível pensar que “se nossos gestos possuem um equilíbrio entre os grupos musculares que o realizam, a respiração acontece com essa mesma qualidade de equilíbrio” (HAHN; BERTAZZO *apud* CAMPIGNION, 1998, p. 8).

Você acha que tem alguma relação entre essas mudanças que você acabou de falar e a sua voz cantada?

Tem, acredito que sim, porque tem mais espaço pro pulmão expandir (pausa), pro diafragma trabalhar... (pausa) e o pé dá mais apoio, né? Pro diafragma, pro... enfim... (pausa) pro aparelho fonador (Antônia Maria, Entrevistas, p. 87).

Situada na fronteira entre as ações voluntárias e involuntárias do corpo, a respiração é, ao mesmo tempo, impulso da espécie e gesto consciente, estabelecendo o trânsito entre ações essenciais do organismo e o mundo que nos cerca (BERTAZZO, 2015, p. 277-278). A respiração é, também, a ação que inicia a produção vocal, influenciando diretamente a sonoridade e, com ela, a expressividade da voz que canta. Respirar é, ainda, ficar de pé e dar espaço à troca, à passagem. “Se não respiramos é porque algo não passa, estamos com o corpo preso” (BERTHERAT, 1990, p. 166). E para dar passagem, para ficarmos de pé, precisamos de estrutura e organização a partir dos pés e das pernas – pernas bloqueadas significam respiração bloqueada.

Então, eu acho que eu demorei um pouco pra associar isso, mas... eu acho que eu consegui entender pelo menos o básico, né? Que era a relação do equilíbrio, da respiração, você precisa atenção em todos os detalhes, pra você poder tá com, vamos dizer, um corpo preparado para sair uma voz... que não prejudique a sua garganta, e tal. Então eu acho que, eu acredito que mesmo que tenha sido tarde, eu consegui tirar um proveito bem legal desses exercícios no chão (Cibele, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 19-20).

Na sessão 4.1.1, quando relatei a criação da oficina como um caminho em direção à verticalidade, falei sobre a ideia de que a respiração, para esta pesquisa, deveria ser pensada como suporte do movimento apoiada pela mesma musculatura que garante o equilíbrio do corpo em pé (o sistema reto-abdominal organizado), e que seu trabalho deveria partir da ideia de liberação. Disse também que respirar (e cantar) é pôr-se de pé. Para sustentar estas atividades (cantar, respirar, mover-se, ficar de pé), o corpo dispõe de uma musculatura que age de forma encadeada, e que conta com os grupos musculares responsáveis pelo nosso centro de força¹⁴². Como esses músculos funcionam de maneira encadeada, quando o complexo age como um todo organizado, essa organização reverbera na atuação do diafragma, na mobilidade da caixa torácica, no fluxo de ar expirado, na pressão aérea e, por consequência, na qualidade sonora, uma vez que “expirar é emitir a voz no espaço, é cantar, é fazer vibrar diferentes intenções para se comunicar (BERTAZZO, 2012, p. 52).

Assim, a ação coordenada do diafragma com os músculos abdominais e do assoalho pélvico tanto propicia a respiração quanto tem participação na estabilização da coluna. Além disso, para a proposta que aqui intenciono criar, há mais um componente a ser levado em consideração: o trabalho interdependente dos *três diafragmas do corpo humano*, torácico, pélvico e glótico¹⁴³. Para tal, recorro à definição de diafragma como qualquer membrana que divide duas cavidades ou duas partes da mesma cavidade¹⁴⁴. O diafragma

¹⁴² Este grupo de músculos costuma ser chamado de centro de força ou *core* (termo em inglês que pode ser traduzido como núcleo, cerne ou centro). O *core* é um grupo integrado de 29 músculos localizados ao redor de toda a região do tronco, na linha do abdômen e da coluna lombar, responsáveis pela sustentação e estabilização do complexo quadril-pélvico-lombar. Em geral se consideram como principais músculos desse grupo o diafragma, os músculos do assoalho pélvico, transverso do abdome, e os multifídeos. O *core* também é considerado o centro de gravidade do corpo e a região a partir da qual começam os movimentos, uma vez que é nessa região que se coloca boa parte da sobrecarga das atividades cotidianas.

¹⁴³ É possível encontrar referências a quatro (CAMPIGNION, 1998) ou cinco (BOLSANELLO, 2016) diafragmas no corpo humano; para esta pesquisa, contudo, considerei a relação entre a movimentação das três estruturas que detalho mais à frente como estratégias para a preparação vocal.

¹⁴⁴ Dimon (2010, p. 107) diz, sobre o músculo diafragma: “Na verdade, diafragma é um termo descritivo, dado a esse músculo pelos gregos e significa ‘parede divisória’”.

respiratório, por exemplo, é um músculo delgado e achatado, em forma de cúpula, que separa a cavidade torácica da cavidade abdominal (CAMPIGNION, 1998). Da mesma forma, o assoalho pélvico é “constituído por três músculos que formam um diafragma, ou parede, que separa a região urogenital, ou períneo, do conteúdo da pelve acima” (DIMON, 2010, p. 187). Também as pregas vocais e a glote são esfíncteres para a cavidade torácica, constituindo o terceiro diafragma¹⁴⁵ (CAMPIGNION, 1998). Os três têm movimentos que se interinfluenciam, e se relacionam diretamente com a respiração. O diafragma torácico tem ligações, diretas e indiretas, extensas e bastante sólidas, desde a boca e os occipitais até a pelve, e seu movimento influencia todo o corpo. Posto em tensão pelo aumento da pressão abdominal na inspiração, o diafragma pélvico imprime uma força de resistência que tem a função de sustentar a pressão exercida pelas vísceras abdominais; já o diafragma glótico regula a pressão intra-torácica em complementaridade com o diafragma torácico (CAMPIGNION, 1998).

Além disso, ele [o diafragma torácico] está sob a influência da nuca porque foi aí que começou sua existência, e alguns de seus nervos nascem entre as vértebras cervicais; no momento em que nos formamos como embrião, o esboço do diafragma se encontra no pescoço; só depois é que ele migra para baixo, levando consigo seus nervos e vasos (BERTHERAT; BERTHERAT; BRUNG, 1997, p. 83).

O pescoço também é espaço de passagem, de travessia, peça mestra da respiração – sem pescoço livre não há respiração livre. “O nervo frênico nasce de C4, a quarta vértebra cervical, e em seguida cola-se à pleura dos pulmões antes de penetrar no diafragma, do qual comanda os movimentos” (BERTHERAT, 1990, p. 168). Para que a respiração seja livre e completa, é necessário movimento: os movimentos que liberam a musculatura liberam também a respiração. Empurrar o chão com os pés, alongar a coluna e a nuca, abrir a boca e o plexo solar, deixar os músculos terem espaço e permitir que eles se movimentem ajuda no caminho em busca de uma respiração livre. “*Essa relação, acho que do corpo com a respiração. Como a respiração é muito fundamental no canto, a gente tem que ter muita sensibilidade para isso virar e acionar o corpo inteiro pra respirar, né?*” (Palim Rosário, Grupo Focal, Segunda Oficina, p. 5).

¹⁴⁵ Também encontrei referências à boca ou ao palato mole (DIMON, 2010) como sendo o terceiro diafragma; para este trabalho optei por me orientar pela indicação de Campignon (1998).

Liberar a respiração é, então, permitir que o corpo, em seu esforço orgânico para manter sua verticalidade (a partir de uma base estável) e sustentar seu movimento (por meio da tonicidade muscular), provenha também o suporte necessário à respiração geradora da voz que esse corpo pode produzir.

Ao associar o trabalho de apoio com o som, entendi que posso unir o princípio de *liberação da respiração* (em detrimento do *controle da respiração*) com o apoio respiratório a partir da musculatura abdominal de forma mais natural e orgânica, sem gerar excesso de esforço e de saída de ar. Notei, durante a execução do *componente*, que, de modo geral, os movimentos realizados são mais fluidos, e que as pessoas seguem minhas indicações de maneira mais consciente. Neste *movimento* específico, em geral preciso repeti-lo várias vezes, em muitos dias diferentes, tanto o primeiro movimento quanto o segundo¹⁴⁶, para que os corpos comecem a se mostrar tão fluidos e flexíveis quanto o que os participantes mostraram neste dia (Diários, Segunda Oficina, Encontro 4, p. 8).

“Quando associamos movimento e som, ficou clara a inter-relação respiração/movimento, o que deu muito mais segurança ao som: o *glissando* saiu firme e seguro” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 10, p. 84). Assim, o trabalho com respiração dentro das oficinas era sempre pensado em relação ao movimento. Da mesma forma esse trabalho sempre tinha início na observação do ritmo respiratório, dos movimentos que a respiração ocasionava e das respostas que poderiam ser associadas à ação respiratória. Em alguns encontros, sugeri momentos de ampliação dos espaços respiratórios, ou reencontro com o ritmo respiratório; um exemplo é o movimento sugerido por Thérèse Bertherat que consiste em segurar com as mãos a pele logo embaixo das costelas de cada lado, e puxar a pele para a frente, repetindo a ação ao expirar, no ritmo da respiração. Ao final, Bertherat espera que o movimento respiratório esteja mais amplo e a respiração menos rápida (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 214). Minha proposta era observar o ritmo respiratório a princípio, e depois seguir para as relações da respiração com o movimento¹⁴⁷.

No oitavo encontro da segunda oficina propus um trabalho que associava a expiração a um movimento dirigido à situação de equilíbrio precário¹⁴⁸: o participante

¹⁴⁶ Aqui me refiro às duas partes do mesmo *movimento*. Este *movimento* é descrito em detalhes mais à frente nesta mesma seção.

¹⁴⁷ Esta também é a sugestão de L. Ehrenfried para o trabalho com a respiração (EHRENFRIED, 1991).

¹⁴⁸ *Equilíbrio precário*, *equilíbrio de luxo* ou *extracotidiano*, são termos utilizados pelo pesquisador e diretor italiano de teatro Eugênio Barba para se referir a um estado ou posicionamento corporal que se afasta do equilíbrio “cotidiano” (no qual o centro de gravidade do corpo está ajustado em relação à linha de gravidade perpendicular ao chão) em direção a um desequilíbrio que exige um esforço maior do físico, dilatando o

deveria se inclinar à frente como se fosse tocar o chão com as mãos, mantendo os joelhos flexíveis, não bloqueados para trás, enquanto deixava sair o ar dentro de si. Depois, subir novamente para a posição vertical enquanto deixava o ar entrar. Em seguida, levar uma das mãos à frente do corpo enquanto soltava o ar (sempre com som). Enquanto houvesse som (ou ar dentro de si para sair) deveria haver movimento; no entanto, apenas um passo à frente seria possível – o segundo passo deveria ficar suspenso no ar sem que o pé tocasse o chão. Como geralmente o movimento era realizado em velocidade mais rápida do que a necessária para que o ar se esgotasse, uma situação de equilíbrio precário era rapidamente criada. Meu objetivo com esse movimento era que a situação de “desequilíbrio” facilitasse a percepção da sustentação do corpo a partir da musculatura abdominal (que também sustentaria o som produzido); o suporte, do corpo e do som, seria realizado a partir do centro de gravidade do corpo sem que fosse necessário “fazer força” naquela região – a consciência no próprio corpo deveria possibilitar esse suporte¹⁴⁹. Descrevi o movimento sugerido com detalhes, e observei sua execução pelos participantes; mas embora o grupo tenha executado minha sugestão sem nenhum problema aparente, por algum motivo, o som não era o que eu estava esperando. Algo estava faltando; como se não houvesse conexão entre movimento e som – como se os participantes estivessem apenas “cumprindo ordens”.

A intenção do movimento simplesmente não aconteceu, e consequentemente a força muscular que deveria acompanhá-lo, refletindo-se no sopro, também não. Cadabra Brandão, por exemplo, fez o movimento depois de todo mundo, tão ‘molemente’¹⁵⁰ que aparentava não estar com muita vontade de fazê-lo (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 76).

Na repetição do movimento, contei uma pequena história sobre ele: “algo está no chão, e vou pegar, mas preciso deixar o ar sair para poder descer até o chão. Quando subo, venho com “ar e tudo”, trazendo na mão um presente que fui buscar lá embaixo. Já em cima, vou oferecer o presente que peguei a alguém, mas não posso dar mais que um passo na direção de quem vai ser “presenteado”. Cada pedaço da história contada trazia em si uma

tônus corporal, e trazendo uma expressividade anterior à própria ação do ator, uma “pré-expressividade” concernente à integração entre corpo e mente (BARBA, 1994 *apud* NUNES, 2017).

¹⁴⁹ O que aqui chamo de “suporte”, por associar a ideia de sustentação do corpo no estado de equilíbrio precário e do som sustentado, remete (embora não se refira) à ideia do “apoio diafragmático”, que ampara o trabalho respiratório realizado com corais e que se refere à uma *força* realizada na musculatura abdominal para a sustentação da coluna de ar (COELHO, 1994; ARAÚJO, 2013; FERNANDES, 2009; HERR, 1998).

¹⁵⁰ De maneira tão flácida...

intenção associada ao movimento: descer para pegar algo lá embaixo; subir com um “presente” na mão; ir à frente para oferecer o presente a alguém. Era uma pequena diferença na descrição, que resultou em uma enorme diferença no movimento realizado pelos participantes: “tanto gesto quanto som se ampliaram em todos os aspectos, incluindo tônus muscular” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 77). O movimento (que era exatamente o mesmo) agora tinha um motivo para acontecer – não porque eu disse que deveria haver movimento, mas porque cada um precisava pegar um presente e oferecê-lo.

Sugeri então que explorássemos sons com altura definida ao piano como ponto de partida. Para isso, mudei a “história” a ser contada: em vez de entregar um presente, o que os participantes pegariam no chão seria uma pedra que seria atirada à frente, com um som que os ajudasse a lançá-la. A nota afinada ao piano seria realmente apenas um ponto de partida; quando a “pedra” fosse lançada, o som poderia mudar para algum outro que fosse mais adequado ao gesto realizado. Todos, mesmo aqueles que tiveram dificuldade em cantar a primeira nota na afinação dada, conseguiram alcançar a intenção de relacionar movimento e som: as notas, cada vez mais agudas, continuaram afinadas e o “grito” (que acabava acontecendo espontaneamente no lançamento da pedra) não era realmente um grito, e sim, soava como um agudo confortável e seguro, com as características que eu tinha definido como objetivo do encontro (som suave, voz de cabeça, ressonância mais presente na cavidade nasal para maior projeção). A intenção sugerida para o movimento equilibrou a pressão aérea necessária para aquele som, o que favoreceu – “*sem que eu especificasse todas essas indicações de voz – um som relativamente afinado e bastante confortável*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 66). Pedi que observassem como o “grito” de lançamento da “pedra” era realizado; como o corpo se organizava para fazê-lo. Quando voltamos à canção aprendida no encontro anterior, *Alvoradinha*¹⁵¹ (um canto de tradição oral das caixeiros do Divino do Maranhão, arranjado por mim a três vozes), que tinha sido repassada no início do Encontro 8, percebi que um salto de oitava que havia na melodia parecia acontecer mais fácil e seguro do que no começo do encontro, embora não com a projeção conquistada quando cantavam com o movimento.

Os participantes também perceberam essa maior facilidade para cantar: “*nossa, foi muito bom!*”; “*foi mais gostoso, viu?*”, “*não forçou*” e “*acho que foi mais tenso no começo da aula*” (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 67), foram algumas das falas

¹⁵¹ Ver Apêndice G.

ouvidas por mim durante o encontro, falas essas que se afinam com minha percepção a respeito da maior facilidade no cantar nesse retorno à canção. O movimento corporal intencional, a atenção mais presente na respiração e o objetivo que unia movimento e atenção favoreceram essas percepções. É interessante ressaltar que essa impressão foi reforçada ao rever o vídeo do encontro, como consta das anotações dos Diários, onde destaco que o conforto das vozes e a consciência corporal/vocal do grupo são os resultados mais efetivos do processo (Diários, Segunda Oficina, Encontro 8, p. 67-68).

Áudio 5 – Ampliar a respiração com movimento e intenção

<https://youtu.be/orWwwOYT7PU>



O trabalho respiratório com vistas à liberação deve então ser um processo que coloque esforço em equilíbrio com necessidade, trazendo liberdade para a atividade. Essa qualidade no funcionamento respiratório surge quando se trabalha movimento, consciência e intenção em conjunto. Estar consciente dos processos internos ao transformar sopro em voz propicia segurança e conforto à ação de cantar. O corpo tem a propriedade de perceber as tensões se desfazendo, e pode se apropriar de um novo impulso, de um novo padrão, de novas possibilidades de movimento e da respiração que este movimento requer. Ele (o corpo) se liberta – “tudo o que precisamos fazer é deixá-lo à vontade” (BERTHERAT, 1990, p. 202).

4.3.7 Intenção

Durante uma aula da Formação CCPM, a professora Eleni Vosniadou sugeriu aos alunos o seguinte experimento¹⁵²: divididos em grupos de três pessoas, deveríamos caminhar um de cada vez sob a observação dos outros. No entanto, em lugar de uma caminhada simples, deveríamos, em cada caminhar, ter em mente uma palavra sugerida por um de nós. Todos deveriam caminhar com todas as palavras sugeridas; observar o caminhar dos colegas; e sugerir uma palavra (ou expressão). Além destas instruções, cada um de nós deveria iniciar o processo com uma caminhada desinteressada, sem sugestão de palavra.

Ao final do trabalho, sentamos todos os caminhantes do meu grupo para discutir nossas impressões. Algumas surpresas, algumas constatações. Nós três, ao caminharmos sem palavra “guia”, sentimos que nos movíamos sem direção, como se não soubéssemos direito o que fazer ou mesmo como caminhar. Quem estava observando teve essa mesma percepção; e descobrimos que nós três tivemos uma sensação bem semelhante de estarmos sendo observados ao caminharmos sem a palavra guia. Chegamos à conclusão de que o andar apenas por andar, sem nenhum objetivo específico, e ainda sob observação de terceiros, mudava nosso caminhar e fazia com que hesitássemos a cada passo. Inspirada por essa ideia, quando chegou minha vez de sugerir a guia, propus a palavra “*intenção*”; meus companheiros sugeriram “*suçuarana*” e “*sussurrando caminhos*”. Em nossa discussão final, observamos que cada palavra guia nos direcionava para um caminhar que reproduzia o que entendíamos daquela palavra; e concordamos que caminhar sob o guia da palavra “*intenção*” tornou nossos passos mais firmes, rápidos e seguros; as hesitações ou maneirismos nos movimentos que percebemos em cada caminhar, desapareciam ou diminuía consideravelmente quando caminhamos sob o guia “*intenção*”.

Em *The Field of Somatics*, no qual delineia a identidade do campo Somático, Thomas Hanna (1976) estabelece seis pressupostos básicos do que chama de “ciência

¹⁵² “Experimento” é a palavra utilizada por Eleni para que a turma compreenda que não há nada pré-concebido em suas sugestões de movimento ou pensamento; para que nós possamos realmente observar o que acontece após cada uma de suas sugestões, sem que tentemos “fazer” alguma coisa. Para Alexander, a ideia de “não-fazer”, um de seus princípios guias, torna possível fazermos escolhas (de movimento ou posicionamento) outras que não as habituais, as que nos levaram a “um fim através do ‘fazer’ costumeiro, que resultava na repetição do uso errado” de nós mesmos que tentamos mudar (ALEXANDER, 2010, p. 6). Embora eu tente, neste trabalho, estabelecer uma diferença entre “experimento” – série de regularidades com as quais podemos conhecer a verdade das coisas e dominá-las (LARROSA, 2015, p. 33) – e “experiência” (aquilo que é vivenciado no mundo a partir do corpo), optei aqui por manter o termo utilizado pela professora durante as aulas.

somática”¹⁵³. A quinta suposição somática é o que o autor chama de *intencionalidade* de todos os somas, que se mobilizam como um todo para agir no ambiente e reagir a partir do ambiente. “Os somas suportam e sobrevivem porque intencionam suportar e sobreviver; eles intencionam crescimento, diferenciação e integração de seu próprio processo”¹⁵⁴ (HANNA, 1976, s/p). A *intenção*, para Hanna, também seria, em conjunto com o *desejo*, uma função ecológica, pelas quais estabelece uma relação funcional com o ambiente. Enquanto o primeiro é um apetite por algo no mundo, a segunda é a ação que mobiliza o soma para satisfazer esse apetite (HANNA, 1976).

Todos temos no corpo uma sede, um profundo desejo de bem-estar. Esse desejo não vem de fora (...); é o que temos de mais profundo, de mais pessoal e secreto. Nós não somos nós mesmos, como se costuma dizer, se não conseguirmos satisfazê-lo, se não pudermos ter acesso consciente a esse desejo que é nosso (BERTHERAT, 1990, p. 59).

Assim é o ato de cantar: a vocalização inicia com um desejo, uma intenção de comunicar algo. A voz – nossa primeira ação autônoma e expressão absoluta de vida – revela-se como uma ponte para chegar ao mundo. Ao cantar, essa função comunicativa humana é preenchida de um conteúdo emocional, estético e cultural. “Cantar é um acontecimento físico, uma forma única de comunicação produzida por movimentos musculares movidos por um desejo fundamentalmente emotivo de expressar beleza”¹⁵⁵ (HUSLER; RODD-MARLING, 1965, p. xiii). O que nos move em direção à fonação é o desejo de comunicar algo – nosso objetivo, o que nos impele à fala, não é a técnica vocal. No caso da ação de cantar, é a necessidade de expressão que realmente põe em movimento e coordena a vasta e complexa estrutura corporal que é nosso instrumento musical.

É fácil perder de vista este aspecto do canto quando o trabalho vocal se concentra no treinamento de habilidades. No entanto, como na definição de canto para Husler e Rodd-Marling, a emissão é acionada pelo desejo de expressão e comunicação. Assim, é necessário incluir a comunicação na preparação vocal, para que não se perca de vista esse desejo. E para isso, neste trabalho escolhi incluir a intenção no gesto e no movimento, com o objetivo

¹⁵³ O autor cita como suposições básicas da ciência somática: *holismo, equilíbrio, ritmo somático, ecologia somática, aprendizado contínuo e intencionalidade*.

¹⁵⁴ No original: *Somas endure and survive because they intend to endure and survive; they intend the growth, differentiation and integration of their own process.*

¹⁵⁵ No original: *Singing is a highly physical happening, a unique form of communication produced by muscle movements set in motion by a fundamentally emotive desire to express beauty.*

de estabelecer uma conexão entre a cantora ou o cantor e o ambiente e favorecer o funcionamento do corpo como um todo integrado. Um exemplo de como a inclusão da *intenção* no trabalho de preparação vocal pode contribuir nessa conexão e integração, é o movimento construído a partir do equilíbrio precário que descrevi na seção anterior (p. 192-194). Ali, contar uma história para que o movimento tivesse direção, objetivo e expressão, colaborou para que o corpo encontrasse um lugar no qual a respiração sustentasse o equilíbrio e a voz – sem a intenção, o movimento (e o som produzido pelo grupo) se mostrou desconectado, difícil e mecânico.

O movimento é uma manifestação do corpo físico. Orientada pelos sentidos, nossa estrutura física realiza contínuas conquistas psicomotoras, gradualmente refinadas para adaptá-la às diferentes situações às quais somos expostos no mundo. Essa orientação acontece na troca de informações entre o corpo interno e o mundo em uma via de dois sentidos, um que conduz as mensagens sensoriais e outro que transporta comandos motores. “No trânsito entre essas vias se constrói a intrincada trama entre o eu, o mundo, as coisas e os fenômenos. Nessa avenida de duas mãos, um ir e vir constante proporciona os mecanismos de desenvolvimento e sobrevivência ao corpo humano” (BERTAZZO, 2018a, p. 38).

Esse ir e vir de informações e instruções proporciona ao corpo autorregulação, equilíbrio e moderação, definindo pesos, medidas, texturas, impressões sensoriais que serão recordadas mais tarde em outras situações. Voltando à minha experiência com o caminhar guiado por uma palavra, que relatei no início desta seção, ao se deparar com o guia, meu corpo teve a oportunidade de se colocar em uma situação objetiva, para a qual “lembrava” como deveria se movimentar – caminhando, naquele caso. No caso do exemplo da oficina, relatado na seção anterior, a “história” contada aos participantes lhes deu um motivo para o movimento, o que facilitou a expressão pelo som. Recuperar os padrões do movimento, mesmo um movimento elementar, como caminhar, passa por um “despertar” dos órgãos dos sentidos, de cuja reativação depende a reestruturação do movimento (BERTAZZO, 2015, p. 27).

Em um movimento coordenado e estruturado, gesto e corpo são uma mesma entidade, não se contradizem. “Entendemos por gesto um movimento orientado pelos princípios mecânicos do organismo, carregado de significados e de história, elaborado nos limites entre o voluntário e o involuntário, o impulso atual e os trilhamentos do passado” (BERTAZZO, 2015, p. 30). Dessa forma, o movimento com intenção e objetivo, que carrega

consigo memórias motoras construídas ao longo da vida, não poderá deformar o desenho do corpo.

Como esse era o encontro 9, previsto para iniciar o trabalho de reconhecimento do outro e do espaço, propus uma segunda parte do componente em duplas. Aproveitei o pouco espaço que tínhamos para trabalhar a noção de localização no espaço – como as bolinhas deveriam ser lançadas simultaneamente, a possibilidade de se chocarem era grande. Embora semelhante ao movimento anterior, a execução em duplas, com um objeto real (com peso, objetivo definido e cuja trajetória deveria ser calculada antecipadamente) acrescentou maior intenção ao componente. Eles se divertiram bastante executando o movimento, e o resultado foi uma sonoridade surpreendente, ainda mais segura e bem mais potente do que no movimento anterior (Diários, Segunda Oficina, Encontro 9, p. 76).

O movimento do qual falo acima é o mesmo relatado no exemplo da seção anterior, mas neste caso, acrescentamos as duplas e as bolinhas. Assim, em lugar de simular pegar um objeto no chão e lançá-lo longe, os participantes deveriam lidar com um objeto real (as bolinhas) e um lançamento real (para o colega que seria sua dupla). Na citação acima eu falo sobre a diferença na sonoridade que este acréscimo favoreceu.

O corpo aprende em cada experiência, construindo e ajustando novas possibilidades de movimento, que se refinam a cada repetição, criando um repertório motor, um modo de funcionar. Um objetivo real e concreto conduz a um movimento; o movimento, a um determinado tônus muscular. A reação espontânea do corpo à intenção é instintiva, impensada – mas não automática.

Existem dois tipos de automatismo que precisaremos distinguir. O primeiro deles pode ser considerado o resultado de uma atenciosa elaboração e propicia velocidade e autonomia. O outro é consequência de impulsos estereotipados, sem medidas ou cálculos. O estado oposto ao automatismo – a consciência corporal, a atenção presente sobre o corpo – é etapa necessária para que possamos paramentá-lo, de modo a estar preparado (...). Mesmo assim, não almejamos um estado de perene consciência, mas um automatismo elaborado e autônomo,

conquistado através da *consciência* (BERTAZZO, 2015, p. 32).

Já ressaltai, em diversos momentos neste trabalho, a importância da consciência, essa atenção presente sobre o corpo, para o aprendizado na educação somática. Neste caso, a consciência também amplia a tomada de responsabilidade do praticante pelo seu processo. Pode ainda dar ao corpo a oportunidade de rever o movimento e voltar ao padrão mais

adequado àquele objetivo – mais econômico, menos esforçado, mais eficiente e ajustado à atividade.

Fiz alguns ajustes na instrução do gesto expressivo que eu pedia, e desta vez a amplitude (do gesto e do som) foi bem maior, bem como a expressividade. Antes de realizar o movimento com as duas mãos, a Marina perguntou sobre a posição dos pés. Respondi que não era importante, já que o movimento expressivo é aliado a um gesto com objetivo alinharia os pés. Na verdade, a resposta foi menos detalhada – embora eu realmente tenha essa ideia como um dos motores do trabalho (a de que o corpo sabe o que fazer, e faz o que é mais adequado para a ação quando é liberado para tal, o que é facilitado pela intenção e pela expressividade), ainda não tinha parado para elaborá-la da forma que acabei de fazer neste diário (Diários, Segunda Oficina, Encontro 9, p. 76).

Da mesma forma, o *suspiro de alívio* com som, que foi minha primeira tentativa de incluir voz em todos os momentos possíveis, também introduziu a intenção, no caso, na respiração e na sugestão de movimento. Descobri que o suspiro sonorizado não apenas facilitava um início de experiências sonoras, mas ia além: lembrava às pessoas que elas não precisavam interromper a respiração, e dava a elas um caminho possível para essa respiração. Além disso, o suspiro trazia realmente o alívio, direcionando a intenção de descanso para determinadas partes do corpo que não precisariam trabalhar naquele momento. “Agora o suspiro de alívio sim, ajuda também, é uma das coisas que mais ajudava a relaxar, e a... pensar no exercício, e esquecia um pouco as outras coisas” (Paulo, Entrevistas, p. 7).

“A observação mostra que quando a mente ‘vai embora’ e a gravidade assume, a energia é liberada. Seu trabalho agora é transferir essa experiência para o suspiro de alívio¹⁵⁶” (LINKLATER, 2006, p. 52). Aqui, Kristin Linklater introduz uma definição para o “suspiro de alívio” em seu trabalho vocal, concebido como um trabalho sobre a totalidade da pessoa, em que a voz, a linguagem, a fisiologia e os processos mentais são tecidos juntos, inextrincavelmente, unidos no mesmo organismo¹⁵⁷. Embora eu tenha tido acesso ao seu

¹⁵⁶ No original: *The observation shows that when the mind “lets go” and gravity takes over, energy is released. Your job is now to transfer that experience to the sigh of relief.*

¹⁵⁷ Professora de teatro, a escocesa Kristin Linklater descreve sua prática como liberação da potencialidade vocal natural da pessoa em oposição a um processo para formar um instrumento musical habilidoso. Embora a autora não se refira ao seu trabalho como educação somática, é possível observar aspectos práticos e teóricos que permitem caracterizá-lo assim, a começar pela influência de F. M. Alexander e Moshe Feldenkrais. Sua abordagem pedagógica direcionada à preparação vocal de atores visa o melhoramento da eficácia do sistema vocal com ênfase na relação inseparável entre voz, mente e estrutura física (LINKLATER, 2006).

livro, *Freeing the Natural Voice*, no qual a autora descreve sua prática, depois de introduzir a ideia do “suspiro de alívio” nos roteiros da primeira oficina, entendo que o pensamento de Linklater para a utilização do suspiro vai na mesma direção que o meu: “Por menor e mais interna que esta respiração seja, ela sai com liberação, alívio ou soltura. A energia que é liberada pode ser minúscula, mas é livre. O diafragma é liberado para cima em um minúsculo movimento a partir do seu ponto central¹⁵⁸” (LINKLATER, 2006, p. 54). Nas oficinas, o suspiro de alívio também ajudou a direcionar a atenção para a parte do corpo e para a ação que estava sendo solicitada naquele momento.

Na repetição com os dois lados, ficou visível a tensão muscular do participante 1¹⁵⁹ para o movimento simples de colocar os dedos na boca. Sua cabeça avançou muito, o pescoço parecia bem tenso e os ombros muito levantados, embora da cintura para baixo estivesse bem esparramado sobre a cadeira. Aqui, pensei nas ideias de F. M. Alexander sobre o controle psicofísico da musculatura, e sobre a quantidade de esforço desnecessário que fazemos para realizar movimentos simples quando estamos muito concentrados em algo. O suspiro de alívio pareceu resolver o problema; ao soltar o ar com som e na intenção do alívio, o participante 1 conseguiu voltar com a cabeça, e sua postura sentado imediatamente se equilibrou, não parecendo mais “esparramado” sobre a cadeira (Diários, segunda Oficina, Encontro 7, p. 56).

A intenção é, provavelmente, o modo de trabalhar mais importante para a proposta que aqui desenvolvo: envolve consciência e escolha, organiza e estrutura a verticalidade e o movimento, favorece a liberação da respiração e o uso e funcionamento do corpo como unidade psicofísica, fazendo com que a expressividade possa vir à tona. Sem o desejo de expressão e comunicação, o corpo não sabe para onde ir – e é aqui que surge o esforço excessivo na tentativa de “fazer”. No desejo de comunicar, o corpo é posto em movimento e isso impede que a voz se reduza a uma série de movimentos mecânicos. Quando todo o sistema (que produz o canto) está equilibrado e livre, também está pronto para funcionar da melhor maneira possível.

Eu queria estabelecer muito claramente que, se a estrutura na qual o diafragma está alojado for adequadamente preservada, então o diafragma fará o que deveria fazer por si mesmo em resposta à demanda emocional e física colocada nele. Não há absolutamente nenhuma necessidade de

¹⁵⁸ No original: *However small and interior this breath is, it goes out with the release, relief, or letting go. The energy that is released may be minuscule but it is free. The diaphragm releases upward in a tiny movement from its central point.*

¹⁵⁹ Ver nota 91.

“exercícios de fortalecimento do diafragma” – na verdade, não há necessidade da chamada “respiração diafragmática” – ambos os termos que garantem, em sua própria terminologia, “fazer” no sentido de Alexander. Por “fazer” quero dizer qualquer interferência direta que destrua grande parte da ação lúdica, delicada e forte do diafragma quando ele está livre¹⁶⁰ (MURDOCK, 2000, s/p).

Assim, ter uma compreensão confiável de como a voz funciona, de como são acionadas as estruturas corporais que a produzem, e de que tudo isso começa pelo desejo de expressar algo, leva a um “uso equilibrado” de si mesmo. E neste processo, muitos problemas possíveis de ser encontrados se resolverão sozinhos.

¹⁶⁰ No original: *I wanted to establish very clearly that if the structure in which the diaphragm is housed is properly maintained, then the diaphragm will do what it should do by itself in response to the emotional and physical demand placed on it. There is absolutely no need for “diaphragm strengthening exercises” – indeed, there is no need for so-called “diaphragmatic breathing” – both terms which ensure, in their very terminology, “doing” in the Alexander sense. By “doing” I mean any direct interference that destroys much of the playful, delicate, strong action of the diaphragm when it is free.*

CONCLUSÃO

Finalizando o relatório desta pesquisa, compartilho agora o lugar onde me encontro depois de percorrer essa jornada, apontando para possíveis desdobramentos do processo.

Nesta tese descrevo o caminho percorrido para a construção de uma proposta de preparação vocal em contextos corais, sustentada pela ideia de corpo em sua integralidade e fundamentada nos princípios e procedimentos da Educação Somática. Para isso, parti das seguintes questões: (1) vivenciar corpo/movimento/voz de maneira integrada favorece a aprendizagem do canto? De que maneira? (2) que procedimentos metodológicos poderiam ser abordados no trabalho corporal de coralistas durante sua preparação vocal, com base na mencionada integração? Para responder a essas questões, guiei-me pela ideia da cognição como experiência corporificada conforme apresentada por Varela, Thompson e Rosch; e investiguei o campo somático, seus procedimentos e princípios, com base principalmente em quatro práticas: a Antiginástica, o Método GDS, o Método Bertazzo e a Técnica de Alexander, além das ideias de Suzanne Piret, Marie-Madeleine Béziers, Moshe Feldenkrais, Gerda Alexander e L. Ehrenfried.

Apoiada nesses autores, elaborei roteiros de estruturação, organização e condução de duas oficinas de experiencição. Minha expectativa inicial era desenvolver uma proposta de sequência de movimentos com a qual pudesse contar em uma situação de preparação vocal: uma aula ou um ensaio, por exemplo. Com esta intenção, estabeleci, ainda na primeira oficina, os elementos que estruturariam a proposta: *sequências* que reuniriam *componentes* compostos por *movimentos*. Ao reelaborar essa estrutura para a segunda oficina, incluí no processo um caminho em direção à verticalidade e ao encontro com o coletivo, que se reflete na organização dos posicionamentos (deitados, sentados e em pé) e interações (individual, em duplas, em grupo); e na organização em ciclos nos quais, a cada encontro, um tema teria destaque (POSTURA, RESPIRAÇÃO, VOCALIZAÇÃO e REPERTÓRIO).

Ao longo do processo, no entanto, fui compreendendo que determinar um caminho de 12 encontros, cada um dos quais com uma *sequência* pré-estabelecida de *componentes*, ou um conjunto de *movimentos* predefinidos, para ser trabalhado dentro de um tempo específico, de um número estipulado de encontros, como eu tinha planejado a

princípio, não seria condizente com a proposta que eu estava construindo. O grupo dos participantes da segunda oficina, por exemplo, demandou uma necessidade própria de tempo e disposição que não necessariamente aquela que eu tinha previsto. Também compreendi que o ambiente (não apenas o espaço físico onde acontece a oficina, mas também o espaço geográfico – cidade, estado, região – e o espaço afetivo criado pelos integrantes) colabora na criação do tempo do grupo. Uma vez que ficou bastante evidente que cada grupo, ao atravessar a experiência, exigiria um tempo diferente para o trabalho, considerei que não seria necessário nem conveniente estruturar a proposta almejada em um número fixo de encontros.

Dessa forma, embora eu houvesse iniciado a pesquisa buscando sistematizar *movimentos* e *sequências*, percebi que mais importante do que esta sistematização eram os princípios que eu fui construindo ao longo do processo, que me guiaram e me ajudaram a conduzir os encontros. Retomo brevemente estes princípios: 1) o aprendizado pela experiência, de acordo com o qual só é possível aprender pela prática; 2) a consciência como chave para a transformação; 3) a escolha de passar pela experiência e se deixar transformar por ela é pessoal e faz parte do processo de aprendizagem; e 4) a verticalidade do corpo como ponto de apoio de todo o trabalho. Norteadas por eles, recorri aos modos de trabalho que experienciei no meu caminho com o aprendizado somático: 1) *biotensegridade* (distribuir a tensão pelo corpo pelo equilíbrio traz conforto e fluidez ao cantar); 2) corpo como *unidade psicofísica* na qual o pensamento e movimento estão intimamente relacionados; 3) *tato* e *propriocepção* através do toque e da utilização de materiais que ajudam a ampliar a consciência do corpo; 4) construção de um *ambiente* propício para o aprendizado através da condução do trabalho e da constituição do grupo; 5) o trabalho de *respiração* orientado para a liberação em vez do controle; e 6) a *intenção* de comunicar ou expressar algo como geradora da vocalização.

Planejar a oficina como um longo caminho em direção à verticalidade, no entanto, mostrou-se relevante dentro do processo do grupo. Na seção 4.1.2, nas páginas 96-97, falei sobre uma ocasião, já quase no final do período da oficina, na qual o grupo pediu espontaneamente por um momento dedicado ao pensamento racional sobre o processo que estavam vivenciando. Apontei esta situação gerada pelo caminho que escolhi seguir, e que reflete uma busca anterior a esta pesquisa, de experienciar primeiro para somente depois racionalizar a experiência. Ao mesmo tempo, pensei em cada ciclo de quatro encontros como outro caminho, que partia do individual em direção ao trabalho em grupo; e entendi que

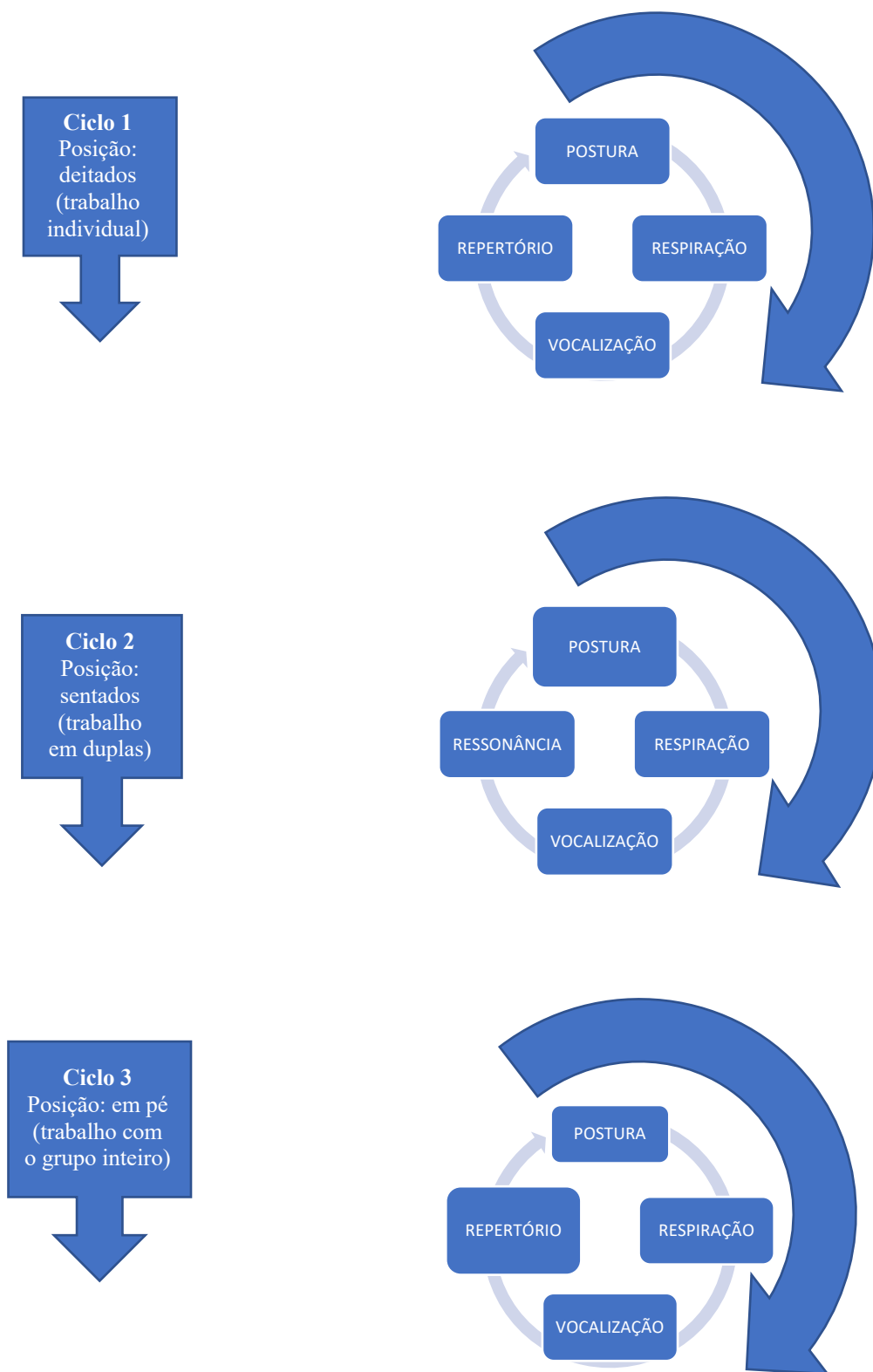
aquele grupo precisaria de mais tempo do que eu tinha considerado a princípio para vivenciar cada uma destas possibilidades de interação. Diante disso, compreendo a relevância do caminho percorrido, que passa repetidamente por quatro temas dedicados a aspectos técnico-vocais (postura, respiração, vocalização e repertório) e segue numa experiência contínua de posições e interações (deitados, sentados, em pé; individual, duplas, em grupo). Com efeito, considero que este percurso é a conquista mais relevante do processo de construção da proposta, que deve ser então pensada como um caminho fluido em direção à verticalidade e ao encontro com o outro. O tempo necessário para percorrer esse caminho deve ser traçado de acordo com o grupo uma vez que cada pessoa tem uma maneira particular de atravessar a experiência necessária para o aprendizado.

Além disso, a estruturação em *movimentos*, *componentes* e *sequências* mostrou-se eficiente. A organização cíclica, que pode ser constatada nas práticas de Bertherat, Bertazzo, Hanna e Denys-Struyf, também foi central neste trabalho, sendo encontrada na estruturação da oficina como um todo¹⁶¹. Assim, posicionamentos e interações são experienciados como um caminho constituído por ciclos, estruturados em quatro temas cada um, que seguem também um caminho em espiral, passando de forma diferente pelos mesmos pontos.

A proposta de preparação vocal para coralistas, depois da experiência das oficinas, seguiria um modelo semelhante ao da segunda oficina, como na Figura 15:

¹⁶¹ Com efeito, a organização cíclica era uma constante mesmo levando em consideração menores partes constituintes dos roteiros, como os *componentes*, por exemplo. Também nos momentos de auto-observação os participantes eram convidados a suspender os julgamentos a respeito de como estavam cantando; voltar a atenção para si, para observar sua própria experiência de cantar; e permitir que as respostas surgissem, acolhendo as reações à experiência. Esse processo se repete continuamente: em cada *componente*, *movimento* ou sonoridade experienciados há um gesto de suspensão (uma pausa); de redirecionamento da atenção ao se observar; e de acolhimento às respostas que emergem da experiência. O ciclo aqui descrito, que consiste em suspensão/redirecionamento da atenção/deixar ir (*letting-go*) é proposto por Depraz, Varela e Vermersch (*apud* Varela, 2000) como início do processo de tomada de consciência, com o objetivo de acessar a experiência.

Figura 15: Estrutura e organização da proposta de preparação vocal Dando Corpo à Voz



Fonte: elaborado pela autora.

No âmbito do que delinea esta proposta, cantar é uma experiência do corpo, compreendido como unidade psicofísica, e seu aprendizado é uma experiência transformadora de encontro com o próprio corpo e suas possibilidades expressivas em som vocal, que envolve tomar consciência do próprio corpo, descobrir sua verticalidade e escolher que caminho seguir na direção de permitir que este corpo, enquanto entidade inteligente, faça o que ele sabe fazer. Nesse contexto, a proposta oferece uma alternativa ao treinamento com vistas ao controle do corpo no canto: a experiência da consciência plena do movimento desse corpo, no momento da ação de cantar, que é fundamental e indispensável na preparação vocal da cantora e do cantor coralista.

Esta proposta se refere, então, a como mediadores da formação para o canto (professores, regentes, preparadores vocais) criam ou disponibilizam condições para esta experiência aconteça.

Como entendido pelo conceito de enação, todo conhecer se realiza pelo agir de um ser vivo, ligado à sua experiência do mundo. Para ter acesso a essa experiência, Varela, Thompson e Rosch (1993) ressaltam a importância de se estar presente nela. Também para a Somática, a mudança das estruturas corporais aconteceria no experienciar, através do corpo, o desenvolvimento da consciência de si. Uma vez que, como exposto ao longo deste relatório, reconhecer o próprio corpo inclui descobrir uma voz que já está lá, visto que também é corpo, ainda que escondida sob tensões que por vezes sequer são notadas, a somática tem, nessa proposta, papel fundamental no sentido de favorecer a conquista desse corpo que canta por meio de uma percepção consciente desse corpo; da ação de incluir a presença na atividade do canto; e do aprender a se tornar sensível às constantes mudanças que estabelecem o equilíbrio para a ação de cantar.

Destaco também outro resultado do processo que se refere à elaboração da proposta. Dado que não seria possível construir uma proposta tão específica quanto a que imaginei no início da pesquisa, compreendi que planejar *o que* exatamente vai ser trabalhado dentro de cada encontro é menos relevante do que *como* se orienta a realização dos *movimentos*. Mais uma vez, como já fiz ao longo deste relatório, volto a uma questão chave para a somática: não se trata de *o que* se está fazendo, e sim de *como* se está fazendo. Não se trata do movimento realizado, mas de como você o experiencia. Não se trata do que eu vou fazer em cada aula, mas de como cada aula vai se desenvolver. Não se trata do roteiro que eu construo, do *componente* que eu crio, de que *movimento* que eu incluo nele; não é o

que se leva para a sala de aula, e sim o como se trabalha esse conteúdo. Não se trata dos modos de trabalho específicos que utilizei; aqui, o que é imprescindível são os princípios.

Visto que as concepções e práticas da Educação Somática mostraram-se efetivas na vivência corpo/movimento/voz de maneira integrada, favorecendo a aprendizagem do canto, constituindo-se, assim, procedimentos metodológicos para uma proposta de preparação vocal ancorada na experiência do corpo como unidade psicofísica, uma questão importante emergiu durante a pesquisa: somente uma mediadora ou mediador dessa preparação vocal (professora, regente, outros) com experiência na Educação Somática poderia conduzir esse trabalho?

Neste contexto, recorro a Varela (2000) em entrevista já citada na qual o autor fala sobre a consciência, ou “atenção plena”, como via prática de acesso à experiência¹⁶². Varela sugere que é necessário um professor qualificado que tenha acesso em primeira pessoa *à sua própria experiência*; uma experiência que ressoe perfeitamente com a da primeira pessoa, ou seja, do aluno (VARELA 2000, s/p). Dado que um dos motivos pelos quais escolhi empreender este caminho foi o meu trabalho com formação de professoras e professores, seria necessário pensar qual deveria ser a formação de uma professora ou de um professor para que pudesse mediar este trabalho, ou seja, para atuar, junto à proposta, como “segunda pessoa” (conforme Varela). Para isso, essa mediadora deveria passar pela experiência da prática somática. No entanto, como já exposto, para esta proposta os princípios são mais importantes que as estratégias. Neste caso, é imprescindível que professores e professoras em formação experienciem *no próprio corpo* a consciência, a escolha e sua verticalidade no seu cantar.

Para conduzir a proposta, é necessário que uma pessoa compreenda, em sua própria experiência, a diferença entre o *que* e o *como* no cantar, e que a consciência de si na ação de cantar é o que traz consigo a possibilidade de transformação. E assim, que esta pessoa mantenha a atenção no que cantoras e cantores que participam da experiência informam em seus movimentos, maneiras de andar, voz, palavras, maneiras de falar; que esteja presente, consciente na experiência do grupo. Nesse contexto, experienciar de forma contínua e efetiva uma prática somática vai ajudar a pessoa a construir uma memória de vivências somáticas próprias, algo necessário uma vez que, pelo exposto por Varela, a experiência de quem conduz chega corporalmente e verbalmente às pessoas por ela

¹⁶² Ver p. 42-43.

conduzidas. Vivenciar a somática também vai contribuir para uma nova noção do tempo, o tempo do corpo; e a do tempo do silêncio para a fala de quem conduz.

E entender que nada disso é ponto de chegada, e sim, parte do caminho. A experiência não é fixa, mas dinâmica e plástica, e assim, a sensibilidade à própria experiência aumenta à medida que se atravessa repetidamente a experiência, como a espiral à qual já me referi, na qual as circunstâncias, os processos (situações, *movimentos*, *componentes*, informações sobre o corpo, entre muitos outros) retornam, a cada vez, em outro nível de consciência. Esse retornar colabora para que consigamos entender o processo, ter cada vez mais consciência – como no exemplo citado neste documento, onde discorro sobre minha experiência. Para mim, ter acesso a informações sobre a localização da articulação coxofemoral, informações estas com as quais eu já tinha entrado em contato em momentos anteriores, fez com que eu pudesse incorporá-las melhor ao meu caminho de aprendizado e consciência coral (ver p. 129-131). Esse é um caminho contínuo de aprendizagem e transformação constantes. Uma professora ou professor em formação precisará continuar aprendendo sobre seu corpo e sobre a voz que dele emana.

Assim, esta proposta representa um recorte de quatro anos de uma investigação iniciada muito antes do doutorado e que segue em processo. Quando falo, por exemplo, de *consciência*¹⁶³, conto das minhas resistências na condução dos roteiros. Ainda que eu já estivesse envolvida com a somática por anos, naquele momento ainda estava entendendo a ideia de que o caminho envolve escolhas, e não controle. Foi fundamental passar por isso, e tomar consciência das minhas resistências, para poder escolher outro caminho: o caminho do *como*. Da mesma forma, quando conto sobre a minha mudança na percepção do tempo¹⁶⁴, é necessário entender que esta mudança não é definitiva. Eu não alcancei esta nova percepção de tempo e depois disso nunca mais tive pressa na condução. A mudança efetivamente experienciada por mim parece mais como um caminho em espiral: a sensação de pressa retornava em alguns momentos, para ser novamente desconstruída, e então retornar em outro momento – nunca da mesma maneira. Sobre isso, lembro-me de uma imagem que utilizei em uma das aulas que tive com Eleni Vosniadou: era como uma grande ficha que nunca terminasse de cair, sempre descendo um pouco mais (numa imagem que se refere a um dito comum sobre os antigos orelhões a ficha). Eu estou sempre passando por aquele ponto novamente.

¹⁶³ Ver p. 138-139.

¹⁶⁴ Ver p. 140-141.

E esse retornar aos mesmos lugares já visitados fica mais evidente quando eu experiencio conduzir um encontro em um grupo diferente. Experienciar conduzir a proposta em outros espaços, fora das oficinas,¹⁶⁵ me mostrou o quanto o grupo se movimenta junto comigo nesta condução, fazendo realmente parte da construção da proposta.

Pesquisadora: É um alívio porque a gente vai fazendo o trabalho sem saber se tá insistindo em algo que não é isso. Às vezes eu fico pensando, será que é isso mesmo? Hoje eu falei pro Palim, eu me pergunto, será que se eu estivesse fazendo um trabalho tradicional eu não teria chegado a esse resultado sonoro da mesma forma? Eu não sei, porque eu também não sei que pessoas teriam chegado até o final, né? Eu não sei, então eu vou focar nesse trabalho que eu consegui com as pessoas que eu consegui.

Martha Teresa: *É que, certamente, se você fizesse um trabalho... tradicional, você teria chegado a algum resultado..., mas não com esse grupo* (Entrevistas, p. 70).

Acolher o *ambiente* em si, torná-lo corpo, também é conhecer. A cognição emerge das interações entre corpo e mundo, e decorre da experiência de ser um corpo com faculdades motoras, perceptuais e emocionais, ligadas à memória, emoção, linguagem e outros aspectos da vida. E *ambiente* também é o grupo com o qual se aprende, do qual se faz parte. O grupo que se torna corpo.

Pesquisadora: Às vezes eu fico pensando que... tem muitas coisas similares nas respostas de vocês, mas eu também fico me perguntando se não faz sentido que foram justamente vocês que chegaram aqui. E vindos de experiências diferentes, você nunca tinha cantado, a Mariele também não, mas é fisioterapeuta, você já tinha um trabalho com dança, o Nelson Paixão já tinha cantado... muita gente falou isso, “não fico na voz, a voz não, mas no corpo... é mais tranquilo para mim”.

Martha Teresa: *É que a Mariele também, ela é fisioterapeuta, também fica no corpo, né?*

Pesquisadora: Exato, o Nelson é bailarino e mesmo a Cibele, que não é fisioterapeuta nem bailarina, é cantora, ela disse exatamente isso, que... voz eu tenho que aprender, mas corpo, corpo eu sei.

Martha Teresa: *Ah, que coincidência seu grupo ser assim, né?* (Entrevistas, p. 69).

Eu acho que teria sido diferente se fosse com cantores profissionais. Eu acho que você enfrentaria resistência. Porque envolve técnica, envolve um monte de questão (Antônia Maria, Entrevistas, p. 88).

¹⁶⁵ Ver nota 106.

E nesse contexto, reafirmo que para conduzir a proposta de preparação vocal que aqui apresento, uma pessoa deve efetivamente vivenciar a somática. No entanto, é possível empregar a perspectiva exposta a uma aula de técnica vocal “tradicional” (no sentido ao qual Martha Teresa se refere em sua fala): os princípios que guiam a aula são mais importantes do que os exercícios feitos. E se em lugar de pensar que vocalise é mais adequado para determinado problema, a professora se ativesse a deixar a aluna ser guiada pela maneira como ela canta o vocalise? A como ela experiencia cantar naquele momento? A que sensações ocorrem ao cantar? À presença ao corpo quando canta? Às estruturas físicas necessárias para sustentar seu corpo de pé e, ao mesmo tempo, a voz que este corpo produz? Às escolhas que faz neste processo? Neste caso, seria possível levar adiante um trabalho somático no canto, ainda que se utilizasse de procedimentos mais próximos ao trabalho tradicional de técnica vocal. Os princípios que me guiam nesta proposta podem então contribuir ao serem integrados na sala de aula; podem provocar uma reconfiguração do modelo de ensino/aprendizado. Assim, sob a ótica da experiência somática, essa proposta pode ajudar a transformar o pensamento sobre a preparação vocal para cantoras e cantores coralistas, apontando caminhos que profissionais podem seguir em suas escolhas, práticas educativas e atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Pedro de. *Indirect Procedures: a Musician's Guide to the Alexander Technique*. New York: Oxford University Press, 1997.
- ALEXANDER, F. Matthias. *O uso de si mesmo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ALEXANDER, F. Matthias. *A ressurreição do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ALEXANDER, Gerda. *Eutonia, um caminho para a percepção corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ALMEIDA, Maria Nazaré Rocha de. *O corpo-sujeito numa proposta sensível de ensino do canto: sensibilidade, criatividade e ludicidade na formação do cantor/artista*. Orientador: Edmilson Ferreira Pires. 2013. 138 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 2013.
- ARAÚJO, Marconi. *O canto lírico contemporâneo: aspectos técnico-vocais para música de câmara e ópera*. Brasília, DF: Musimed Edições Musicais, 2019.
- ARAÚJO, Marconi. *Belting contemporâneo: aspectos técnico-vocais para teatro musical e música pop*. Brasília: Musimed Edições Musicais, 2013.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Fases da vida: da gestação à puberdade*. São Paulo: Edições SESC, 2018a.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Método Bertazzo*. São Paulo, 2018. Apostila do Curso de Formação no Método Bertazzo, 2018b.
- BERTAZZO, Ivaldo. www.sescsp.org.br, *Episódio 18: Cabeça sob controle*. 2018c. Disponível em: <https://fasesdavidasescsp.org.br/livro/fases_da_vida_ep18?share=site>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BERTAZZO, Ivaldo. www.sescsp.org.br, *Episódio 29: O corpo e emoção: 3 a 5 anos*. 2018d. Disponível em: <https://fasesdavidasescsp.org.br/livro/fases_da_vida_ep18?share=site>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Gesto orientado: reeducação do movimento*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

BERTAZZO,IVALDO. *Cérebro vivo: reeducação do movimento*. São Paulo: Editora Manole e Edições SESC, 2012.

BERTHERAT, Marie. Quando as palavras falam ao corpo. *O Correio do Corpo*. 18 set. 2019. Disponível em: <https://mailchi.mp/antigymnastique/novo-o-correio-do-corpo-primeiro-nmero-1092887> Acesso em: 20. Set. 2019.

BERTHERAT, Marie; BERTHERAT, Thérèse. *Mi curso de Antigimnasia*. Barcelona: Paidós, 2014.

BERTHERAT, Thérèse. Anti-gymnastique: Thérèse Bertherat. [Entrevista concedida a] *Impatient*, 12 jun. 2009. Disponível em: <https://limpatient.wordpress.com/2009/06/12/anti-gymnastique-therese-bertherat>. Acesso em 16 set. 2020.

BERTHERAT, Marie; BERTHERAT, Thérèse; BRUNG, Paule. *Quando o corpo consente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTHERAT, Thérèse. *A toca do tigre*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. *O correio do corpo: novas vias da antiginástica*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. *O corpo tem suas razões: Antiginaística e consciência de si*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOLSANELLO, Débora Pereira. *Educação Somática: ecologia do movimento humano*. Curitiba: Editora Juruá, 2016.

BOLSANELLO, Débora Pereira. A Educação Somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. *Motrivivência*, Ano XXIII, Nº. 36, P. 306-322 jun. 2011. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwizxvTiq_XnAhWtLLkGHdi7CXwQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Fmotrivivencia%2Farticle%2Fdownload%2F2175-8042.2011v23n36p306%2F19656&usg=AOvVaw11 Acesso em 20 fev. 2020.

BOLSANELLO, Débora Pereira (org.). *Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde*. Curitiba: Editora Juruá, 2010.

BOLSANELLO, Débora Pereira. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, mai./ago. 2007.

BORNE, Leonardo da Silveira; NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo; CÁCERES, Guillermo Tinoco Silva; OLIVEIRA, Marcelo Mateus; SOUSA, Simone Santos; TELES, Joana D'arc Araújo. "Sempre fiz zoada com música na igreja, mas nunca toquei nada": calouros, perfis e a percepção de si no curso de Graduação em Música. In: X Encontro Regional da ABEM Nordeste. *Anais...* Recife, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CÁCERES, Guillermo Tinoco Silva; GOMES, Rita Helena; NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo; BORNE, Leonardo da Silveira; OLIVEIRA, Marcelo Mateus; TELES, Joana D'arc Araújo; SOUSA, Simone Santos. "Acho que foi o Destino": perfis 2012 no curso de Graduação em Música. In: XXII Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Música (ANPPOM), 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2012.

CAMPIGNION, Philippe. A propósito da biotensegridade. *Olhar GDS*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 04-07, 2014. Disponível em <https://www.kineclinicadefisioterapia.com/periodicos> Acesso em: 14 jul. 2020

CAMPIGNION, Philippe. *Aspectos biomecânicos: cadeias musculares e articulares: método GDS: noções básicas*. São Paulo: Summus, 2003.

CAMPIGNION, Philippe. *Respir-Ações: a respiração para uma vida saudável*. São Paulo: Summus, 1998.

CAMPOS, Laura Maria Brito Sales de. Uma prática enativa em dança: o ciclo do devir-consciente e o processo de *embodiment* do *Body-Mind Centering*TM (BMC). *Revista Eixo*, Brasília-DF, v. 9, n. 1, p. 67-76, jan./abr. 2020.

CAMPOS, Paulo Henrique. *O impacto da Técnica Alexander na prática do canto: um estudo qualitativo sobre as percepções de cantores com a experiência nessa interação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 2007.

CIPRO NETO, PASQUALE. Inspiração e transpiração. Cotidiano. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2904201005.htm>. Acesso em: 30 nov. 2020.

COELHO, Helena Whöl. *Técnica vocal para coros*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1994.

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> Acesso em 12 jun. 2017.

DE GIORGI, Margherita. Dando forma ao corpo vivo: paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 54-84, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/4>. Acesso em: 5 mai. 2020.

DENYS-STRUYF, Godelieve. *A estruturação psicocorporal da criança: a onda de crescimento segundo o Método G.D.S*. Bruxelas: I.C.T.G.D.S., 2016.

DENYS-STRUYF, Godelieve. *Cadeias musculares e articulares: o método GDS*. São Paulo: Summus, 1995.

DEPRAZ, Natalie.; VARELA, Francisco J.; VERMEWSCH, Pierre. *On becoming aware: advances in consciousness research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2003.

DIMON, Theodore. *Anatomy of the Voice: An Illustrated Guide for Singers, Vocal Coaches, and Speech Therapists*. Berkley, CA: North Atlantic Books, 2018.

DIMON, Theodore. *Anatomia do corpo em movimento: ossos, músculos e articulações*. Barueri, SP: Manole, 2010.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

DUARTE, Fernando. *The Principles of the Alexander Technique Applied to Singing: The Significance of the Preparatory*. In: *Journal of Research in Singing*, 5.1: p.3-21, 1981.

EHRENFRIED, L. *Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito*. São Paulo: Summus, 1991.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

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

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, Angelo José. *O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros*. Orientadora Profa. Dra. Adriana Giarola Kayama. 2009. 483 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Projetos e Edições, 2013.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. *Cadernos do GIPE-CIT*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, v. 2, p. 40-55, 22 out. 1999.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de Educação Somática. *Revista O Percevejo Online*, vol. 2, n.2, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1446>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GOULART, Diana; COOPER, Malu. *Por todo canto: método de técnica vocal – música popular*, v. 1. São Paulo: Ed G4 Edições Ltda., 2002.

GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2013.

HANNA, Thomas. The Field of Somatics. *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, v. I, n. 1, p. 30-34, Autumn 1976. Disponível em: <http://somatics.org/library/htl-fieldofsomatics.html> Acesso em: 12 jun. 2017.

HANNA, Thomas. What is Somatics? *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, v. V, n. 4, Spring-Summer 1986. Disponível em: <https://somatics.org/library/htl-wis1>. Acesso em: 25 jun. 2019.

HEAD, S. *How the Alexander Technique Informs the Teaching of Singing: The Personal Experience of, and Analysis by a Singing Teacher*. Masters of Music at the University of British Columbia, 1996.

HERR, M. Considerações para a classificação da voz do coralista. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; OLIVEIRA, Iára Bittante de; QUINTEIRO, Eudisia Acuña; MORATO, Edwiges Maria (orgs.). *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba: Pró-fono, 1998.

HUSLER, Frederick; RODD-MARLING, Yvonne. *Singing: the Physical Nature of the Vocal Organ*. London: Faber and Faber, 1965.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Corpo, dança e biopolítica: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia. In: ANAIS DO 2º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2011, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2011. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2011/papers/corpo--danca-e-biopolitica--pensando-a-imunidade-com-a-teoria-corpomidia>. Acesso em: 06 set. 2020.

KATZ, Helena. Para ser contemporâneo da biopolítica: corpo, moda, trevas e luz. In: MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (orgs.). *Corpo, moda e ética: pistas para uma reflexão de valores*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

KEIL, Ivete; TIBURI, Márcia. *Diálogo sobre o corpo*. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

KELEMAN, Stanley. *O corpo diz sua mente*. São Paulo: Summus, 1996.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n 2, . p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEWIS, P. P. *The Alexander Technique: It's Relevance for Teachers of Singing*. PhD Thesis. Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, Pennsylvania, 1980.

LIMA, José Antonio de Oliveira. *Educação Somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta de Reorganização Postural Dinâmica*. Orientadora Profa. Dra. Eliana Ayoub. 2010. 183 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LINKLATER, K. *Freeing the Natural Voice: imagery and art in the practice of voice language*. London: Nock Hern Books, 2006.

LLOYD, G. *The Application of the Alexander Technique to the Teaching and Performing of Singing: A Case Study Approach*. Masters of Music at the University of Stellenbosh, 1986.

MELLO, Enio Lopes. *Postura corporal, voz e autoimagem em cantores líricos*. Orientadora: Dra. Marta Assumpção de Andrada e Silva. 2012. 86 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (original publicado em 1945).

MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira. *Pedagogia Wolfsohn/Molinari para o ensino da música*. In: IX Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Vitória, 2014.

MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira. *Alfred Wolfsohn na obra de Charlotte Salomon: uma cartografia que emerge da voz*. Orientadora: Dra. Jerusa Pires Ferreira. 2013. 104f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudo Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, São Paulo, 2013.

MOLINARI, Paula. *Técnica vocal: princípios para o cantor litúrgico*. São Paulo: Paulus, 2007.

MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira. *A materialidade da voz*. Orientadora: Dra. Suzana Magalhães Maia. 2004. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós Graduados em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MURDOCK, Ron. *Born to Sing*. Amsterdam, 2000. Disponível em: <http://www.alexandercenter.com/pa/voice.html> Acesso em 20 jan. 2012.

MYERS, Thomas W. *Trilhos anatômicos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

NELSON, Samuel H.; BLADES-ZELLER, Elizabeth. *Singing With Your Whole Self: The Feldenkrais Method and Voice*. London: The Scarecrow Press, 2002.

NETTL-FIOL, R. Alexander Technique and Dance Technique: Applications in the Studio. *Journal of Dance Education*, v. 6, n. 3, 2006. Disponível em <http://alexandertechnique.com/resources/rebecca-nettl-fiol.pdf> Acesso em 14 out. 2019.

NORBERG, B. *Feldenkraismetoden i sång och framförandekunst: processer i samspel*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Musikhögskolan Ingesund, Karlstads universitet, 2010. Disponível em <http://www.feldenkraismetoden.org/wp-content/uploads/Arbetsrapport-Berit-Norberg-A4-100329.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

NUNES, Sandra Meyer. O corpo em equilíbrio, desequilíbrio e fora do equilíbrio. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 1, n. 4, p. 90-99, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101042002090>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PADOVANI, Maria Izabel. *A Técnica Alexander aplicada ao canto coral: caminhos para uma educação integral*. Orientadora: Profa. Dra. Regina Machado. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2017.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.

PEES, Adriana Almeida. *Body-Mind Centering® e o sentido do movimento em (des) equilíbrio: princípios e técnicas elementares, na criação em dança, pela poética nas linhas dançantes de Paul Klee*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2010.

PEIXOTO, Maria Silvia Nicolato. *Jogos e dinâmicas na formação do cantor: o trabalho de corpo como processo aliado ao repertório vocal*. Orientadora: Dra. Laura Rónai. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 2016.

PEIXOTO, Adão José. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. XVIII, p. 43-51, 2012.

PIRET, Suzanne; BÉZIERS, Marie-Madeleine. *A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

ROBINO, Carolina. O que é a antiginástica e o que ela pode fazer por você e seu corpo. *BBC News Brasil*, 14 de jan. 2018. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42574030>. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

RODRIGUES FILHO, Manoel Messias; CAVALCANTE FILHO, José Carlos Carneiro; SOUSA, Simone Santos; DOMINGUES, Francisco Alexandre Fontenele; CHAVES NETO, Antônio S. Vocal UFC: o espetáculo como ação formativa. In: XII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* São Luís-MA, 2014.

SILVA, Evaldo Pereira; SOUSA, Simone Santos; SANTOS, Quésia Carvalho. A voz do corpo: percepções formativas no canto coral. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Natal, 2015.

SIMÕES, Thays Lana Peneda. *Práticas musicorporais para a preparação vocal de jovens coralistas*. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago. 2019. 315 f. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

SIMÕES, Thays Lana Peneda. *O gesto corporal na performance coral: estudo de dois grupos corais*. Orientadora: Dra. Maria do Rosário Correia Pereira Pestana. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte. Lisboa, 2012.

SOUSA, Simone Santos. O corpo canta: Educação Somática e preparação vocal no canto coral. In: II Seminário Nacional do Fladem Brasil, 2018, Vitória. *Anais...* Vitória: FLADEM / FAMES, 2018.

SOUSA, Simone Santos. *Corpo-voz em contexto coletivo: ações vocais formativas no canto coral*. Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

SOUSA, Simone Santos; DOMINGUES, Francisco Alexandre Fontenele; CHAVES NETO, Antônio S.; CAVALCANTE FILHO, José Carlos Carneiro; RODRIGUES FILHO, Manoel Messias. *Atabaques, Violas e Boais: o jogo teatral na construção de um espetáculo coral*. In: I Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, 2013, Sobral. I Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral. Sobral: EGUS-Editora Gráfica Universitária Sobralense, 2015.

SOUZA, Giordani Gorki Queiroz de. *Improvisar-se dançando: cognição e investigação da experiência*. Orientadora: Jussara Sobreira Setenta. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, 2017.

STAKE, Robert E. *Qualitative Research: studying how things work*. New York: The Guilford Press, 2010.

STOROLLI, Wania Mara Agostini. *Movimento, respiração e canto: a performance do corpo na criação musical*. Orientador: Dr. Amilcar Zani Netto. 2009. 189 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

STOROLLI, Wania Mara Agostini. *Movimento e respiração: a prática da Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf no ensino de canto*. Orientador: Dr. Fernando Henrique de Oliveira Iazzetta. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

SUNDBERG, Johan. *Ciência da voz: fatos sobre a voz na fala e no canto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, Lucas de Souza. O trabalho de corpo no Vocal UFC: experiências e reflexões. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Teresina, 2016.

TODD, Mabel E. *The Thinking Body*. New York: Dance Horizons, 1937.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto pedagógico do curso de música*. Sobral, UFC, 2018. Disponível em: <<http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp-content/uploads/2014/07/1-PPC-Música-Sobral-2019.1-13mar19.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VARELA, Francisco. Three Gestures of Becoming Aware. [Entrevista concedida a] Claus Otto Scharmer. *Presencing Institute*, 12 jan. 2000. Disponível em: https://www.presencing.org/aboutus/theory-u/leadership-interview/francisco_varela. Acesso em 27 jul. 2020.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *Embodied Mind: cognitive science and human experience*. New York: MIT Press, 1993.

VOSNIADOU, Eleni. *Princípios básicos da Técnica Alexander*. São Paulo, 2018. Apostila do Curso de formação no CCPM, 2018.

VOSNIADOU, Eleni. *Introduzindo o repouso construtivo*. 2012. Disponível em: <http://elenivosniadou.com/blog-ccpm/introduzindo-o-reposo-construtivo> Acesso em 29 fev. 2020.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
assinado pelos participantes das oficinas**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa Dando corpo à voz: vivências formativas no canto coral. Nesta pesquisa pretendemos avaliar uma proposta de preparação vocal construída a partir dos princípios da Antiginástica. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a) aplicar a proposta de preparação vocal; b) realizar entrevistas com os participantes a fim de avaliar os efeitos da proposta na sua percepção; c) aplicar um protocolo de avaliação antes e depois da proposta, para aferir parâmetros importantes para sua avaliação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis desconfortos físicos ou pessoais durante a preparação ou a entrevista. A pesquisa contribuirá para incluir o corpo por inteiro na preparação vocal de cantores coralistas, além de auxiliar regentes em seu trabalho de preparação técnica de seus coralistas. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Dando corpo à voz: vivências formativas no canto coral, que tem como pesquisadora responsável SIMONE SANTOS SOUSA. Compreendo que esse estudo possui finalidade acadêmica e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do participante

Dados sobre a pesquisa:

Pesquisadora Responsável: Simone Santos Sousa
Contato: simsousa@gmail.com
Orientadora: Profa. Dra. Margarete Arroyo
Instituição: Instituto de Artes da UNESP

APÊNDICE B – Detalhamento dos instrumentos de pesquisa e registros de dados

Instrumentos de pesquisa e registro de dados

O projeto desta pesquisa obteve parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP em abril de 2018 (ANEXO 1).

Para entender os processos vivenciados nas Oficinas, foi realizado o registro dos encontros nos dois grupos por meio de gravações e filmagens. No caso da Oficina Vocal, realizada na UNIFESP, todos os encontros foram registrados em áudio, e cinco deles em vídeo. Como o regente estabeleceu como condição para permitir filmagens o fato de que não fossem realizadas por uma pessoa estranha ao grupo, não foi possível filmar todos os encontros. No caso do primeiro encontro filmado, o terceiro dia, em 17 de abril, o registro em vídeo foi feito pelo próprio regente. Os outros encontros foram filmados com a câmera do celular em tripé, nos encontros 5, 7, 8 e 9, nos dias 8 e 22 de maio e 19 e 26 de junho. No caso da Oficina Dando Corpo à Voz, realizada na UNESP, todos os encontros foram registrados em áudio e vídeo, com exceção do primeiro encontro, realizado no dia 13 de agosto, que não foi filmado por ser meu primeiro contato com os participantes; preferi conversar com eles antes e obter sua autorização para o registro em vídeo. As filmagens foram realizadas com a câmera do celular em tripé.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi a observação participante com a criação de documentos de notas escritas em forma de diários de campo dos encontros, conforme descritos por Emerson, Fretz e Shaw (1995). Na observação participante, o pesquisador adentra um determinado ambiente social, não previamente conhecido de forma íntima, participa da rotina do ambiente, desenvolve relações com as pessoas e observa. No caso da presente pesquisa, a observação participante permitiu captar uma variedade de situações ou fenômenos não possíveis de serem obtidos por meio de entrevista, mas possíveis de ser observados diretamente na própria realidade. Aqui, dois tipos de situações se combinavam: eu estava ao mesmo tempo na condição de testemunha (na observação) e participante (na interação). Minha necessária inserção como condutora responsável por colocar em prática os roteiros de preparação vocal tornou imprescindível a observação participante na forma apontada.

A observação foi registrada em diários de campo. Elaborar os diários, tarefa complexa devido ao detalhamento necessário, foi realizada com o apoio dos registros de áudio e vídeo.

Para conhecer a experiência dos participantes nas oficinas foram realizados grupos focais com os grupos formados em cada uma delas, pelo entendimento de que este instrumento poderia ajudar a compreender sua participação no trabalho, seus sentimentos e experiências em comum, os significados subjetivos, motivações conscientes ou não, valores e opiniões expressadas coletivamente acerca do trabalho, só acessados com a contribuição dos atores envolvidos. No entendimento da Educação Somática, estes seriam conteúdos possíveis de serem acessados a partir do trabalho corporal, já que o corpo guardaria emoções, lembranças e memórias, o que torna este um material necessário para subsidiar a pesquisa. Um grupo focal é um grupo de pessoas reunidas para discutir sobre um tema que é objeto de pesquisa a partir de suas experiências pessoais (GATTI, 2005). O grupo envolve sempre alguma atividade coletiva. Neste caso, os participantes responderam simultaneamente às questões, de forma que se estabelecesse um diálogo no qual eles pudessem se posicionar como grupo.

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos. (...) O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

Flick assinala ainda que as entrevistas realizadas em grupo podem ser mais valiosas que uma amostra representativa (2013, p. 116). O grupo tem uma sinergia própria que pode possibilitar o surgimento de ideias diferentes das opiniões particulares. O trabalho com os grupos focais trouxe, pela discussão e interação, compreensões mais aprofundadas sobre a experiência.

No caso da Oficina Vocal, realizada na UNIFESP, o grupo focal teve duração de uma hora e meia, contou com oito participantes e foi realizado na semana seguinte após o encerramento da Oficina, no dia 3 de julho de 2018. O diálogo, com cerca de cinquenta minutos de duração, foi guiado por um roteiro e registrado em áudio e vídeo, além de notas escritas simultâneas às falas para sinalizar momentos importantes, monólogos ou renúncias à fala, dispersões e distrações, alianças ou oposições. No caso da Oficina Dando Corpo à Voz, realizada na UNESP, o grupo focal teve lugar na segunda-feira seguinte ao encerramento da oficina, dia 5 de novembro. Para este segundo grupo focal, planejei um

roteiro semelhante aos realizados nos encontros da Oficina, com a preparação vocal, o retorno a uma das canções trabalhadas, escolhida pelos participantes, e momentos de auto-observação¹⁶⁶. Compareceram 12 participantes – todos os que concluíram o trabalho estiveram presentes. O diálogo, com cerca de uma hora e trinta minutos de duração, foi guiado por um roteiro e registrado em áudio e vídeo. Os roteiros que guiaram os grupos focais encontram-se no final deste documento (APÊNDICE F).

Realizei também entrevistas individuais semiestruturadas por entender que este instrumento poderia possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos envolvidos no processo, tanto objetivos quanto subjetivos, além de dar aos participantes a oportunidade de se pronunciar sobre a experiência em questão e colaborar no refinamento de informações e interpretações levantadas em outros instrumentos. Para o pesquisador qualitativo, a entrevista pode ser importante para se obter informações singulares ou interpretações não observadas pelo pesquisador (STAKE, 2010). Nas entrevistas semiestruturadas realizadas, os participantes tiveram a possibilidade de discorrer sobre as oficinas de forma mais livre. Embora o roteiro seguido nas entrevistas fosse semelhante ao dos grupos focais, formado por um conjunto de questões previamente definidas, estas foram realizadas em um contexto informal para possibilitar o acesso a experiências que possivelmente os participantes não se sentissem à vontade para relatar no grupo. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que eles tiveram fizeram por vezes surgir questões inesperadas. Em cada entrevista juntavam-se novas questões, o que permitiu a introdução de novos dados surgidos no decorrer do processo.

Foram realizadas entrevistas individuais com cada um dos 12 participantes da segunda oficina que chegaram à conclusão do trabalho. As entrevistas foram realizadas entre 5 de novembro de 2018 e 12 de janeiro de 2019, e tiveram durações diversas, entre dez e 40 minutos. Também realizei entrevista individual com o regente responsável pela primeira oficina, em 3 de julho de 2018, com a finalidade de conhecer suas ideias a respeito da experiência proposta e sua relação com a sonoridade de seu grupo. A entrevista teve 34 minutos de duração. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e em notas escritas

¹⁶⁶ Como explicado no Capítulo 4, a *auto-observação* era o momento, no início dos encontros da Oficina, no qual a canção aprendida no encontro anterior era revisitada antes da preparação, e os participantes eram convidados a cantá-la com a instrução de que a atenção fosse direcionada ao ato de cantar e sua consciência se voltasse ao seu corpo enquanto estivesse cantando. Ao final deste trabalho e antes do aprendizado de uma nova canção havia uma outra auto-observação, e o mesmo trecho ou canção era cantado novamente, com as mesmas instruções de atenção, para que os participantes pudessem observar o que perceberam de igual ou diferente em seu canto e em seu corpo.

simultâneas às falas. Uma síntese do trabalho de campo encontra-se no quadro 1.

PERÍODO	ATIVIDADE
3 de abril a 26 de junho de 2018	Oficina Vocal (UNIFESP) – 9 encontros
3 de julho de 2018	Entrevista individual – regente da Oficina Vocal
3 de julho de 2018	Grupo focal – Oficina Vocal
13 de agosto a 29 de outubro de 2018	Oficina Dando Corpo à Voz (UNESP)
5 de novembro de 2018	Grupo focal – Oficina Dando Corpo à Voz – 12 encontros
Novembro de 2018 a janeiro de 2019	Entrevistas individuais – participantes da Oficina Dando Corpo à Voz

Quadro 1: Datas e atividades realizadas durante o trabalho de campo.

Ao transcrever as entrevistas e grupos focais tentei não iniciar a interpretação das falas dos entrevistados, e registrei interrupções, hesitações, erros de português e gaguejos, comuns na linguagem coloquial. Registre também pausas e reações como risos, choros e exclamações, quando apareciam, de forma a dar o máximo de exatidão possível na passagem do texto falado para o texto escrito. Além disso, acrescentei às transcrições algumas observações em notas de rodapé, quando julguei ser necessário especificar o momento, evento ou assunto do qual o entrevistado falava. As transcrições das entrevistas e grupos focais totalizaram 156 páginas.

A análise do material produzido foi realizada segundo categorização. O detalhamento e fundamentação dessas etapas, bem como as listas de categorias criadas para a análise, encontram-se nos apêndices deste relatório (respectivamente Apêndices C, D e E).

APÊNDICE C – Detalhamento da textualização, análise e categorização dos dados

Análise e categorização dos dados; textualização

Na pesquisa qualitativa, a análise e a interpretação dos dados são, segundo autores (FLICK, 2013; STAKE, 2010), processos simultâneos à sua coleta, constantemente redefinindo o sentido do levantamento de informações. Para Flick (2013, p. 188), a interpretação de textos, ao mesmo tempo que tem a função de desenvolver a teoria, serve de base para a decisão sobre que dados adicionais devem ser coletados. Assim, o autor posiciona-se a favor do que chama de “procedimento entrelaçado” entre a coleta e a análise e interpretação, rejeitando o processo linear de primeiramente coletar os dados para depois interpretá-los.

Dessa forma, a pesquisa foi organizada como um processo de alternância entre a prática experiencial, o relato escrito e a avaliação e investigação da prática. Os diários de campo foram produzidos em seguida aos encontros com os grupos, e as entrevistas (individuais e grupos focais) foram realizadas nas semanas seguintes ao encerramento das práticas. Em todos os documentos escritos, procurei me manter atenta à dinâmica interna do grupo, ao relacionamento entre os envolvidos e às lógicas que regem suas ações no cenário específico. Registrei também minhas impressões, percepções e mesmo suposições a respeito dos acontecimentos observados, muitas vezes relacionando-as à revisão bibliográfica ou ao referencial teórico quando da redação dos diários de campo. Ao final da primeira oficina de experientiação do trabalho, realizei uma primeira análise do material que tinha registrado até então (SOUSA, 2018). Essa primeira análise possibilitou que eu avaliasse a proposta a partir das minhas primeiras impressões e das percepções dos envolvidos, permitindo que eu tivesse mais clareza a respeito da condução do trabalho e dos caminhos abertos por ele, e assim, fizesse modificações importantes para a realização da segunda oficina.

Com o encerramento da segunda oficina, iniciei a transcrição do material gravado e registrado em vídeo para posterior categorização. Inicialmente reli todo o material transcrito para codificar temas e subtemas, resultando em um mapeamento de todo o registro escrito. A organização e classificação do material coletado na pesquisa é uma característica comum na análise da pesquisa qualitativa. “Codificar é organizar todos os conjuntos de dados de acordo com tópicos, temas e problemas importantes para o estudo”, e tem por objetivo a interpretação do material, podendo ser estruturada pela questão de pesquisa, pelo referencial teórico e pelos conceitos que se desenvolvem durante o estudo (STAKE, 2010, p. 166). Além destes aspectos, guiei-me também por ideias, percepções, questões e pontos

outros levantados nas entrevistas e grupos focais para a definição de categorias de análise. Assim, o material registrado e transcrito foi organizado e categorizado em temas e subtemas aos quais atribui códigos. Na categorização, tive a preocupação de listar tantos temas quantos fossem necessários para abranger todas as informações disponíveis, o que tornou necessário atualizar a listagem com frequência, acrescentando ou por vezes abandonando temas. À medida que realizava a codificação, organizei a lista de temas e subtemas com seus códigos e respectivas páginas do documento no qual o tema se encontrava (diários de campo, entrevistas ou grupos focais), definindo duas listas de acordo com o interlocutor de onde partiam as informações selecionadas: os envolvidos nas oficinas ou eu mesma enquanto pesquisadora/facilitadora das oficinas. As duas listas completas encontram-se nos apêndices deste relatório (APÊNDICES D e E).

Os vídeos produzidos durante o trabalho de campo foram organizados em *playlists* em uma plataforma digital; esse material, no entanto, não está disponível para consulta externa nem pôde ser incluído neste relatório por estar sujeito à normatização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

A textualização é a construção da narrativa que vai relatar a pesquisa; o momento no qual o pesquisador decide o que conduzirá à compreensão dos fenômenos de interesse do estudo. Escolhi contar a história de como a proposta da qual trata este trabalho foi criada, pensada, recriada e repensada e quais os seus princípios, que se construíram a partir das percepções dos participantes das oficinas nas quais ela foi colocada em prática, bem como das minhas próprias percepções ao conduzir as oficinas e observar os participantes.

Uma vez categorizado o material obtido durante a parte empírica da pesquisa, passei à construção do texto da tese a partir da análise e interpretação dos dados. Aqui foram expostos os caminhos trilhados, as percepções surgidas sobre o assunto em questão, as descobertas realizadas durante todo o processo, em um texto sustentado pela articulação entre o referencial teórico e o material obtido.

Para a elaboração da redação final, Emerson, Fretz e Shaw (1995, p. 170) sugerem o que chamam de “temática narrativa”: na escrita do texto etnográfico, organizam-se alguns temas em uma narrativa coerente sobre os eventos do cenário estudado, narrativa esta que requer selecionar apenas uma pequena parte das notas elaboradas no decorrer do trabalho de campo, para então relacioná-las em um texto que represente uma fração do universo estudado. Diversamente de textos nos quais se expõe uma tese na forma de posição a ser discutida para em seguida desenvolver argumentos lógicos com base em evidências que a

apoiem, ou da narrativa etnográfica que, através de um exame de evidências para eventualmente chegar a uma ideia central, a narrativa temática começa com a declaração da tese, ou ideia central para progredir em direção a uma elaboração mais completa e precisa dessa ideia ao longo do texto (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995, p. 171).

No caso dessa pesquisa, o material registrado foi utilizado como base, núcleos essenciais da história sobre o processo de construção de uma proposta de preparação vocal de pensamento somático para cantoras e cantores coralistas, numa progressão de trechos de notas de campo. Minha intenção era que os princípios e procedimentos para a proposta que é tema central deste trabalho pudessem emergir dessa história.

A partir das sugestões de Emerson, Fretz e Shaw (1995) para a construção do texto, elaborei um roteiro que me guiou na textualização:

1. Redigir um tópico ou declaração temática geral, alinhada com os objetivos da pesquisa explicitados no início deste relatório;
2. Desenvolver o tópico identificando temas relevantes no material construído ao longo do trabalho de campo;
3. Revisar os temas, relacionando-os entre si ou a um tópico, ou abandonar os temas que não tenham relações com os demais;
4. Revisar as declarações temáticas e suas interconexões à medida que o trabalho avança e a narrativa começa a tomar forma.

APÊNDICE D – Lista de temas e subtemas encontrados nas transcrições das entrevistas com o regente e participantes

Temas e subtemas para pré-análise (categorias criadas a partir da percepção dos participantes das oficinas)

1. RELAÇÃO CORPO-VOZ

1.1. Descobertas sobre sua voz: 4, 10, 12, 42-43, 62, 66, 73, 80-81¹⁶⁷

1.2. Conforto, consciência, fluidez no cantar: 12, 58-59, 77-78

1.3. Mudanças e descobertas no cantar: 12-13, 18, 24, 34, 35, 37, 42, 44, 57, 62, 66, 68, 77-78

1.4. Percepção de mudanças na voz a partir das mudanças no corpo: 18-19, 21, 22, 27, 42, 58-59, 65, 86

1.5. Consciência da relação corpo-voz: 22, 27, 34, 34-35, 40, 42-43, 57, 72, 74, 76, 83, 85

2. PERCEPÇÕES DE CORPO

2.1. Percepções de corpo: relaxamento: 3, 5, 7, 15, 21, 27, 35, 38-39, 42

2.2. Percepção de mudanças no corpo: 5, 6, 13, 18-19, 38-39, 65, 76, 86-87

2. CONSCIÊNCIA

2.1. Atenção, percepção de si: 6-7, 22-23, 46, 57, 82-83, 86

2.2. Consciência vocal: 42, 44

2.3. Mais consciência do próprio corpo: 48-49, 51, 64, 65, 82-83

3. SENSACÃO DE ACOLHIMENTO

3.1. Pela condução do trabalho: 12, 69

3.2. Pelo grupo: 59-60, 66-67

4. RESPIRAÇÃO

4.1. Consciência da respiração: 6, 8, 23, 65

4.2. Mudanças na respiração ao cantar: 7, 8, 24, 59, 87

4.3. Suspiro de alívio: 6, 7

5. PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A PROPOSTA

5.1. Sobre a construção do roteiro: 10, 18, 19-20

5.2. Sobre experienciar a proposta: 2, 8, 11, 27-28, 62, 63, 66

5.3. Expectativa de continuidade: 19, 30, 36, 49, 78, 88

5.4. Sobre o trabalho com objetos: 19, 67, 84-85, 86, 87

5.5. Interesse em utilizar a proposta em outros espaços/grupos: 6, 40, 44-45, 46-47

5.6. Possibilidades de aplicação do trabalho: 51

5.7. Sugestões para a aplicação da proposta: 21, 52-53, 88

5.8. Sobre a condução do trabalho: 60, 62, 88, 90

6. QUESTÕES APONTADAS

6.1. Preconceito: 2

¹⁶⁷ Os números ao lado de cada categoria e subcategoria referem-se à paginação no arquivo.

- 6.2. Estranhamento: 2, 3, 4, 11
- 6.3. Preguiça: 77
- 6.4. Não gostar da própria voz: 37, 81
- 7. DIFICULDADES
 - 7.1. De percepção do corpo: 12, 77
 - 7.2. Técnico-vocais: 5, 9, 16, 60, 61, 68, 73
 - 7.3. Vergonha, timidez: 5, 23, 26-27, 38, 41-42
 - 7.4. Tensão, insegurança e nervosismo: 42, 68-69, 83
 - 7.5. Dificuldades relacionadas à proposta: 4, 28-29, 47
 - 7.6. Problemas físicos: 7, 84, 86-87
- 8. DOR
 - 8.1. Dor como percepção de si: 15, 67
 - 8.2. Dor como dificuldade: 47, 67, 86-87
- 9. PERCEPÇÕES NÃO RELACIONADAS AO OBJETIVO DO TRABALHO
 - 9.1. MUDANÇAS não relacionadas a corpo ou voz cantada: 29-30, 31, 66
 - 9.2. Relaxamento (não corporal): 9, 27
 - 9.3. Outras possibilidades:
 - 9.3.1. Intuições durante as entrevistas: 32
 - 9.3.2. Mais segurança para cantar: 34, 35, 37
- 10. SOBRE O GRUPO
 - 10.1. Percepções sobre o trabalho coletivo e trabalho individual: aprendizagem a partir de cada um: 15, 25-26, 36, 55, 66-67, 76
 - 10.2. Percepção de mudanças individuais a partir do trabalho coletivo: 18, 46-47
 - 10.3. Percepção de mudanças (sonoras e corporais) do grupo: 47, 80-81
 - 10.4. Aprendizado dentro do grupo: 59-60, 62, 65, 76-77
 - 10.5. Interações entre os participantes do grupo: 30, 64
- 11. EXPERIÊNCIAS ANTERIORES
 - 11.1. Experiências com trabalho de corpo e voz: 11, 12, 13, 21, 44-45, 57, 63, 64, 74, 75, 80-81, 84
 - 11.2. Nenhuma experiência com corpo ou voz cantada: 24
 - 11.3. Experiência com trabalhos de voz cantada: 35, 42, 43, 44-46, 58, 73, 80-81, 85
 - 11.4. Experiência com voz falada: 73
 - 11.5. Experiência com trabalhos de corpo: 57, 63-64, 78-79
 - 11.6. Experiência com Educação Somática: 58, 74, 75, 80-81, 82-83, 84
- 12. INTUIÇÕES
 - 12.1. Sobre o corpo: 78

APÊNDICE E – Lista de temas e subtemas encontrados nos diários de campo

Temas e subtemas para pré-análise (categorias criadas a partir das minhas impressões e percepções sobre o trabalho)

1. MUDANÇAS nos planejamentos dos encontros
2. INTERAÇÕES entre os participantes
3. PERCEPÇÕES DA SONORIDADE do grupo e vozes dos participantes
4. PERCEPÇÕES DO CORPO-VOZ dos participantes
5. DIFICULDADES observadas
6. OBSERVAÇÃO DOS CORPOS dos participantes: posicionamentos, mudanças, reações corporais
7. PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES sobre seus corpos, vozes e corpo-voz
8. SOBRE A CONDUÇÃO DO TRABALHO
 - 8.1. Aprendizados sobre a postura de quem conduz
 - 8.2. Sobre a construção da proposta
9. RESPIRAÇÃO
10. PERCEPÇÕES DE MUDANÇAS NO RETESTE
11. INSIGHTS
 - 11.1. Surgidos durante as entrevistas
 - 11.2. Sobre corpo e voz cantada
 - 11.3. Sobre a proposta
 - 11.4. Sobre a “escolha”
 - 11.5. Sobre o grupo
 - 11.2. Surgidos durante a aplicação da proposta
 - 11.3. Surgidos durante a elaboração dos diários

APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas individuais e grupos focais

Roteiros das entrevistas e grupos focais

I - Roteiro de questões para entrevista semiestruturada com os participantes da oficina

As seguintes questões apresentam-se como roteiro para a entrevista semiestruturada a ser realizada com os participantes da Oficina Dando Corpo à Voz. A estas poderão seguir questões inesperadas pela liberdade que entrevistados e entrevistadora têm.

1. Como você vê a relação entre trabalho de corpo, movimento e desenvolvimento técnica vocal? Há influência do primeiro no segundo? Se sim, qual? Você já trabalhava com isso em outros grupos? E dentro da Oficina?
2. Você percebeu mudanças em seu corpo ou no dos outros participantes, na maneira de se movimentar, etc. a partir do trabalho desenvolvido no grupo? Se sim, quais? Você acredita que estas mudanças tiveram alguma influência na sonoridade do grupo?
3. Você acredita que o trabalho desenvolvido foi criado numa perspectiva de trabalho coletivo, desenvolvendo-se a partir da consciência de si e do outro? Esta abordagem ficou clara no decorrer do processo? Você acha que esta abordagem facilitou ou dificultou ou não teve influência no desenvolvimento técnico vocal do grupo? De que maneira?
4. Você percebeu dificuldades ou resistências no trabalho de preparação desenvolvido no grupo durante este semestre? Se sim, quais? Você acha que estas dificuldades podem interferir de algum modo no desenvolvimento técnico-vocal do grupo?
5. Você teria mais algo a acrescentar ao trabalho (considerações, sugestões, etc.)?

II - Roteiro de questões para entrevista semiestruturada com o regente da Oficina Vocal

As seguintes questões apresentam-se como roteiro para a entrevista semiestruturada a ser realizada com o regente e professor da Oficina Vocal. A estas poderão seguir questões inesperadas pela liberdade que entrevistado e entrevistadora têm.

1. Como você vê a relação entre o trabalho de corpo e consciência corporal e a preparação vocal, pensando num contexto coral? Você acha que isso tem influência no desenvolvimento da voz cantada?
2. E com relação aos participantes da oficina? Você percebeu mudanças em como eles se relacionavam com seus corpos? E se compararmos esse grupo a outros grupos de outros anos? Teria algo a dizer sobre isso também com relação às oficinas dos anos anteriores?
3. A ideia é que este seja um trabalho para contextos corais, ou seja, pensado de forma coletiva. Você acha que isso ficou claro no decorrer do processo?
4. Você percebeu, no grupo ou em algumas pessoas, dificuldades ou resistências com relação ao trabalho desenvolvido?
5. Você teria mais alguma coisa a acrescentar? Considerações ou sugestões?

III - Grupo Focal

Abertura:

Apresentação e explanação.

Explicar que é uma discussão, não uma entrevista. Falar brevemente sobre os objetivos da pesquisa.

Pedir autorização para filmá-los e garantir o sigilo dos dados.

Pontos importantes: 1. TODAS as ideias e opiniões interessam;

2. não há bom e mau, certo e errado;

3. esperam-se divergências e pontos de vista diferentes;

4. a discussão é totalmente aberta em torno da questão;

5. todo tipo de contribuição e reflexão importa.

Ao final, sugerir que, se alguém quiser, pode conversar comigo em particular logo após a reunião com o grupo.

Roteiro de questões para os grupos focais com os participantes das oficinas

As seguintes questões apresentam-se como roteiro para a entrevista semiestruturada, a ser realizada com os participantes da pesquisa. A estas poderão seguir questões inesperadas pela liberdade que entrevistados e entrevistadora têm.

1. Vocês veem relação entre trabalho de corpo e movimento e desenvolvimento técnica vocal, ou influência do primeiro no segundo? Se sim, qual?
2. Vocês perceberam mudanças em seu corpo, em sua maneira de se movimentar, etc. a partir do trabalho desenvolvido no grupo? Se sim, quais? Estas mudanças tiveram alguma influência em sua voz cantada?
3. O trabalho desenvolvido foi criado numa perspectiva de trabalho coletivo, desenvolvendo-se a partir da consciência de si e do outro? Esta abordagem ficou clara no decorrer do processo? Esta abordagem facilitou ou dificultou seu desenvolvimento técnico-vocal? De que maneira?
4. Vocês perceberam dificuldades no trabalho de preparação desenvolvido no grupo durante este semestre? Se sim, quais? De que maneira estas dificuldades influenciaram seu desenvolvimento técnico vocal?
5. Vocês teriam perguntas ou algo a acrescentar?

Tópicos:

1. Considerações a respeito do trabalho
2. Mudanças corporais fora do espaço da Oficina
3. Sugestões para o trabalho

APÊNDICE G – Lista das canções trabalhadas durante a Segunda Oficina

Canções trabalhadas durante a segunda oficina

01 - Refrão de improviso (*blues*)

Composto por Marcos Leite (ver nota 83)

02 – O Som da Pessoa

Canção de Gilberto Gil e Bené Fonteles

Arranjo de Samuel Kerr adaptado por Marisa Fonterrada.

03 - Canto do povo de um lugar

Canção de Caetano Veloso

Arranjo de Samuel Kerr

04 – Syahamba

Canção tradicional do povo zulu

Não foi possível identificar o autor do arranjo que utilizamos

05 – El Humahuaqueño

Canção de Edmundo Porteño Zaldívar

Não foi possível identificar o autor do arranjo que utilizamos

06 - A La Molina

Música de S. Márquez e F. Ballesteros

Arranjo de Simone Sousa

07 – Alvoradinha

Canto de tradição oral das Caixeiras do Divino do Maranhão

Arranjo de Simone Sousa

08 – Caminho das Águas

Música de Rodrigo Maranhão

Arranjo de André Protasio

09 – Benke

Música de Milton Nascimento e Márcio Borges

Arranjo de Simone Sousa

APÊNDICE H – Material de divulgação da Segunda Oficina



Oficina Dando Corpo à Voz



Oficina Dando Corpo à Voz

Público · Evento · por MovaSe e Simone Sousa

Mensagem



Tenho interesse



Convidar



Mais



13 datas · 13 de ago de 2018 – 5 de nov de 2018

Evento encerrado há aproximadamente 2 anos



Rua Jornalista Aloysio Biondi, 120, Barra Funda, São Paulo - SP, 01144-080, Brasil

Sobre

Discussão



Escreva algo



93 interessados · 11 compartilhamentos



e outros 4 amigos tiveram interesse

Detalhes

Oficina Dando Corpo à Voz: uma proposta de canto em grupo

Esta Oficina é parte de pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Música da UNESP, na qual se pretende colocar em ação e avaliar uma proposta de preparação vocal construída a partir dos princípios da Educação Somática, com o objetivo de incluir o trabalho corporal na preparação vocal de cantores coralistas.

A experiência é aberta para qualquer pessoa, não sendo necessário ter experiência prévia com trabalhos vocais. A proposta foi construída usando como referência a Antiginástica de Therèse Berterat, um trabalho essencialmente coletivo, que valoriza a consciência corporal com o intuito de redescobrir o próprio corpo. O trabalho segue para a experiência do canto em grupo, entendendo o corpo como totalidade da voz e integrado à experiência vocal para acessar e produzir sonoridades vocais por meio da escuta, de improvisos, da conscientização do corpo no espaço, de experiências sonoras que se transformam em música.

Pré-requisitos: maiores de 18 anos.

Inscrições: 30 de julho a 10 de agosto de 2018

Carga horária: 18h presenciais

Período: 13 de agosto a 05 de novembro de 2018 (segundas de 19h às 21h)

Local: Instituto de Artes da Unesp à Rua Jornalista Aloysio Biondi, 120 - Barra Funda/SP (em frente ao Terminal Rodoviário)

Vagas: 20

Mais informações: simsousa@gmail.com

Obs.: Toda comunicação será realizada por e-mail.

Inscrições no link:

https://docs.google.com/forms/d/1sillqa_ecqDlyGTpyyZWmns3eylC5zIJB3rdJw_in8/edit?usp=sharing

Simone Sousa é doutoranda em Música pela UNESP, bacharel em Música e em Artes Cênicas, especialista em Arte e Educação e mestre em Educação. É professora das disciplinas de Técnica Vocal e Canto Coral do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0552308596751794>

Organizado por



MovaSe



Simone Sousa

OFICINA

DANDO CORPO À VOZ

UMA PROPOSTA DE
CANTO EM GRUPO

13 DE AGOSTO

A

5 DE NOVEMBRO

SEGUNDAS DAS 19H ÀS 21H
UNESP - INSTITUTO DE ARTES

ACESSE O LINK
DO
FORMULÁRIO

INSCRIÇÕES A PARTIR DE 29 DE JULHO A 8 DE
AGOSTO

MAIS INFORMAÇÕES [SIMSOUSA@GMAIL.COM](mailto:simsousa@gmail.com)

APÊNDICE I – Partituras das canções trabalhadas na segunda oficina

O Som da Pessoa

Arr. Marisa Fonterrada
Rev. e adapt. de ritmo Edu Fernandes

Gilberto Gil
Bené Fonteles

A pri - mei - ra pes - so - a so - a co - mo eu sou
Ah Ah Ah
co - mo eu sou

a se - gun - da pes - so - a so - a co - mo tu és
Ah Ah
co - mo tu és

a ter - cei - ra pes - so - a so - a co - mo e - le
Ah Ah
co - mo e - le

e - la tam - bém to - da pes - so - a so
e - la tam - bém to - da pes -

- a to - da pes - so - a bo - a
so - a so - a to - da pes - so - a bo

to - da pes - so - a bo - a so - a bem
- a to - da pes - so - a bo - a so - a bem

"CANTO DO POVO DE UM LUGAR"

Castanho Veloso

Contraltos
TODO DIA O SOL LEVANTA E A GENTE CANTA O SOL DE TODO DIA mm

Sopranos
FINDA A TARDE A TERRA CORA E A GENTE CHORA PORQUE FINDA A TARDE mm

Contraltos
mm

Baixos e Tenores
QUANDO A NOITE HA LUA HANSA E A GENTE DANCA VENERANDO A NOITE mm

mm

mm

(mm) mm mm

A partir de propostas do Julio César Giudice, uma montagem do S. Kler no Cora Janssen - Multimar, 1999



SIYAHAMBA

ORFEON UNIVERSITARIO
DE MALAGA

Tradicional zulú

Si-ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

Si-ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

Si-ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

4
si - ya hamb' - e - ku - kha - nye - ni kwen - khos si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kha

si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos si - ya hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kha

8
si - ya ham - ba oo, si - ya ham - b' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

nye - ni kwen - khos si - ya ham - ba ham - ba si - ya ham - ba ham - ba, si - ya ham - b' e - ku - kha - nye - ni kwen - kha

nye - ni kwen - khos si - ya ham - ba ham - ba si - ya ham - ba ham - ba, si - ya ham - b' e - ku - kha - nye - ni kwen - kha

12
si - ya hamba, oo, - si - ya ham - b' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

nye - ni kwen - khos, si - ya hamba, hamba, si - ya ham - ba ham - ba, si - ya ham - b' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

nye - ni kwen - khos, si - ya hamba, hamba, si - ya ham - ba ham - ba, si - ya ham - b' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos

CARNAVALITO

Folclore Chileno

Bom bo bo bom bom
bom bo bo bom bom
bom bo bo bom bom

bom.
lá lá
lá lá

lá lá lá lle - gan - does tacl car na val que bra

de ño mi - cho - li taay!
lle - taay!

fies - ta de la que - bra - da hu - ma hua - que - ño pa - ra can
que - na cha - ran - goy bom - bo, car - na - va - li - to pa - ra bai

lar que bra de ño hu ma hua - que - ni

to. fies - ta de la que

que - na, cha - ran - goy tar que - ño pa - ra can

bom - bo car - na - va - lar, lá

li - to pa - ra bai - lar lá

A LA MOLINA

S. Márquez e F. Ballesteros

Adaptação para coro: Simone Sousa

Soprano

Mezzo-soprano

Barítono

Yu - ca re San Bor - ja zam - bu-ren - gue zá.

Yu - ca re San Bor - ja zam - bu-ren - gue zá.

Yu - ca re San Bor - ja zam - bu-ren - gue zá.

Detailed description: This block contains the first four measures of the musical score. It features three staves: Soprano (treble clef), Mezzo-soprano (treble clef), and Baritone (bass clef). The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 2/4. The lyrics are: 'Yu - ca re San Bor - ja zam - bu-ren - gue zá.'

5

Sop.

MzS.

Bar.

Sa - ra vi - ra sa - ya ay que ri - co tá!

Sa - ra vi - ra sa - ya ay que ri - co tá!

Sa - ra vi - ra sa - ya ay que ri - co tá!

Detailed description: This block contains measures 5 through 8. It features three staves: Soprano (treble clef), Mezzo-soprano (treble clef), and Baritone (bass clef). The key signature is two sharps and the time signature is 2/4. The lyrics are: 'Sa - ra vi - ra sa - ya ay que ri - co tá!'. A first ending bracket labeled '1.' spans the final measure of each staff.

9

Sop.

MzS.

Bar.

tá! A la Mo - li - na no voy má porquee chan a - zo - te sin ce - sá.

tá! A la Mo - li - na no voy má porquee - chan a - zo - te sin ce - sá.

tá! A la Mo - li - na no voy má porquee - chan a - zo - te sin ce - sá.

Detailed description: This block contains measures 9 through 12. It features three staves: Soprano (treble clef), Mezzo-soprano (treble clef), and Baritone (bass clef). The key signature is two sharps and the time signature is 2/4. The lyrics are: 'tá! A la Mo - li - na no voy má porquee chan a - zo - te sin ce - sá.' A second ending bracket labeled '2.' spans the first two measures of each staff.

ALVORADINHA

canto de tradição oral das Caixeiras do Divino do Maranhão

Adaptação para coro: Simone Sousa

Soprano

Al-vo-ra - da nov' Novas al - vo - ra-da de manhã bem ced'
A - le-crim chei - ros' An-gél'ca do - bra-da no sa - ir daes - trel'

Mezzo-soprano

Al-vo-ra - da nov' Novas al - vo - ra-da de manhã bem ced'
A - le-crim chei - ros' An-gél'ca do - bra-da no sa - ir daes - trel'

Barítono

Al-vo-ra - da nov' Novas al - vo - ra-da de manhã bem ced'
A - le-crim chei - ros' An-gél'ca do - bra-da no sa - ir daes - trel'

7

1. 2.

Sop.

so-brea ma - dru - ga-da Eu vou can-tar al - vo - ra - da Não sei se al-vo-ra - da eu
e - la foi c'ro - a - da

MzS.

so-brea ma - dru - ga-da Eu vou can-tar Al - vo - ra - da Não sei se Al-vo-ra - da eu
e - la foi c'ro - a - da

Bar.

so-brea ma - dru - ga-da
e - la foi c'ro - a - da

13

Sop.

can - to Vou can - tar Al-vo - ra - di - nha pro Di - vi - no Es-p'ri - to san - to.

MzS.

can - to Vou can - tar Al-vo - ra - di - nha pro di - vi - no Es-p'ri - to san - to.

Bar.

pro di - vi - no Es-p'ri - to san - to.

caminho das águas

pro novíssimo Coral da Fundação Roberto Marinho

arr. de André Pratasio

♩ = 100

Rodrigo Maranhão

A C

Soprano
me le - va no teu bum - bar me le - va me le - va que que - ro ver meu pai. —

Contralto
me le - va no teu bum - bar me le - va me le - va que que - ro ver meu pai. —

Baritone

9

S. F6
Ca - mi - nho bor - da - do/á fê ca - mi - nho das á -

C. Em7
Ca - mi - nho bor - da - do/á fê ca - mi - nho das á -

Bar. Em7
Ca - mi - nho bor - da - do/á fê ca - mi - nho das á -

13

S. Dm7
guas, me le - va que que - ro ver meu pai. —

C. C
guas, me le - va que que - ro ver meu pai. —

Bar. C
guas, me le - va que que - ro ver meu pai. —

2

B C

17

S. F6
A bar - ca se - gue seu ru - mo len - ta co - mo quem já não quer mais che gar

C. F6
A bar - ca se - gue seu ru - mo len - ta co - mo quem já não quer mais che gar

Bar. F6
e le lei e e le lei e

24

S. Em7 F6
co - mo quem se/a - cos - tu - mou no can -

C. F6
co - mo quem se/a - cos - tu - mou no can -

Bar. F6
e le lei e

28

S. Dm7 C
to das á - guas co - mo quem já não quer mais vol - tar. —

C. Dm7 C
to das á - guas co - mo quem já não quer mais vol - tar. —

Bar. Dm7 C
e co - mo quem já não quer mais vol - tar. —

C C

33

S. F6
e le lei e e le lei e

C. F6
e le lei e e le lei e

Bar. F6
e le lei e e le lei e

os o - lhos da mo - re - na bo ni - ta a - gien - ta q/ou tô che - gan - do já. —

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DANDO CORPO À VOZ: vivências formativas no canto coral

Pesquisador: SIMONE SANTOS SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82076317.5.0000.5400

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.616.283

Apresentação do Projeto:

O projeto, apesar de confuso em sua redação, poderá trazer uma importante contribuição à sociedade, motivo pelo qual merece ser desenvolvido

Objetivo da Pesquisa:

Em síntese a proposta objetiva compreender se a Antiginástica proposta por Thérèse Bertherat pode contribuir na construção de um processo de aprendizagem e ensino do canto em contextos corais fundamentado na relação corpo-voz em sua integralidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram muito bem avaliados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Merece ser desenvolvida, pois pode contribuir trazendo benefícios à todos que se beneficiam do canto

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão bem redigidos

Recomendações:

As recomendações iniciais foram atendidas

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

UF: SP

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.616.283

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 19/04/2018, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1046358.pdf	08/03/2018 15:38:26		Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	08/03/2018 15:37:26	SIMONE SANTOS SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_simone_santos_sousa_modificado.pdf	08/03/2018 15:35:15	SIMONE SANTOS SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia_Unifesp.pdf	19/12/2017 00:37:05	SIMONE SANTOS SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_comite_de_etica.pdf	19/12/2017 00:36:24	SIMONE SANTOS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/12/2017 13:06:21	SIMONE SANTOS SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 2.616.283

ARARAQUARA, 24 de Abril de 2018

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

UF: SP

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br