



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

**CAROLINA VANNI**

O CANTO COMO UMA ARTE EXPRESSIVA E INTERPRETATIVA E SUA  
POTÊNCIA NO ENSINO MUSICAL: QUEBRANDO BLOQUEIOS E  
FORTALECENDO A IDENTIDADE

RIO DE JANEIRO

2021

CAROLINA VANNI

**O CANTO COMO UMA ARTE EXPRESSIVA E INTERPRETATIVA E SUA  
POTÊNCIA NO ENSINO MUSICAL: QUEBRANDO BLOQUEIOS E  
FORTALECENDO A IDENTIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Doriana Mendes.

RIO DE JANEIRO

2021

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

V268 Vanni, Carolina O canto como uma arte expressiva e interpretativa e sua potência no ensino musical: quebrando bloqueios e fortalecendo a identidade / Carolina Vanni. -- Rio de Janeiro, 2021.

69

Orientadora: Doriana Mendes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação em Música - Licenciatura, 2021.

1. Canto. 2. Educação somática. 3. Expressão e interpretação. 4. Técnica vocal. 5. Bloqueios. I. Mendes, Doriana, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**

Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL  
**Curso de Licenciatura em Música**

**“O CANTO COMO UMA ARTE EXPRESSIVA E INTERPRETATIVA E SUA POTÊNCIA  
NO ENSINO MUSICAL: QUEBRANDO BLOQUEIOS E FORTALECENDO A  
IDENTIDADE”**

por

**CAROLINA VANNI**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doriane Mendes (orientador)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristine Bello Guse (UFPEL)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clara Sandroni (UNIRIO)

---

Prof Dr Gabriel Improta França (UNIRIO)

Nota: 9,0 (nove)

OUTUBRO DE 2021

Aos meus alunos, que me inspiraram a escrever  
esse trabalho e a ser uma professora que derruba  
bloqueios, ao invés de levantá-los.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Claudia Nogueira, minha primeira professora de canto, minha heroína.

Ao meu pai, Di Lutgardes, quem mais me deu força para seguir meu caminho na música, meu primeiro professor de teoria musical, bateria, percussão, pedagogia, filosofia, psicologia, vida. Ao som de Suíte Gaúcha.

Ao meu tio, Claudio Nogueira, que fazia DVD's com playlists de música dos mais variados estilos pra eu ouvir.

Ao meu avô, Walter Nogueira, maior entusiasta da educação e do estudo. Está comigo sempre que piso no palco.

Às minhas tias, Nathercia Lacerda, Mana, responsável por grande parte do meu repertório, e Edith Lacerda, Dita, responsável pelo meu amor pelo teatro musical e pela interpretação.

À Lulu Antunes, professora que me preparou para entrar na UNIRIO. Pelos muitos solfejos e muitos corais.

Ao Tacito Savoya, meu primeiro professor de violão. Com ele aprendi o prazer pelo estudo.

Às professoras Paloma Lima, Helô Tenório, Adriana Piccolo, Roberta Jardim, professoras de canto por quem passei. Guardo os ensinamentos de cada uma com muito carinho e apreço.

À Chiara Santoro, minha atual professora de canto. Por me estimular a expandir meus horizontes, tanto na técnica quanto na expressão e interpretação.

Ao Menelick de Carvalho, pelos preciosos ensinamentos na arte do teatro.

À Sara Lipman, responsável pela liberação dos meus bloqueios, me mostrou o poder do corpo e a história que ele conta.

Ao Consoantes, meus amigos, meus parceiros. Me ensinaram a beleza única de cada voz e a potência de quando elas se unem. Sempre no meu coração.

À Doriana Mendes, minha orientadora, que admiro muito e com quem aprendi demais. No Consoantes, nas aulas de canto, na orientação, sempre muito dedicada e atenciosa, sempre cirúrgica nos comentários. Em especial, pela paciência e pela força durante o período de construção deste trabalho.

Ao Bartolomeu, meu gato, pela parceria e companhia nas muitas horas que passei escrevendo este trabalho, sempre ao meu lado.

Ao Cadu Fausto, por segurar minha mão. Meu amor, meu melhor amigo.

“Um corpo aberto às percepções, quando canta, pode ouvir o ressoar das vibrações de seus espaços internos, o eco de seus abismos [...]”

(Maria de Fátima Estelita Barros, 2012, p. 29)

VANNI, Carolina. *O canto como uma arte expressiva e interpretativa e sua potência no ensino musical: quebrando bloqueios e fortalecendo a identidade*. 2021. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

## RESUMO

Este trabalho surgiu da observação de bloqueios psicológicos e tensões físicas que meus alunos de canto apresentavam ao estudar técnica vocal. O objetivo central no presente estudo é refletir sobre uma possível abordagem pedagógica que trabalharia a técnica vocal de forma indireta, possibilitando a liberação dos bloqueios, por meio da expressão, interpretação e consciência corporal. O objetivo específico é apresentar possíveis fundamentos e princípios que guiarão esta abordagem e exemplos de procedimentos. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica e relatos de experiências. A revisão bibliográfica aborda conceitos como corpo presente, integridade psicofísica do aluno, propriocepção e experiência, bem como princípios da Educação Somática. Para tal, conta com autores como Guse (2011), Barros (2012), Welch (2017), Godard (2001), Miller (2007), Torrero (2021), entre outros. Conclui-se que trabalhar técnica e interpretação de maneira integrada pode trazer benefícios não só à formação e evolução da técnica vocal, mas também ao desenvolvimento da expressividade, do autoconhecimento e da identidade do aluno, liberando tanto bloqueios físicos como psicológicos.

**Palavras-chave:** Canto. Educação Somática. Expressão. Interpretação. Técnica vocal. Bloqueios.



VANNI, Carolina. *Singing as an expressive and interpretive art and its power in music education: breaking blocks and strengthening identity*. 2021. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

## ABSTRACT

This work emerged from the observation of the psychological blocks and physical tensions that my singing students showed when studying vocal technique. The central goal in the present study is to reflect about a possible pedagogical approach that would work vocal technique indirectly, allowing the liberation of the blocks, through expression, interpretation and body awareness. The specific goal is to present possible principals that would guide this approach and procedures examples. The methodology used was a literature review and experiences reports. The literature review approaches concepts as present body, psychophysical integrity of the student, proprioception and experience, as well as principal of Somatic Education. Considers authors such as Guse (2011), Barros (2012), Welch (2017), Godard (2001), Miller (2007), Torrero (2021), and others. The conclusion is that working technique and interpretation in a integrated manner can bring benefits not only to the formation and evolution of the vocal technique, but also to the development of the expression, the self knowledge and the students identity, freeing the physical blocks as well as the psychological ones.

**Keywords:** Singing. Somatic Education. Expression. Interpretation. Vocal technique. Blocks.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Exemplo de ficha de aula de canto.....	43
--	----

## LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

<b>Exemplo musical 1</b> – Vocalise.....	52
<b>Exemplo musical 2</b> – “A Palo Seco”, de Belchior, compassos 23-25.....	56

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Interpretação da canção “A Palo Seco”, de Belchior.....	55
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
1.1. Bloqueios dos alunos na educação musical.....	14
1.1.1. Noção de “dom” na pedagogia musical.....	14
1.1.2. Excesso de tensão.....	17
1.1.3. Corpo e mente: fundamentos psicológicos.....	18
1.1.4. Proposta de “desbloqueio”.....	19
1.2. Importância da expressão e interpretação para o cantor.....	21
1.2.1. Interpretação e identidade.....	23
1.2.2. A técnica na expressão e interpretação.....	26
1.3. O corpo expressivo.....	28
1.3.1. O corpo e a técnica.....	28
1.3.2. O corpo na expressão e interpretação.....	29
1.3.3. O pré-movimento.....	30
1.3.4. O corpo presente.....	33
1.4. Princípios da abordagem pedagógica sugerida.....	35
1.4.1. Educação Somática.....	38
1.4.2. Abordagem somática do ensino do canto.....	40
<b>2. PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>43</b>
2.1. Relatos de experiências.....	44
2.1.1. Aluno 1: Marcelo.....	44
2.1.2. Aluno 2: Joana.....	47
2.2. Exemplos de procedimentos de aula.....	49
2.2.1. Exercícios de preparação e aquecimento.....	50
2.2.2. Trabalhando o repertório.....	52
2.2.3. Interpretação e técnica.....	55
2.3. Fundamentos da abordagem pedagógica sugerida.....	57
2.3.1. Onde e a quem se aplica.....	58
2.3.2. Expressão e interpretação.....	59
<b>3. CONCLUSÃO.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS MUSICAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO 1 – Partitura da canção “A Palo Seco”, de Belchior.....</b>	<b>68</b>

## INTRODUÇÃO

Fui motivada a escrever esse trabalho pelas dificuldades que observei em meus alunos nas aulas de canto e em mim mesma enquanto estudante de canto. Ao chegarem para ter aula comigo, logo no primeiro contato os alunos já se justificavam: “eu sou desafinado(a)”, “eu não levo jeito, mas gosto de cantar”, “minha voz é ruim”, “meus conhecidos me falam que eu sou ruim”, entre muitas outras queixas. O fato desses alunos, mesmo assim, insistirem em procurar a aula de canto já significava algo encantador para mim: a persistência e o gosto pelo cantar, mesmo achando – ou sendo induzidos a achar – que não são capazes.

Começadas as aulas, se alguma dificuldade de ordem técnica se apresentasse, o aluno logo se fechava e dizia “eu não consigo” e não conseguíamos fazer muitos avanços nas habilidades de canto, virava uma aula de “karaokê”, onde o aluno cantava para se divertir, sem aprender nada novo ou apresentar qualquer melhora. O que comecei a observar nesses alunos é que muitas vezes eles não avançavam por assumir para si essas noções plantadas em suas mentes de que não teriam um “dom” —alguma habilidade mágica misteriosa ou pré-disposição genética que os permitisse avançar. Não conformada, comecei a procurar maneiras para que esses alunos conseguissem fazer progresso nos estudos de canto, mas sem que percebessem que estavam estudando técnica em si, pois assim que a palavra era pronunciada logo se fechavam, de maneira que ficavam estagnados e não avançavam nos estudos.

Inspirada pelos meus estudos na área de teatro musical, trouxe para as práticas de aula a expressão, a interpretação e a consciência corporal. Ao deslocar o foco do estudo para a interpretação, observei que os alunos se abriam para o fazer musical, quebrando os bloqueios físicos (como as tensões musculares) e psicológicos. Com isso, os alunos se distanciavam da ideia de que estariam estudando a técnica formal, a qual se achavam incapazes de fazer, mas ainda assim aprimoravam sua execução vocal, apresentando melhoras no fluxo de ar e afinação, por exemplo.

A partir desta observação, busquei entender de que maneira os aspectos interpretativos podiam auxiliar na execução das peças que os alunos trabalhavam nas aulas. Que associações podem ser feitas entre técnica, corpo, expressão e interpretação? Como o texto pode ajudar a alcançar aquela nota difícil? Como o corpo pode ajudar a melhorar a sustentação de uma nota longa? Que memória ou imagem

mental pode ajudar a executar determinado gesto vocal? Destas reflexões e da vontade de ajudar esses alunos, nasceu essa pesquisa, mesmo muito antes de se pensar em utilizar o tema como meu Trabalho de Conclusão de Curso.

É importante dizer que a maioria dos alunos com quem trabalhei, seja nas aulas individuais de canto em cursos livres, seja no canto conjunto (coral, grupo vocal), não tinha pretensão de se tornar profissional do canto. Entendo que no ambiente da escola regular o objetivo das aulas também não é que os alunos se tornem profissionais da música, mas sim permitir uma vivência musical e todo o desenvolvimento sócio-psicomotor que essa experiência promove. Desta forma, acredito que este trabalho se adequa a esse público, em especial aos adolescentes, fase em que os estudantes têm muitas dúvidas e inseguranças, além de enorme pressão social no ambiente escolar. Ao trabalhar o “soltar a voz”, podemos ajudar indiretamente esses alunos na autoafirmação e no autoconhecimento, tão importantes nessa fase da vida.

A pergunta que motivou este trabalho foi: como ensinar técnica vocal a alunos que não se permitem aprendê-la de forma direta por possuírem bloqueios diversos? A partir desta questão, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo central de refletir sobre uma possível abordagem pedagógica que trabalharia a técnica vocal de forma indireta, possibilitando a liberação dos bloqueios dos alunos, através da expressão, interpretação e consciência corporal. O objetivo específico é apresentar possíveis fundamentos e princípios que guiarão esta abordagem e exemplos de procedimentos.

O método de pesquisa escolhido foi uma revisão bibliográfica e um relato de experiência. A revisão bibliográfica é feita no primeiro capítulo e aborda os conceitos que embasaram a proposta de abordagem pedagógica. A bibliografia utilizada abarca além da música e do canto especificamente, temas do teatro e da dança, artes performáticas que conversam com as questões trabalhadas na proposta pedagógica apresentada. No segundo capítulo, são relatadas experiências de aulas ministradas por mim antes do desenvolvimento deste trabalho a partir das minhas memórias e de anotações que fiz das aulas para registrar os procedimentos e o progresso dos alunos. Os nomes dos alunos foram trocados com o objetivo de não os expor.

Na seção 1.1, buscou-se entender quais seriam os possíveis bloqueios que atrapalhariam o aprendizado dos alunos e como a noção de “dom” interferiria na pedagogia musical, a partir de autores como Welch (2017), Torrero (2021) e Barros (2012). A importância da expressão e interpretação para o cantor e como esses

elementos interagem com a técnica é destrinchada na seção 1.2, expondo conceitos de Guse (2011), por exemplo. Refletindo a partir de autores como Godard (2001) e Miller (2007), o corpo se mostra uma parte importante deste trabalho, conectando expressão, interpretação e técnica através do conceito de corpo presente, revelado na seção 1.3. Exploram-se os princípios que regeram a proposta de abordagem pedagógica na seção 1.4, em especial a Educação Somática, que compreende o aluno como um todo, integrando corpo, mente, emoção, sentimento, movimento, ou seja, o aluno em sua integridade psicofísica, bem como sua utilização no ensino do canto, embasando-se nas ideias de Barros (2012).

O segundo capítulo é dedicado à proposta de uma abordagem pedagógica de ensino do canto que trabalhe técnica vocal indiretamente, através da expressão, da interpretação, da consciência corporal. Divide-se em 3 partes, a primeira delas apresentando os relatos de experiências de aulas ministradas por mim anteriormente ao desenvolvimento deste trabalho a partir de minhas memórias e anotações de aulas. Na seção 2.2, forneço alguns exemplos de procedimento de aulas que realizei. Abordo os fundamentos e princípios dessa proposta de abordagem pedagógica na seção 2.3.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 BLOQUEIOS DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Esta primeira sessão da fundamentação teórica é dedicada a entender as possíveis dificuldades dos alunos nas aulas de canto. O aluno que entra na aula de canto espera algum nível de aprimoramento nesse tipo de fazer musical, mas, por vezes, esse avanço técnico desvenda “bloqueios” no aluno. Esses “bloqueios” podem ter diversas procedências e até não serem de origem musical. Alguns alunos que se deparam com essa condição se fecham para o aprendizado e a aula corre o risco de cair num modelo “karaokê”, onde o aluno apenas canta as músicas que gosta, sem perspectiva de aprimoramento técnico ou expressivo, apenas canta para “se distrair”.

### 1.1.1 Noção de “dom” na pedagogia musical

Uma possível origem de bloqueios dos alunos é o discurso que lhes teria sido imposto sobre seu canto, especialmente na infância, seja por professores, amigos ou familiares. Ao cantar, o indivíduo expõe quem é, sua personalidade, seus sentimentos, seus pensamentos, suas vulnerabilidades, mesmo que não perceba, assunto que abordaremos mais à frente neste trabalho. Em minha prática como professora, me deparei com diversos relatos de alunos sobre como pessoas próximas os criticavam de maneira nada construtiva, chamando-os de desafinados, dizendo que teriam uma voz “feia” ou de “taquara rachada”, que não levam jeito para música, entre outras duras opiniões. Isso deixa uma marca nesses indivíduos.

Welch (2017), no texto “Os equívocos a respeito da música”, analisa relatos de adultos sobre sua relação com a música na infância e chega à seguinte conclusão:

Os elementos comuns em cada uma dessas memórias de infância, além das fortes emoções, são os comentários negativos feitos pelos professores, as humilhações públicas em frente a colegas e amigos, e uma percepção de incapacidade musical que se mantém para o resto da vida. Uma clara associação parece ter sido feita entre a aparente inabilidade das crianças de cantar uma canção de forma afinada e a subsequente aceitação a partir da crença da professora de que existem duas categorias de pessoas: a das musicais e a das não musicais. (WELCH, 2017, p. 29)

Esses relatos mostraram uma certa mágoa ou tristeza por parte dos entrevistados ao serem desestimulados por seus professores e alguns acabaram assumindo para si que não teriam habilidades necessárias para o canto e se afastando da música. Quando o professor divide a turma entre “musicais” e “não musicais”, isso deixa uma marca que fica com a criança e com o adulto que se tornará. Nos casos em que a vontade de fazer música é muito grande, num ato de coragem, a pessoa que foi taxada como “não musical” se inscreve na aula de canto, mas entra trazendo consigo noções pré-concebidas de que não serve para aquilo. Se o aluno não acredita que ele pode melhorar, mesmo que inconscientemente, isso gera um “bloqueio” para o aprendizado musical em geral, e do canto especificamente.

A divisão entre pessoas “musicais” e “não musicais” é por vezes associada ao conceito de normalidade (WELCH, 2017), levando a crença de que o “normal” é ser afinado e o “anormal” é ser desafinado e ainda incapaz para o fazer musical em geral. Welch (2017) lembra que a desafinação é relativa ao que é aceitável pela sociedade e que apenas uma máquina tem afinação absolutamente perfeita. O autor ainda afirma que “um alto nível de performance incorpora, na verdade, alguma forma de falta de afinação, mas esses desvios devem estar dentro de um limite socioculturalmente definido.” (WELCH, 2017, p. 31). Isso acontece na medida que o fator humano é aplicado ao canto; a expressividade carrega a voz com inflexões que podem causar inclusive variações na afinação que compõem aquela interpretação. O que vai definir se o performer é “desafinado” é justamente o que é aceito na sociedade em que este está inserido (WELCH, 2017), uma mesma performance pode ser definida em uma sociedade como afinada e em outra como desafinada, ou pode nem mesmo haver o conceito de desafinação, dependendo da sociedade.

A divisão de pessoas nas categorias “musicais” e “não musicais” está diretamente relacionada à noção de “dom”. Das justificativas dos meus alunos para sua dificuldade ou falta de habilidade no canto, a ausência de “dom” é certamente uma das mais usadas. Esse conceito abstrato é muito presente no senso comum e, segundo Torrero (2021), é atrelado principalmente ao fazer artístico, dando uma carga “mística” a essa prática. O “dom” sofreu mudanças no seu significado e na sua suposta proveniência ao longo da história, mas sempre como um presente, seja em forma de uma graça ou de uma maldição, advinda do divino, do místico (TORRERO, 2021).

Torrero define “dom” como “um dote especial recebido por uma pessoa eleita, cuja consequência é conferir-lhe habilidades artísticas de outra forma não possuídas.”



(2021, p. 21). Ou seja, o dom pode se tratar de uma habilidade especial dada por uma divindade a uma pessoa escolhida, como na crença da Grécia Antiga na qual as musas, divindades das artes, davam a um humano eleito a “inspiração”, ou de uma habilidade inata que apenas alguns indivíduos têm. Não há consenso se uma habilidade musical inata existe ou não, mas a própria ideia de haver uma possível “pré-seleção”, seja de ordem biológica ou uma dádiva sobrenatural, já acarreta sérias consequências na pedagogia musical (TORRERO, 2021). A premissa do dom na educação prevê a exclusão daqueles alunos não possuidores de tal característica, na medida em que estes não são detentores de capacidades naturais para realizar o fazer musical.

Concordando com essa visão, dentre os equívocos que se cometem com relação à música, Welch (2017) elenca como o primeiro “a concepção limitante de que a humanidade é dividida entre os que são musicais e os que são não musicais” (2017, p. 38) —o que pode ser interpretado como os possuidores do “dom” e os que não o possuem— já que as pesquisas neuropsicobiológicas<sup>1</sup> evidenciam que “todo indivíduo é musical (tendo anatomia e fisiologia normais).” (WELCH, 2017, p. 38). Logo, todos têm possibilidade de desenvolvimento de habilidades musicais, mesmo que não apresentem num primeiro momento uma facilidade para tal.

Torrero considera a noção de dom limitadora na pedagogia musical na medida em que pressupõe uma desigualdade, já que “aos olhos de quem assume a existência do dom, mas não se vê possuidor do mesmo, uma barreira intransponível se impõe” (TORRERO, 2021, p. 33). O dom se mostra ainda excludente na educação musical, pois tem como referência parâmetros de produção musical ligados a determinados estilos e gêneros “tradicionalmente consumidos por setores dominantes da sociedade.” (TORRERO, 2021, p. 34). Assumir a existência do dom na pedagogia musical significa uma prática excludente que privilegia determinados gêneros musicais, fazendo desta noção de habilidade inata uma forma de opressão sobre culturas e sobre indivíduos.

Numa perspectiva pedagógica, Welch (2017) defende que “todo tipo de esforço deveria ser feito para contrabalançar a deficiência do modelo que foi explicitamente alimentado através do uso negativo de rótulos para definir cantores em

---

<sup>1</sup> Área que estuda o sistema nervoso associado à função cognitiva. Profissionais dessa área são ideais para tratar crianças com dificuldade de aprendizagem.

desenvolvimento.” (WELCH, 2017, p. 39). Com isso em mente, elaboramos esse trabalho no intuito de possibilitar que qualquer indivíduo possa se desenvolver no canto, ultrapassando barreiras que possam ter sido levantadas ao longo da história dessa pessoa.

### 1.1.2 Excesso de tensão

Como dito anteriormente, os bloqueios na aula de canto não necessariamente têm relação direta com o fazer musical. O fator sensório-motor é fundamental na construção da técnica instrumental (ASPRILLA, 2003), mas principalmente do canto, na medida em que o corpo é o próprio instrumento. Segundo Asprilla (2003, p. 10, tradução nossa), principalmente em jovens sem formação musical prévia, “se apresenta um acúmulo de hábitos e reflexos de tensão muscular, que se evidenciam ao tocar um instrumento”<sup>2</sup>. Essas tensões, muitas vezes, são vícios corporais adquiridos ao longo da vida, advindos da vivência pessoal de cada indivíduo, de sua história. Compreendendo o ser humano em sua integridade psicofísica —mente e corpo como unidade e não fragmentos do ser—, essas tensões podem ainda ser reflexos de questões psicológicas, somatizadas no corpo. Tensões essas que atrapalham a fluidez do ar e, conseqüentemente, do cantar.

Barros (2012, p. 4) baseia seu trabalho na ideia de que “a história de uma pessoa (e, no caso, a do cantor) está em seu corpo, transparecendo, pois, nas suas possibilidades e impossibilidades de movimento e interação com o mundo.” Ao longo da vida, é formada uma autoimagem que “está associada a diversas restrições de mobilidade que, por sua vez limitam as possibilidades de expressão e comunicação.” (BARROS, 2012, p. 4). Desta forma, o corpo conta a história dessa autoimagem que é o reflexo das nossas vivências e experiências. Essas vivências, por vezes, geram tensões crônicas que afetam o movimento, bem como nossa expressividade e comunicação.

---

<sup>2</sup> “[...] se presenta una acumulación de hábitos y reflejos de tensión muscular, que se evidencian al tocar un instrumento.”

### 1.1.3 Corpo e mente: fundamentos psicológicos

Barros (2012) utiliza o termo “couraças musculares”, proposto por Wilhelm Reich, para remeter às tensões musculares que, muitas vezes, acompanham o cantor, “na medida em que tensões musculares, às vezes crônicas (as couraças), geram impossibilidades de movimento que afetam a produção vocal e limitam a possibilidade de expressão.” (BARROS, 2012, p. 4). As teorias de Reich propunham a relação entre atividades corporais e psíquicas e foram base para o desenvolvimento das “‘terapias corporais’, que defendem a unidade psicofísica e buscam acessar a psique pela via corporal”. (BARROS, 2012, p. 17).

Em resumo, Reich propunha que existe uma energia que flui pelo corpo e, ao longo da vida, construímos tensões musculares provenientes de nossas histórias e traumas. Essas tensões, as couraças musculares, podem virar “bloqueios” (MACZUGA; VOLPI, 2014), que atrapalham esse fluxo energético:

Estes bloqueios são assim chamados porque de fato existe uma energia bloqueada ali, a energia propulsora da vida, que deveria expressar uma emoção ou sentimento e ficou estagnada no músculo por algum impedimento. Também chamados de couraças musculares esses bloqueios são criados durante as fases de desenvolvimento da personalidade da pessoa; o indivíduo encontra dificuldades emocionais, como, por exemplo, repressões pesadas na sua expressão e sua sexualidade na infância, quando os pais bombardeiam diariamente a criança com informações do tipo: “Não pode”, “É feio” “Não grita” “Não corra” “Engole o choro”. (MACZUGA; VOLPI, 2014, p. 3)

Na medida em que essas tensões, os “bloqueios”, interferem na mobilidade do indivíduo, sua dissolução “possibilita um maior contato e uma maior interação com o mundo e, conseqüentemente, consigo mesmo.” (BARROS, 2012, p. 18). Ou seja, ao liberar os “bloqueios”, que são manifestações físicas na forma de tensão muscular, também liberamos a autoexpressão, provocando sensação de bem-estar e melhorando a comunicação entre indivíduo e mundo exterior.

Uma das terapias corporais descendentes do pensamento Reichiano é a Bioenergética. Segundo Lowen, criador desta vertente, quando é exercida uma pressão sobre um organismo (stress), é gerada uma tensão muscular (1975, apud BARROS, 2012; 1985 apud MACZUGA; VOLPI, 2014). “Estas tensões bloqueiam os movimentos, comprometem a funcionalidade da região tensa e também perturbam a

saúde emocional através do decréscimo de energia do indivíduo, limitando sua autoexpressão.” (MACZUGA; VOLPI, 2014, p. 4). Em sua pesquisa, Maczuga e Volpi (2014) mostram que exercícios corporais de bioenergética e autoexpressão associados ao canto podem ter enormes benefícios nesse sentido:

- Maior nível de autoconfiança para cantar
- Mais integração com a própria voz
- Ampliação da capacidade vocal (voz mais solta)
- Maior noção das tensões do corpo e do funcionamento energético do organismo
- Mais habilidade com a respiração durante o canto
- Maior consciência da postura (MACZUGA; VOLPI, 2014, p. 7-8)

Os autores ainda relatam que os benefícios se estenderam para além da prática do canto do grupo participante. Os exercícios realizados durante a pesquisa afetaram também suas vidas profissionais, seus relacionamentos e principalmente o campo emocional. Maczuga e Volpi (2014, p.2) defendem que “o objetivo da terapia é ajudar a pessoa a se tornar mais espontânea e mais autoexpressiva levando, por sua vez, a uma sensação mais intensa de si mesma.” Nossa pesquisa se aproxima desse objetivo, na medida em que deseja unir o canto à expressão e à comunicação, conquistando não apenas um bom resultado técnico, mas a autoafirmação e o autoconhecimento dos alunos em sua integridade: corpo e sentimento.

Os princípios estabelecidos por Reich influenciaram não só as terapias corporais, mas também práticas de outras áreas, inclusive a pedagógica. A “Educação Somática”, segundo Barros (2012), utiliza dos mesmos preceitos das terapias corporais, prezando pela unidade psicofísica do indivíduo. “Ambos consideram a indissociabilidade psicofísica, a estreita relação entre corpo, emoção e sentimento, pensamento e cognição.” (2012, p. 21). De maneira que, ao trabalhar qualquer um desses aspectos, os demais também serão afetados. O ensino somático do canto será abordado no tópico 1.4 deste texto.

#### **1.1.4 Proposta de “desbloqueio”**

Como descrito na seção anterior, nossos corpos carregam marcas físicas de nossas vivências e sentimentos. A “courage muscular” de um indivíduo conta a sua história pessoal, ela limita seus movimentos e bloqueia sua autoexpressão. Essa

noção de que o corpo conta uma história é amplamente difundida no meio artístico, em especial nas áreas performáticas, como dança, teatro e canto. Através do corpo construímos nossa expressividade e mostramos ao mundo quem somos, de onde viemos, o que queremos.

Apropriar-se do corpo implica num reconhecimento de que esse corpo está impregnado de sua história individual e conta, a cada movimento corporal e vocal, essa história. Uma história que tanto limita, na medida em que imprime nesse corpo tensões que diminuem as possibilidades de movimento, quanto provê material para a construção poética, material que é memória, que se atualiza e se materializa nesse corpo. Dessa forma, o trabalho do cantor precisa atuar nesse corpo em duas direções: na dissolução das tensões musculares e conquista de um equilíbrio dinâmico do tônus; e na construção de memória, agregando um repertório de movimentos corporais e vocais para a construção poética. (BARROS, 2012, p. 158)

Ou seja, a dissolução das tensões, proposta pelas terapias corporais e que libera a expressividade, traz benefícios diretos ao trabalho do cantor. A liberação das tensões musculares favorece o desenvolvimento técnico do cantor, na medida em que libera os movimentos necessários para a execução musical. Simultaneamente, a expressividade é desbloqueada a partir dos impactos do trabalho corporal no campo sentimental. Através da descoberta da história do corpo, ganhamos ainda material bruto para ser explorado no trabalho de interpretação.

Todos esses elementos estão conectados em uma abordagem somática da pedagogia musical, explorando voz, corpo, mente, emoção, história, sentimentos e expressão em uníssono. Desta forma, busca-se preservar a noção do indivíduo como um ser sensório-motor, onde o psicológico é indissociável do corpo físico. Vamos destrinchar adiante os aspectos que formam esse cantor multifacetado e, posteriormente, apresentar uma proposta pedagógica na perspectiva somática do ensino do canto.

Vale lembrar que este trabalho foi inicialmente pensado para ajudar alunos de canto sem pretensão de profissionalização no campo musical. Acreditamos, no entanto, que a abordagem aqui apresentada pode ser utilizada pelo cantor que deseja se profissionalizar, o que lhe traria grandes benefícios, tanto em aspectos técnicos, quanto expressivos e interpretativos.

## 1.2 IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO E INTERPRETAÇÃO PARA O CANTOR

O canto demanda um estudo técnico específico para a execução musical. No entanto, sendo uma arte performática, é esperado mais do cantor, na medida em que este, ao subir no palco, pretende estabelecer uma comunicação com a plateia. O desenvolvimento da expressão e interpretação devem ser uma preocupação para o cantor que deseja comunicar-se com o ouvinte. Nas palavras de Barros (2012, p. 115), “Cantar é mais do que atingir uma desenvoltura técnica: cantar é lugar de movimento expressivo, de comunicação, de troca.” Seja ao encenar um texto dramático, como no caso da ópera ou do teatro musical, ou ao interpretar uma canção independente, mas cheia de carga expressiva.

Barros (2012) pensa o canto enquanto “arte performática”, de maneira que “reflexões sobre a relação entre a técnica em seu sentido estrito (ou rígido) e o fazer artístico, em outras artes performáticas, podem ajudar a pensar essa relação na arte do canto.” (BARROS, 2012, p. 116). Desta forma, o cantor pode se beneficiar em buscar referências para além da música afim de aprimorar sua performance. Com isto em mente, este trabalho contará em sua bibliografia com referências de outras formas de arte que conversam com o trabalho do cantor, como o teatro e a dança.

Em seu livro intitulado “*O cantor-ator: um estudo sobre a atuação cênica do cantor na ópera*”, Cristine Bello Guse (2011, p. 18) afirma: “é claro que é imprescindível ter domínio técnico vocal, mas a exigência do cantor não para nesse único ponto.” Barros (2012) concorda com esse pensamento, alertando que mesmo as habilidades técnicas sendo necessárias, é esperado que “o cantor tenha a habilidade de se comunicar com o espectador, que seja capaz de tocá-lo com seu canto, que sua técnica vá além dessas habilidades.” (BARROS, 2012, p. 118). Para além da técnica, é importante que o cantor seja capaz de se expressar para atingir uma interpretação que possua mais do que notas executadas de maneira mecânica, mas que esteja imbuída de significado e sentimento, que comunique algo ao público.

Cada vez mais, são valorizados pelo público cantores que, além de ter excelentes vozes e uma sensibilidade musical significativa, conseguem representar crivelmente suas personagens, não demonstram dificuldades em cantar e movimentar-se ao mesmo tempo e se envolvem profundamente com a representação da situação dramática retratada no palco. (GUSE, 2011, p. 15)

Ou seja, não basta trabalhar a voz isoladamente, é preciso compreendê-la em sintonia e unidade com o corpo e a interpretação. Simultaneamente ao estudo do canto, deve ser feita um estudo interpretativo, bem como um trabalho de consciência corporal de maneira integrada para que haja fluência na performance, tanto da técnica quanto da expressão. Na perspectiva do estudo do teatro, Reis (2019, p. 23) defende que haja “a integração do corpo à voz e da voz ao corpo de maneira consciente; todo o nosso corpo deve participar desse momento: a voz, a fisionomia, os gestos”, de forma que tudo seja sentido, não apenas feito “no automático”. Se mostra evidente a necessidade de integração dos estudos, não basta compartimentar as áreas de saberes, é necessário que haja unidade entre elas.

Segundo Guse (2011, p. 57), recai sobre o cantor, então, “a dupla obrigação de cantar a música revelando o drama.” Para a autora, o cantor deve se comprometer com essas duas formas de arte performática, integrando-as, de maneira a unir música e drama. Guse, especificamente, se refere em seu trabalho às práticas dos cantores de ópera, na medida em que estes trabalham diretamente em cima de uma dramaturgia, lógica que pode se estender aos cantores-atores de teatro musical. Neste trabalho, acreditamos que esse pensamento possa ser aplicado a qualquer estilo de canto, pois toda música pode conter uma mensagem, mesmo que por meio de uma linguagem não-verbal. Aplica-se, em especial, às canções que possuem letra, já que a presença de texto, independentemente de haver uma dramaturgia que vá além da música, dá margem para que esse seja interpretado.

Além de revelar o drama enquanto canta, Guse aponta como “condição inevitável de qualquer arte performática a necessidade do executor de posicionar-se em relação às opções interpretativas.” (2011, p. 221-2). Ao se posicionar de forma clara sobre sua leitura daquela obra, o cantor deixa de ser um mero executor para ser um intérprete. É necessário que a interpretação seja externalizada, através do corpo, comunicando de maneira clara à plateia as intenções, as aspirações e os sentimentos da personagem; tanto o que há de objetivo na performance, o que o texto e a ação explicitam, quanto as subjetividades.

Como fonte do material bruto para sua performance, o artista pode utilizar suas próprias vivências, sua história, suas ideias para dar vida à interpretação. Marchi (2017) afirma que, sempre que um músico interpreta uma obra, independentemente de ser uma personagem concreta ou um poema abstrato, “as informações contidas [no texto] passaram por um filtro interno, da mesma forma como acontece com o

ouvinte, quando ele ouvir o resultado final de uma apresentação.” (MARCHI, 2017, p.18). Desta forma, a interpretação se torna mais verdadeira. Se lembrarmos que nossa história está escrita em nossos corpos, na maneira como nossos músculos e tensões se configuram, ao nos movimentarmos essa história se manifesta. Então, ao interpretar uma canção, também estamos contando nossa história, além da história da personagem ou da poesia abstrata. Estamos expressando nossa maneira de ver o mundo através da interpretação.

### 1.2.1 Interpretação e identidade

Alguns dos alunos de canto com quem tive contato e que sofriam com os bloqueios, relatavam que tinham dificuldade em se comunicar ou se expressar no seu cotidiano, em outras situações além da aula de canto, seja por sua personalidade tímida ou por algum processo traumático. Sendo a música, e a arte em geral, uma forma de comunicação, isso justifica a dificuldade do aluno, em especial se tratando da voz, nossa principal e mais objetiva forma de expor nosso mundo interior e trocar com outras pessoas.

Da perspectiva da semiótica, Asprilla (2003) compreende a música como “linguagem simbólica”, possuidora de múltiplos significantes, ou seja, a música terá para cada receptor em cada momento um sentido diferente que não é traduzível para a linguagem verbal. Se cada indivíduo percebe a música de uma maneira, as possibilidades de interpretação de uma mesma peça são infinitas, na medida em que a união texto e música será feita sob uma nova perspectiva por cada indivíduo que execute a canção.

A música está muito ligada aos afetos, está ligada ao prazer e ao emocional, embora haja poucos estudos sobre essa relação, aponta Asprilla (2003). A autora afirma que essa relação é inegável e “[...] faz a música poderosa em sua capacidade expressiva e comunicativa”<sup>3</sup> (ASPRILLA, 2003, p. 218, tradução nossa). Desta forma, a música é também uma “linguagem expressiva”, na medida em que é realizada por um músico que, por sua vez, é um ser cultural inserido em um contexto histórico e social. A cada vez que uma música é executada, o intérprete coloca sobre ela seu ponto de vista, sua maneira de se relacionar com o mundo, sua cultura, sua história.

---

<sup>3</sup> “[...] hace la música poderosa en su capacidad expresiva y comunicativa.”



O fazer musical, perpassado pela interpretação, pode ser muito potente na afirmação da identidade do artista, na medida em que o intérprete empresta seus sentimentos e suas experiências de vida à arte. Sobre este tema, Marchi (2017, p. 18) aponta que “[...] uma interpretação carrega consigo a essência do intérprete, sempre mutável. Apesar do intérprete não empregar somente seus próprios sentimentos, seria impossível dizer que ele não os traduz com suas próprias emoções.” A interpretação se apoia na visão do intérprete, na medida que ela se manifesta através do corpo e o corpo conta uma história. Da mesma forma, para passar o sentimento da personagem, o cantor-ator se espelha em seus próprios sentimentos.

Desta forma, trabalhar a interpretação pode ser também uma pesquisa da identidade e da história do cantor. “Expandir a autoimagem e a constante observação de si mesmo seriam exercícios necessários para a preparação de todo artista quanto à construção de qualquer personagem feita a partir da própria identidade.” (GUSE, 2011, p. 80, 81). Ou seja, é uma via de mão dupla: interpretar significaria fazer um mergulho na identidade do intérprete, explorando o eu na busca pelo autoconhecimento, reconhecendo sua história e fortalecendo a autoimagem. Da mesma forma, ao fortalecer o senso de identidade se criaria a base para uma boa interpretação.

A empatia também é importante no processo da interpretação e do fortalecimento do senso de identidade. Segundo Guse, “o frequente exercício de observar da vida e da empatia por meio da imaginação é fundamental para que todo artista consiga ampliar seu senso de identidade.” (2011, p. 83). Ao observar o mundo ao redor, podemos nos reconhecer no outro, aprender com o outro e descobrir novas possibilidades no nosso mundo interior que não conhecíamos. Esse exercício, além de promover uma maior sensibilização e consciência sobre o contexto em que estamos inseridos e o outro, ainda nos provê material bruto para a construção da interpretação.

Em suas práticas pedagógicas voltadas para o teatro musical, Reis (2019) observa:

A partir de atividades que promovam o autoconhecimento, podemos desenvolver a criatividade do aluno levando o mesmo a expressar a sua identidade cênica. Quando conhecemos as nossas potencialidades, podemos criar deixando a nossa marca, tal qual uma assinatura na construção de um personagem [...] Muitos associam limitações a defeitos e, a partir da proximidade destes dois conceitos, eu utilizo o trocadilho “transformar o defeito em efeito”. Todos nós

temos limitações, mas estas não podem ser empecilhos para que possamos desenvolver a nossa arte. (REIS, 2019, p. 20)

Desta forma, a interpretação fundamentada nas vivências dos alunos e sua percepção sobre o mundo pode ser uma forte aliada nas práticas pedagógicas. Faz-se assim um mergulho no senso de identidade do aluno, na sua história, muitas vezes sem que ele perceba, trabalhando indiretamente os bloqueios que este possa apresentar com relação ao canto ou mesmo em outras áreas de sua vida. Além de formar cantores expressivos que saibam comunicar através da interpretação, o professor de canto que optasse por essa abordagem também estaria atuando sobre os bloqueios dos alunos, melhorando sua qualidade de vida dentro e fora da sala de aula.

Barros (2012) propõe que a pedagogia vocal entenda o canto como a expressão de uma individualidade, de maneira que o cantor não se baste no conhecimento da técnica. “É um canto que não quer mostrar, mas revelar. Não quer mostrar o quanto se pode cantar mais agudo, mais rápido ou com maior intensidade sonora, mas revelar a singularidade de quem canta.” (BARROS, 2012, p. 14). Essa singularidade do cantor transborda não apenas através da voz, mas do ser por inteiro.

Pensar a prática do canto considerando-se o corpo que canta e reconhecendo que esse corpo é uma história individual é pensar o canto como expressão de uma memória, de uma individualidade, que canta sua própria história reescrevendo-a a cada canto. (BARROS, 2012, p. 27)

A autora preza pelo canto não como a reprodução de formas determinadas pela estética, mas que conte a história do aluno, que seja um reflexo de sua personalidade, de suas vontades, suas ideias, seus sentimentos. Um canto que respeita e “revela a singularidade de cada corpo, de cada voz, na medida em que não busca um enquadramento, que não responde a uma estética externa ao sujeito.” (BARROS, 2012, p. 159). Preza-se então pelo fator comunicativo e expressivo da arte, sem deixar de lado o desenvolvimento técnico, mas integrando-o ao corpo e à mente, construindo um gesto vocal carregado de significado.

### 1.2.2 A técnica na expressão e interpretação

Por vezes, no estudo do canto, trabalha-se a técnica isoladamente da expressão e da interpretação. Porém, esses elementos não são excludentes, muito pelo contrário. Ao cantar uma canção, seja de forma profissional ou amadora, aplica-se uma técnica, ou seja, um conhecimento do aparelho fonador e do corpo que o sustenta, e simultaneamente há a expressão do indivíduo, mesmo que inconscientemente. Logo, técnica vocal e expressão são indissociáveis por natureza. Marchi aponta que “Infelizmente, a maioria dos professores atuais lidam melhor com a técnica e apenas os ‘coaches’<sup>4</sup> lidam com a expressão musical. Portanto, somos condicionados a acreditar que o ensino de canto e o ensino de expressão são separados.” (2017, p. 27). Isso perpetua dentre os alunos de canto a compartimentação desses aspectos que deveriam ser estudados em harmonia, pois um afeta o outro e vice-versa.

Em concordância com esse pensamento, Novaes (2020, p. 17) defende que “é preciso estabelecer uma inter-relação entre expressividade e técnica, onde um coopera com a fluidez e desenvolvimento do outro.” A autora ainda ressalta que não há hierarquia entre esses elementos, de maneira que, no processo de desenvolvimento do cantor, “a expressividade esteja entrelaçada ao desenvolvimento técnico, resultando em performers altamente comprometidos com sua arte.” (NOVAES, 2020, p. 20). Técnica e expressividade, trabalhadas de maneira integral, ajudam uma à outra, potencializando a interpretação.

Segundo Guse, “é possível também que o cantor consiga vencer problemas técnicos fazendo que a atuação cênica promova a energia necessária para a execução vocal, associando os desafios vocais à representação cênica.” (2011, p. 127). Ou seja, ao interpretar podemos achar soluções para superar questões de ordem técnica. O corpo que dá suporte ao canto é o mesmo corpo que sustenta a interpretação e a expressão, desta forma, um necessariamente afeta o outro. Um excelente exemplo desta relação é a respiração, cujo controle é fundamental para a execução vocal.

---

<sup>4</sup> A tradução literal da palavra é “treinadores”. O termo se refere aos profissionais que trabalham com modelos de estilo de vida. No caso do canto, o coach vocal prepara o artista para a performance, focando na interpretação do repertório.

A respiração é um aspecto de ordem técnica: através do controle da musculatura que circunda o aparelho respiratório, conseguimos controlar a pressão do fluxo de ar, implicando a altura e a qualidade do som emitido. Porém, a respiração está também fortemente ligada ao nosso estado emocional, influenciando-o e sendo influenciada por ele. Para Barros (2012, p. 132), “um canto equilibrado, no sentido de equilíbrio de ressonância e esforço físico, acontece na coordenação entre respiração, fonação e os ajustes das estruturas que afetam diretamente a ressonância vocal.” Neste sentido, a respiração é parte da técnica, estando diretamente relacionada à qualidade da emissão vocal. No entanto, a autora afirma que:

“[...] a respiração é também governada pela intenção, pelo imaginário e pela emoção e que a capacidade expressiva no canto está diretamente relacionada com a possibilidade da respiração de responder a essas demandas tanto quanto às musicais de altura, timbre e intensidade.” (BARROS, 2012, p. 133-134)

A respiração tem uma relação íntima com os afetos, os sentimentos e as emoções, desta forma, ela é fundamental no desenvolvimento da expressividade do cantor (BARROS, 2012). Nosso estado emocional tem reflexos significativos na respiração, bem como a alteração na respiração também provoca alterações no estado emocional. Sendo assim, é impossível dissociar o trabalho de controle da respiração, necessário para a técnica vocal, da expressividade que a acompanha. Esta pesquisa não pretende se aprofundar nas inesgotáveis formas em que a técnica pode ser integrada à expressão e vice-versa, mas sugerir que sejam feitas mais pesquisas sobre o assunto e ressaltar a importância e os benefícios que esta abordagem pode trazer, inclusive e especialmente na liberação dos bloqueios que os alunos possam ter no aprendizado do canto, independente do estilo musical.

Podemos concluir, então, que técnica e expressão são indissociáveis e que, para uma interpretação no auge de seu potencial comunicativo, elas devem ser trabalhadas em sincronia. A liberação da técnica pode ser o suporte para a expressividade, bem como a interpretação pode auxiliar na superação de desafios técnicos. Tanto técnica quanto interpretação acontecem no corpo através de movimentos, corpo este que carrega em si a história do intérprete. Tomando consciência da unidade corpo-mente podemos nos aprimorar no canto de maneira integrada e, por consequência, ter mais fluidez na performance e na vida.

## 1.3 O CORPO EXPRESSIVO

### 1.3.1 O corpo e a técnica

O músico é um ser sensório-motor cuja formação consiste no “[...] desenvolvimento de habilidades e destrezas, coordenação sensório-motora e, em geral, apropriação de procedimentos e recursos eficazes de expressão artística.”<sup>5</sup> (ASPRILLA, 2003, p. 221, tradução nossa). Isso implica no desenvolvimento de habilidades corporais como parte da formação musical, não só como fundamento para técnica, mas também permitindo a fluência da expressividade. Partilhando de um pensamento similar, Marchi aponta:

Da mesma forma, a consciência corporal deve se tornar indispensável quando o movimento é submetido a restrições precisas de tempo e espaço, encontrados não só na performance musical, mas também na coreografia e no movimento atlético, em vários níveis de rigor. (MARCHI, 2017, p. 61)

Ou seja, o estudo das reações corporais delimitadas por um tempo e espaço são ferramentas preciosas para o músico no seu desenvolvimento técnico musical. Asprilla ainda levanta que, além do domínio técnico, a expressividade do músico está interligada à corporeidade, a consciência corporal fundamenta a técnica e abre o caminho para a sensibilidade e expressão:

A formação de intérpretes exige espaços que, como a expressão corporal ou a yoga, permitam um encontro com o próprio corpo a nível de imagem, sentimentos, domínio de seus movimentos, processos de relaxamento, consciência, sensibilização, projeção e apropriação de recursos que permitam utilizá-lo como instrumento expressivo.<sup>6</sup> (ASPRILLA, 2003, p. 222, tradução nossa)

Se para o músico instrumentista o conhecimento do corpo é fundamental para seu desenvolvimento técnico e expressivo, para o cantor esse conhecimento é ainda

---

<sup>5</sup> “[...] desarrollo de habilidades y destrezas, coordinación sensório-motriz y, en general, apropiación de procedimientos y recursos eficaces de expresión artística.”

<sup>6</sup> “La formación de intérpretes exige espacios que, como la expresión corporal o el yoga, permitan un encuentro con el propio cuerpo a nivel de imagen, sentimientos, dominio de sus movimientos, procesos de relajación, conciencia, sensibilización, proyección y apropiación de recursos que permiten manejarlo como instrumento expresivo.”

mais primordial na medida em que seu corpo é o próprio instrumento. Embebida da pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze, Marchi afirma que “sendo o instrumento do cantor seu próprio corpo humano, é então de extrema relevância a importância de comunicação entre suas ideias musicais e os sistemas nervoso e muscular.” (2017, p. 48). Se o corpo é o instrumento, a produção sonora acontece de dentro para fora, o corpo é a fonte do som, o que exigiria níveis de refinamento e consciência corporais muito elevados para uma boa técnica, bem como para a livre expressão.

Guse (2009) aponta que, por vezes, o cantor apresenta dificuldades em conciliar a expressão e a execução musical técnica, reunidas em um só corpo-instrumento. Ao sentir certas emoções, muitas vezes há um descontrole sobre o corpo, o que pode influenciar negativamente a execução. “O fato é que o constante equilíbrio entre o controle técnico do corpo e a permissão ao livre acesso aos próprios sentimentos deve sempre estar presente e apenas o artista sabe o seu próprio limite entre esses dois polos.” (GUSE, 2011, p. 85). Dessa forma, a consciência e expressão corporal se mostram, mais uma vez, fundamentais para que o cantor reconheça tais limites, permitindo que este usufrua livremente de seus sentimentos e expressividade sem que haja prejuízo à técnica vocal, pelo contrário, elevando-a através do controle sobre o corpo.

### **1.3.2 O corpo na expressão e interpretação**

Como apontado anteriormente, o ofício do cantor conversa muito com temáticas e abordagens do teatro, do qual tomaremos emprestado algumas reflexões no desenvolvimento deste tópico. Na busca de um corpo expressivo, para Aleixo, é necessário mergulhar no imaginário e nas sensações, “como uma lúcida entrega nas possibilidades do corpo como emoção, como simbolização, como comunicação, como expressão em diferentes funções: um perder-se para encontrar a poesia.” (ALEIXO, 2008, p. 44). Desta forma, essa entrega do corpo tem o potencial de aflorar a expressividade e desenvolver a comunicação corporal.

Ao buscar desenvolver da capacidade de poetização do ator, potencializando a criatividade, Aleixo aponta como caminho a “sensibilidade ampla e desenvolvida para além do condicionamento físico, para além da habilidade vocal da fala e do canto, para além de um conhecimento intelectual sobre a cultura de modo geral.” (ALEIXO, 2008, p. 57). Já sobre a relação que se estabelece entre corpo e cena, Aleixo afirma

que “o corpo é o suporte da cena, é nele que a escrita se faz; e a cena é o suporte do corpo, é nela que ele existe plenamente.” (ALEIXO, 2008, p. 55) Desta forma, um depende do outro para sua completude.

No que diz respeito ao corpo e interpretação, Aleixo (2008, p. 35) sublinha “a importância do corpo do ator como instrumento de criação e como suporte da construção poética,” ampliando as possibilidades de construção de personagem e atuação e evidenciando a *presença* física do ator. No seu trabalho com a “escrita poética da cena”, o autor conta que as primeiras rasuras —experimentações e esboços de ideias, o processo de pesquisa corporal cênica— “surgiram dos esforços dos atores de superarem seus próprios limites para, na busca de representação de outros corpos, conectarem-se com os seus próprios corpos.” (ALEIXO, 2008, p. 49). Os atores então, para chegar na construção da cena, passaram por um processo de pesquisa do próprio corpo, um processo de autoconhecimento.

### 1.3.3 O pré-movimento

Um aspecto importante no estudo do corpo é o processo de tomar consciência “[...] da existência de um ‘centro de forças’, um ‘centro de gravidade’, ou seja, um centro de onde parte toda a força de sustentação do eixo global: a centralização do corpo.” (MILLER, 2007, p. 58). Esse centro de gravidade é responsável pela administração do peso do corpo, ele que nos mantém equilibrados quando esboçamos um movimento. A partir do eixo global, dessa relação com a gravidade, “o aluno se reorganiza, podendo observar as transformações que são visíveis.” (MILLER, 2007, p. 58). Ou seja, através da consciência corporal o aluno se observa e escuta o próprio corpo, tornando-se capaz de fazer autoavaliações partindo do autoconhecimento.

Segundo Godard, essa relação com a gravidade a partir do peso do próprio corpo já carrega uma expressividade e denota uma identidade:

A relação ao peso, à gravidade, já contém um humor, um projeto sobre o mundo. É essa gestão do peso, específica e individual, que nos faz reconhecer, sem erro e apenas pelo ruído que produz, uma pessoa que nos é familiar subindo uma escada. (GODARD, 2001, p.13)

O pré-movimento, então, se trata da “[...] atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de se iniciar o movimento, pelo simples fato de

estarmos de pé. Esse pré-movimento vai produzir a carga expressiva do movimento que iremos executar.” (GODARD, 2001, p. 13). Ou seja, antes mesmo de executarmos um movimento, como levantar um braço, por exemplo, a maneira como nosso corpo se prepara para realizar a ação, gerenciando nosso peso com relação à força da gravidade, já implica a expressão, já sugere um sentido àquele gesto.

O pré-movimento age sobre a organização gravitacional, isto é, sobre a forma como o sujeito organiza sua postura para ficar em pé e responder à lei da gravidade, nessa posição. O sistema dos músculos gravitacionais, cuja ação escapa em grande parte à consciência e à vontade, é encarregado de assegurar nossa postura. São esses músculos que mantêm nosso equilíbrio e que nos permitem ficar em pé sem que tenhamos de pensar. São ainda esses músculos que registram as mudanças em nossos estados afetivo e emocional. Assim, toda modificação de nossa postura terá uma incidência em nosso estado emocional e, reciprocamente, toda mudança afetiva provocará uma modificação, mesmo que imperceptível, em nossa postura. (GODARD, 2001, p.14)

Podemos extrair dessa reflexão que a organização do corpo afeta nosso estado emocional, bem como nossas emoções se refletem em nossa linguagem corporal, em nossos movimentos. A musculatura que coordena essa delicada relação é a gravitacional, responsável pela sustentação do corpo na postura ereta e pelo equilíbrio. Ou seja, “é o pré-movimento, invisível, imperceptível para o próprio indivíduo, que acionará, simultaneamente, os níveis mecânicos e afetivos de sua organização.” (GODARD, 2001, p.15).

Marchi concorda com esse pensamento ao levantar que, no fazer artístico, a expressividade do movimento tem duas faces: “de um lado, o sentimento da intenção que constrói a forma resultante de sua produção externa; de outro, a ação que faz esse sentimento ou intenção se manifestar.” (MARCHI, 2017, p. 61). Assim, como dois lados da mesma moeda, na externalização do sentimento, é embasado e produzido o movimento ou a forma, bem como a configuração e ação corporal podem induzir e aflorar o sentimento.

A relação entre musculatura e emoção que caracteriza o pré-movimento pressupõe que cada gesto seja único e individual. “A mesma forma gestual, por exemplo de um arabesque, pode estar carregada de significações diferentes, dependendo da qualidade do pré-movimento.” (GODARD, 2001, p. 14). Desta forma, duas pessoas realizando o mesmo movimento não terão o mesmo teor expressivo,



pois a configuração de seus pré-movimentos, juntando organização muscular e carga emocional na relação com a gravidade, não será a mesma.

Godard ainda aponta que “a organização gravitacional de um indivíduo é determinada por uma mistura complexa de parâmetros filogenéticos, culturais e individuais.” (GODARD, 2001, p.20). Desta forma, a construção corporal do indivíduo é fruto, além das tendências e formação pessoal, do meio histórico-cultural em que está inserido. “Todos esses elementos contribuem para tecer a relação simbólica que vai vincular, no indivíduo, atitude corporal, afetividade e expressividade, sob a pressão flutuante do meio em que está inserido.” (GODARD, 2001, p.20). A maneira do indivíduo se portar, a sua corporeidade, suas relações afetivas e sua forma de se expressar são reflexo do ambiente social em que está inserido.

O autor propõe uma interessante distinção entre movimento e gesto. O movimento diz respeito ao deslocamento do corpo – ou de partes deste – no espaço. O gesto, por sua vez, é o movimento debruçado na “[...] tela de fundo tônico-gravitacional do indivíduo, isto é, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas.” (GODARD, 2001, p. 17). É desse tônus da musculatura que gere nosso centro gravitacional que nasce a expressividade do gesto humano.

O pré-movimento ainda “determina o estado de tensão do corpo que define a qualidade e a cor específica de cada gesto.” (GODARD, 2001, p. 14) No ato do deslocamento há uma ativação da musculatura que suportará o peso do corpo. Através do estudo da relação peso X tensão, podemos perceber “qual o grau de tensão necessário para a realização do movimento, atentando às tensões localizadas e desnecessárias [...]” (MILLER, 2007, p. 66). Esse domínio das tensões corporais, assim como a capacidade de desfazer tensões desnecessárias é desejável no estudo de canto, e de qualquer instrumento musical, como vimos anteriormente, na construção da técnica, ou seja, no aprimoramento sensório-motor do músico.

A percepção do peso evidencia a dosagem do tônus muscular (estado de tensão permanente dos músculos), pois, quando eu me excedo na tensão da musculatura, a sensação de peso desaparece e, como consequência, a articulação se retrai. E quando eu doso a tensão da musculatura, equilibrando o tônus muscular, isso resulta numa sensação de leveza, com esforço adequado para executar o movimento, transformando, assim, tensão muscular em “atenção muscular”. (MILLER, 2007, p. 65)

Esse estado de “atenção muscular” é justamente o que precisamos para qualquer performance, bem como para um bom aprimoramento técnico. Estar com os músculos tonificados, porém não com excesso de tensão, é o que nos faz ter um “corpo presente”, conceito em que entraremos mais a fundo na próxima seção.

#### 1.3.4 O corpo presente

Em seu livro intitulado “A escuta do corpo”, que aborda a sistematização da Técnica Klaus Vianna, Jussara Miller (2007) define o processo lúdico como “acordar o corpo”. A autora afirma que “no processo lúdico, o corpo é despertado, desbloqueado, causando a transformação dos padrões de movimento [...]” (MILLER, 2007, p. 52). O aluno é encorajado a descobrir o próprio corpo, saindo de uma “ausência corporal para presença corporal, ou seja, da ‘dormência’ para ‘o acordar’” (ibidem, p. 54, grifo da autora). Trata-se do processo de conscientização corporal, desenvolvimento da propriocepção e do autoconhecimento.

Miller (2007) alerta que é comum, no início do processo, os alunos apresentarem um “distanciamento do próprio corpo, falta de contato e de atenção corporal, com auto-imagem distorcida, receio do próprio movimento, queixas de má postura, cristalização de padrões posturais, dores e ‘crispações’.” (MILLER, 2007, p. 53-54). O trabalho consiste, então, na busca pelo despertar do corpo, não apenas de maneira racional, mas sensorial, ou seja, o corpo toma ciência do próprio corpo.

Utilizamos-nos da metáfora de que o corpo é o nosso instrumento e de que, antes de saber tocar um instrumento, é necessário conhecê-lo. Não existe dança se não houver primeiro o corpo. Assim, iniciamos a auto-observação conduzida pelos sentidos, o despertar sensorial, que ampliará o sentido cinestésico, resultando em uma *presença*: o estar presente aqui e agora. É necessário que guiemos toda a atenção do aluno para aquilo que ele vê, ouve e sente. (MILLER, 2007, p. 59, grifo da autora)

A partir da auto-observação e da descoberta sensorial do corpo, podemos estimular um *corpo presente*, um corpo atento e preparado. Barros (2012, p.135) defende que “A questão da presença nas artes performáticas é sempre um ponto crucial, uma habilidade a ser trabalhada [...]”, em especial no que se trata de estar no palco, exercendo uma comunicação com o público. Para essa comunicação ser bem-sucedida, o ator, cantor ou bailarino deve estar exercendo não apenas a técnica, mas

também sua expressividade plenamente, de maneira a falar com a plateia através da arte, seja ela qual for.

No que tange à prática do canto, Barros (2012) acredita que trabalhar o corpo é considerar o cantor “em sua integridade psicofísica, possibilitando um canto que não esteja desconectado de suas sensações e emoções [...]” (BARROS, 2012, p. 12). Desta forma, o trabalho expressivo não pode ser desassociado do trabalho corporal. “O cantor ‘precisa de um corpo’ no sentido de que seu canto exige uma presença no aqui-agora para que sua materialidade aconteça na relação do físico com o mental, o emocional e os demais níveis da personalidade.” (ibidem). Ou seja, o *corpo presente* é o veículo e a condição para que haja o entrelaçamento entre o físico —a técnica, a coordenação motora— e a expressividade, a manifestação da individualidade do cantor e a comunicação.

Guse (2011) concorda que o “estar presente” é fundamental na performance:

O mais importante em qualquer *performance* é manter-se vivenciando o momento presente como único, condicionar a mente e o corpo a agirem em consonância com os fatos que ocorrem no agora. [...] Viver o momento presente durante uma *performance* implica apreciar e sentir prazer no que se faz, e os alicerces dramáticos construídos previamente devem ser estimulantes o suficiente para manter a atenção do cantor ao máximo no jogo lúdico da cena – não no que se passou e nem no que acontecerá, mas no que está acontecendo. (GUSE, 2011, p. 222-223)

Podemos concluir, então, que o corpo presente deve ser cultivado na sala de aula para que o aluno ganhe consciência de seu próprio corpo e consiga organizá-lo de maneira a preservar o tônus, mas sem tensões desnecessárias prejudiciais à técnica, à expressão e à saúde. Da mesma forma, o corpo presente é desejável no momento da performance, fazendo com que o artista esteja entregue ao momento, favorecendo o preparo corporal para a tarefa física a ser executado —o canto, por exemplo—, bem como a interpretação e a comunicação.

Como aponta Caroline Novaes (2020, p. 15), “a voz é o corpo e o corpo é a voz.” Ou seja, o cantor é, ao mesmo tempo, instrumento e instrumentista, a voz é tocada pelo corpo ao mesmo tempo que tem como fonte o próprio corpo. Novaes (2020) ainda ressalta a importância de um trabalho consciente do corpo como um todo, não apenas para a técnica vocal, mas para uma performance carregada de expressividade. “Tecnicamente, o corpo dá suporte para que o som vocal seja emitido.

Da mesma maneira flui a expressividade: a voz acompanha o suporte expressivo dado pelo corpo.” (NOVAES, 2020, p.15).

Assim, torna-se evidente a necessidade de integração entre corpo, técnica e expressão na prática do canto, assim como reconhecer como as emoções e os afetos interagem com esses elementos. “Cabe ao cantor, então, a responsabilidade de ponderar esses conceitos: manter **o corpo e a mente** alinhados, entendendo que a voz é seu instrumento, mas também é parte de si.” (NOVAES, 2020, p.15, grifo nosso). Com isso em mente, acreditamos que a abordagem somática na pedagogia vocal pode contribuir muito ao ensino do canto, na medida que compreende o ser como um todo, assumindo sua integridade psicomotora, noção que examinaremos mais adiante.

#### 1.4 PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA SUGERIDA

Nesta seção do trabalho, vamos apresentar uma abordagem pedagógica que tenha a intenção de dar conta da integridade psicofísica do aluno-artista, em especial no ensino do canto; que una corpo, mente, voz, sentimento e história; que integre técnica e expressividade. Uma abordagem que permita a superação de bloqueios e que auxilie na afirmação da identidade.

Asprilla defende uma educação musical pensada “[...] para o ser humano multidimensional, como ser físico, cognitivo, afetivo, social, espiritual, criativo.”<sup>7</sup> (2003 p. 214, tradução nossa). É necessária uma pedagogia que compreenda o ser humano como um todo, tanto aspectos físicos, como psicológicos e sociais. A autora ainda afirma:

A um nível pedagógico, a apropriação da linguagem artística se dá através de um processo no qual o psicológico e o intuitivo interagem com o lógico-formal. Se favorece o desenvolvimento de ferramentas expressivas sem as quais a sensibilidade e a criatividade são só uma potencialidade; organiza-se experiências de aprendizagem que harmonizem o mundo intra e interpessoal do estudante em um contexto social.<sup>8</sup> (Asprilla, 2003, p. 218, tradução nossa).

<sup>7</sup> “[...] para el ser humano multidimensional, como ser físico, cognitivo, afectivo, social, espiritual, creativo.”

<sup>8</sup> A un nivel pedagógico, la apropiación del lenguaje artístico se da a través de un proceso en el que lo psicológico e intuitivo interactúa con lo lógico-formal. Se favorece el desarrollo de herramientas expresivas sin las cuales la sensibilidad y la creatividad son sólo una potencialidad; se organizan experiencias de aprendizaje que armonicen el mundo intra e interpersonal del estudiante en un contexto social.

Se o aspecto lógico-formal do aluno interage com o psicológico no processo da aprendizagem musical, se torna essencial que essa relação seja levada em consideração na escolha da abordagem pedagógica. O fator psicológico do aluno não deve ser deixado de lado, mas incorporado como parte do processo educacional artístico. Da mesma forma, o contexto social do estudante deve ser levado em consideração neste processo, pois é um fator relevante para entender a forma que o aluno assimila as informações do mundo ao seu redor. Aflorando a sensibilidade e a criatividade, o aluno pode, então, tecer relações entre o seu mundo interior e o exterior, através da expressão.

O corpo também deve ser trabalhado para um bom desenvolvimento técnico e sensível expressivo. Asprilla (2003, p.222) aponta que “é importante uma opção pedagógica que possibilite ao intérprete construir uma relação lúdica, sensível e criativa com seu próprio corpo [...]”<sup>9</sup>, de maneira a melhorar a coordenação motora grossa e fina, bem como um bom ajuste postural, elementos essenciais da construção na técnica musical. A autora afirma ainda que a expressão corporal é uma ferramenta que favorece o desenvolvimento da linguagem, utilizando exercícios de contato, interação e comunicação com o corpo (ASPRILLA, 2003). Desta forma, expressão e técnica são trabalhadas sincronamente, sem se sobrepor, por meio do trabalho corporal, que busca aprimorar tanto a coordenação motora, quando a comunicação e a relação do indivíduo com o mundo e com o outro.

Concordando com a necessidade de integrar mente e corpo, Barros (2012) busca em seu trabalho um “canto que se conecta com os desejos, as intenções e as emoções e que acha um caminho livre, no corpo, para revelá-los [...]” (2012, p. 7). Compreendendo que o corpo carrega a história pessoal do indivíduo e que a voz necessariamente acontece em e através do corpo, a autora busca “o canto como expressão de uma individualidade”. Podemos concluir então, que além de unir técnica e expressão, pensar canto e corpo de maneira integrada ainda é trabalhar a identidade do aluno, sua autoafirmação e autoconhecimento.

Torrero (2021) propõe um ensino democrático da música em sua “pedagogia da abertura”, que não se trata de um método, mas um conjunto de princípios com intuito de oferecer uma educação musical mais inclusiva. Um desses princípios é

---

<sup>9</sup> “Es importante una opción pedagógica que posibilite al intérprete construir una relación lúdica, sensible y creativa con su propio cuerpo [...]”

estabelecer uma relação horizontal entre aluno e professor, que pressupõe um diálogo entre as partes, ao invés do professor impor um conteúdo sobre o aluno. A pedagogia da abertura consiste também na não incorporação do conceito de “dom” às práticas pedagógicas, promovendo uma maior democratização do ensino de música. Torrero ainda propõe uma priorização da “experiência” no processo educacional, na definição de Larrosa<sup>10</sup> do termo.

A “experiência” de Larrosa só existe na medida em que há um sujeito (BARROS, 2012); é nele que essa acontece. Não se trata de um acontecimento cotidiano, que passa despercebido; a experiência é sentida, é saboreada, ela afeta o sujeito, o transforma (BARROS, 2012; TORRERO, 2020). No conceito de Larrosa, o sujeito da experiência precisa estar aberto a ela, receptivo às mudanças que ela possa ocasionar nesse sujeito. Em poucas palavras, a experiência deixa marcas no sujeito que está aberto a vivê-la. Esse tipo de acontecimento é raro, a experiência de Larrosa é escassa: são poucos os momentos do cotidiano que nos afetam, nos transformam (BARROS, 2012).

Compreendendo este conceito de experiência, a “pedagogia da abertura” de Torrero busca “a não submissão à lógica contemporânea da constante demanda por conhecimentos ‘úteis’ e do estímulo instantâneo e descartável” (2021, p. 56), mas sim abraçar a subjetividade e imprevisibilidade da experiência. Para tal, renuncia às metas rígidas e conteudistas, sem cair na falta de procedimentos e propostas para o desenvolvimento teórico-prático do aluno. Ao priorizar a experiência, Torrero ainda assume “as mais variadas manifestações da relação entre o indivíduo e a música” (2021, p. 56), ou seja, para além da execução musical, a experiência musical também pode abarcar “a escuta, a construção da identidade e narrativa através da música e outras formas de interação da música com a sociedade.” (ibidem).

Para uma pedagogia que abarque a experiência, Barros (2012) elenca como essenciais a escuta e a velocidade reduzida na dinâmica de aula, para que o aluno se atente aos seus processos e se deixe afetar por eles. “O aluno aprende a se ouvir — e ouvir aqui não é só com o ouvido, é perceber o que acontece com seu corpo, como um todo, enquanto canta— à medida que é convidado e estimulado a fazer isso.” (BARROS, 2012, p.91). A autora ainda defende a experimentação e a pesquisa, sem

---

<sup>10</sup> No texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, de 2002, Jorge Larrosa propõe sua definição de “experiência” na educação musical.

juízos de “certo” ou “errado” em primeiro momento, para que o aluno se arrisque e descubra novas possibilidades. Para que haja a experiência em aula, nada deve ser feito no automático, é necessário que o aluno esteja atento ao seu processo o tempo todo. Falar sobre suas percepções, sensações e pensamentos ao longo do processo é fundamental para que o aluno ganhe consciência de suas ações. Da mesma forma, deve-se ouvir o outro, tanto aluno quanto professor, de maneira que a experiência aconteça na troca de um com o outro e que se perceba o tempo necessário para que essa experiência aconteça.

#### **1.4.1 Educação Somática**

Na construção da proposta de abordagem pedagógica apresentada neste trabalho, utilizamos princípios da educação somática, na medida em que esta preza pela integridade psicofísica do aluno. Prezando por um ensino do canto que ultrapasse os bloqueios dos alunos, é de suma importância levar em conta o ser humano como um todo, tendo um olhar holístico sobre o aluno. Acreditamos que a educação somática compreende esse ser inteiro, onde corpo, voz, mente, expressão e sentimento são um só. O termo *Somatics* foi utilizado inicialmente por Thomas Hanna, em 1983 (BARROS, 2012). O autor definiu “soma” como um “corpo percebido de dentro” (HANNA, 1990, s/p apud BARROS, 2012, p. 52-3); nessa definição o corpo não é algo separado do ser e visto de fora, mas sim um corpo integrado ao psicológico, visto do ponto de vista da primeira pessoa.

Segundo Barros (2012), a Educação Somática atua no indivíduo levando em conta sua integridade psicofísica, ou seja, atua no aluno como um todo: “considerando que os aspectos corporais, psíquicos e emocionais são inseparáveis, esses métodos partem do princípio de que atuar em qualquer dimensão do indivíduo implica uma atuação, por extensão, nas demais dimensões.” (BARROS, 2012, p. 55). Trabalhar o corpo é trabalhar o psíquico, da mesma forma, trabalhar o emocional trará repercussões no corpo. A Educação somática se aproxima da noção de experiência de Larrosa na medida em que busca tocar o aluno, busca uma transformação (BARROS, 2012). O caminho de escolha para essa transformação pela educação somática é o corpo, uma vez que este seja mais facilmente percebido pelo indivíduo em sua fisicalidade. Entende-se assim que o corpo é o canal para a experiência.

Miller (2007, p. 26) aponta que “todas as técnicas em educação somática levam ao corpo próprio, ou seja, há diversos caminhos que levam ao mesmo ponto.” Não se trata apenas da busca de perceber *um* corpo, mas entender, conhecer, explorar o corpo em todas as suas especificidades e que conta uma história particular, única e pessoal. “Nosso corpo em movimento expressa quem somos e o que pensamos e, por isto, a educação somática pode contribuir para estimular a consciência corporal e o estudo do gesto [...] (REIS, 2012, p. 16). A educação somática tem grande potencial para trabalhar a expressão, a autoafirmação e o fortalecimento da noção de identidade do aluno, na medida em que promove o autoconhecimento e a consciência sobre seu próprio corpo, suas ações e sua expressividade.

Através da consciência corporal, a educação somática busca uma reorganização do corpo, livrando-o de tensões desnecessárias, fazendo a manutenção do tônus muscular. Desta forma, há uma redução do esforço para a realização do movimento, abrindo o caminho para a expressividade e o autoconhecimento. Busca-se ainda um melhor alinhamento corporal, afetando a postura do aluno. Como vimos nas seções anteriores deste trabalho, a postura e a organização muscular têm direta relação com o sentimental, emocional e psíquico, de maneira que ao trabalhar o alinhamento corporal, liberando tensões, estamos também liberando os bloqueios dos alunos.

Um forte aspecto e princípio da educação somática é a autopercepção adquirida a partir da atenção e consciência. Estando atento aos movimentos do nosso corpo, conseguimos identificar suas reações, seus hábitos, suas tensões localizadas, a forma como lidamos com o deslocamento de peso, a configuração postural, o tônus. Segundo Barros, lendo essas informações estamos recebemos um *feedback* do corpo:

Nossa postura, tônus muscular, respiração, nossos movimentos determinam nossa qualidade de presença em toda e qualquer atividade. A Educação Somática, ao focar a percepção do próprio corpo, a percepção do feedback contínuo do corpo, atua no sentido de aumentar a capacidade de entender e aprender com esse feedback, possibilitando um aumento da consciência dos movimentos corporais em relação ao ambiente. (BARROS, 2012, p. 55)

A consciência sobre o movimento e a percepção corporal são então fundamentais para que percebamos esse *feedback* que o corpo aponta. A partir dele, podemos atuar sobre os padrões, promovendo transformações e mudanças de



padrões, implicando que o aluno vivenciará, então, a experiência. Através da atenção e da auto-observação, desenvolve-se a propriocepção (BARROS, 2012), melhorando a capacidade do aluno de se perceber em si mesmo e no espaço. Desta forma, a percepção leva ao autoconhecimento, aumentando as possibilidades expressivas e comunicativas do aluno.

Ao trabalhar o corpo, liberamos tensões e melhoramos o fluxo do movimento bem como dos sentimentos e das emoções, aumentando então o potencial expressivo do indivíduo. A experiência da Educação Somática traz como consequência a melhora da expressividade, não apenas na aula, mas no cotidiano. Essa expressividade está ligada ao reconhecimento da história que o corpo carrega e do autoconhecimento advindo do trabalho de percepção. Desta maneira, a Educação Somática consiste também em trabalhar a identidade num processo individual específico, construído por cada indivíduo. “Considerar a individualidade implica em respeitar o outro, alicerce da Educação Somática sobre o qual é importante que uma pedagogia se estruture.” (BARROS, 2012, p. 98). O professor deve respeitar o processo de cada aluno, agindo como um guia para o autodescobrimento, não impondo formas prontas sobre o aluno, respeitando seu tempo de aprendizagem.

Existem diversas técnicas em diferentes áreas artísticas que utilizam a Educação Somática (BARROS, 2012), como a Técnica Alexander, Técnica Klaus Vianna, Vocal Dance da Patricia Bardi, além das técnicas criadas por Linklater e Feldenkrais, entre outras. Embora os princípios sejam os mesmos entre todas essas técnicas, a abordagem de cada uma se dá de maneira diferente e com focos e objetivos diferentes, dependendo da área para que foram desenvolvidas. Por exemplo, uma técnica voltada para dança terá uma abordagem diferente de uma técnica que tenha o canto como foco, embora todas compartilhem dos mesmos princípios e, por vezes, de exercícios similares.

#### **1.4.2 Abordagem somática do ensino do canto**

Uma abordagem somática no ensino do canto se preocupa com a integridade psicofísica do aluno e reconhece que canto é movimento. Em todas as etapas da produção vocal existe movimento e, por consequência, ação muscular. Para que haja aprimoramento técnico, é preciso estar consciente destes movimentos, observando

qualquer excesso de tensão e removendo-o, liberando o fluxo do movimento, que se reflete na técnica e na expressão.

É de suma importância que o cantor reconheça seu corpo, estude-o, experimente-o, que se aproprie desse corpo. “A necessidade dessa apropriação vem do reconhecimento de que canto é movimento corporal, em todos os seus processos: respiração, fonação e ressonância.” (BARROS, 2012, p. 158). Logo, a propriocepção é uma capacidade fundamental para o desenvolvimento técnico do cantor; é necessário que o cantor trabalhe a percepção do corpo, que conheça suas tendências, suas reações, suas limitações e potências, integrada ao psíquico, às emoções e sentimento.

A percepção corporal ainda promove para o cantor um melhor alinhamento postural, essencial para o fluxo do movimento e da voz. A consciência sobre a postura ainda permite eliminar tensões desnecessárias, liberando a expressividade, reconectando corpo e emoções (BARROS, 2012). Assim sendo, o trabalho somático do canto auxilia na liberação dos bloqueios dos alunos, na medida em que trabalha de maneira integrada corpo e expressão.

Segundo Barros (2012, p. 159), as práticas somáticas no canto “favorecem o desenvolvimento técnico, ajudam na prevenção de lesões e propiciam um aumento das capacidades expressivas.” (BARROS, 2012, p. 159). Mergulhando no autoconhecimento, desenvolvendo a propriocepção, o aluno aprende sobre si mesmo, sobre a história que seu corpo conta, percebe como se relaciona com o mundo. Na abordagem somática, a prática da aula de canto acontece na primeira pessoa, a técnica é construída a partir do aluno, respeitando seu corpo, seu tempo, sua história, sua percepção.

O professor deve estimular a atenção do aluno para seu processo, como seu corpo reage a cada estímulo, sentimento, pensamento, intenção. O aluno, por sua vez, deve estar disponível, aberto para explorar, pesquisar, se descobrir; aberto à experiência, à transformação. Como sujeito do canto, o aluno “tem o próprio corpo como o lugar da experiência do canto.” (BARROS, 2012, p. 15). A partir desta pesquisa e do autoconhecimento, da consciência e da propriocepção, ouvindo atentamente aos *feedbacks* do corpo, o aluno se torna autônomo, capaz de optar pelo caminho que seja mais apropriado para ele, construindo uma técnica que não se baseia no excesso de esforço e na tensão, mas na sensação de conforto ao cantar, sem perder a presença corporal, o tônus equilibrado e o corpo alinhado.

Na medida em que a abordagem somática do canto acontece na pesquisa e na experiência, o foco da aula está no processo do aluno e não em um resultado estético pré-fabricado. O aluno pode expressar sua individualidade através de um canto que ele mesmo construiu no seu processo investigativo. Trata-se de um aluno curioso e disponível para viver novas experiências, para se conhecer, encarar e enfrentar suas dificuldades e então se transformar. Um aluno que canta sua história, ciente de sua integridade psicofísica, que tem um corpo presente e expressivo, que reflete numa voz igualmente presente e expressiva.

## 2 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica apresentada nesse trabalho se baseia na revisão bibliográfica feita no primeiro capítulo e nas minhas experiências como professora de canto que relato neste capítulo. Sugiro uma abordagem de ensino de canto que possibilite a absorção da técnica vocal indiretamente, dando foco à expressão e à interpretação aliadas à consciência corporal. Com isso, poder-se-ia contornar os bloqueios dos alunos, melhorando a aprendizagem do canto.

Os relatos apresentados neste capítulo dizem respeito a aulas ministradas por mim anteriormente ao desenvolvimento deste trabalho. Essas aulas não foram realizadas com o intuito de desenvolver um método de ensino ou uma pesquisa científica, mas sim para ajudar alunos que me procuravam para melhorar suas habilidades de canto. A partir da minha experiência pedagógica com esses alunos veio a ideia de tema para este Trabalho de Conclusão de Curso. Os relatos foram feitos a partir de minhas memórias e de anotações minhas das aulas realizadas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, bem como os exercícios que melhor funcionavam para eles. Para manter o anonimato dos alunos, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

### Ficha de aula de canto

- **Aluno:** (nome, idade)
- **Data:** (dia da aula)
- **Exercícios:** (respiração, vocalizes, extensão)
- **Observações sobre o exercício:** (o aluno teve alguma dificuldade, apresentou alguma melhora, fez algum comentário)
- **Música:** (nome, autor e tonalidade)
- **Observações sobre a música:** (o aluno teve alguma dificuldade, o que foi trabalhado, como interpretou, fez um trecho específico ou toda, fez algum comentário)

**Figura 1:** Exemplo de ficha de aula de canto

Acredito que o registro das aulas possa ser vantajoso para professor e aluno. O registro permite que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno, percebendo quais exercícios funcionaram melhor para aquele aluno, facilitando o planejamento de aulas futuras e promovendo melhor aprendizagem. O professor ainda pode observar padrões entre alunos e cruzar dados dessas anotações para aprimorar suas estratégias de aula. Uma possibilidade de registro é elaborar uma ficha a ser preenchida a cada aula, por exemplo, como na Figura 1 acima.

## **2.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

### **2.1.1 Aluno 1: Marcelo** (nome fictício)

Marcelo, por volta dos 30 anos, ingressou na aula de canto comigo há aproximadamente 2 anos. Já havia feito aulas de canto anteriormente com outra professora, além de tocar múltiplos instrumentos e de ter feito o curso básico da Escola Villa-Lobos, no Rio de Janeiro. Já possuía boa noção musical e não apresentava graves problemas de afinação.

Das dificuldades de Marcelo, a principal era o excesso de tensão muscular, em especial na região dos ombros, pescoço e tórax, o que gerava problemas no fluxo de ar, além de notas “empurradas”. O aluno fazia enorme esforço para emitir notas numa região mediana. Quando chegava ao agudo, a voz era muito leve, com pouco volume e pouca articulação. Além disso, sem perceber, Marcelo tinha o hábito de tirar os pés do chão quando sentia que precisava de mais apoio, ficando na meia ponta (apoiado no metatarso, parte frontal dos pés), o que só ocasionava mais tensão na região do pescoço para compensar a desorganização da base do apoio. A expressividade era bem limitada, o aluno gastava muita energia pensando na dificuldade das notas a serem atingidas ou na coordenação muscular que precisava executar para dar conta da técnica, o que gerava mais tensão e resultava em um som mecânico, sem vida. Via-se nas feições do aluno as equações matemáticas que passavam em sua cabeça para conseguir cantar a mais simples melodia, a qual eu julgava que ele tinha plena condição de executar sem esforço.

Começamos então um trabalho com foco na interpretação de músicas escolhidas pelo aluno, que gostava do estilo Rock, em especial, da banda The Beatles e outras que seguiam o mesmo estilo. No início deste ano, começamos um projeto no

qual trabalharíamos em média uma música por mês, com o objetivo de gravar vídeos para lançar nas plataformas digitais. Os vídeos seriam inteiramente produzidos pelo aluno: arranjo instrumental, mixagem da gravação, edição de vídeo e, claro, a performance cantando a música.

Nas aulas, começávamos com exercícios que sincronizavam respiração e movimento, em especial movimentos que promovessem a abertura do corpo, já que o aluno tinha a tendência de fechar os ombros, curvando-os para frente na expiração. Na sequência, fazíamos vocalises, sempre visando —para além do trabalho da técnica em si—, preparar o aluno para a música e a interpretação que desejava executar. Por vezes, os vocalises também eram associados a movimentos, com o objetivo de que com o fluxo do movimento fossem aliviadas as tensões que apareciam, principalmente na região do falsete.

Para o trabalho sobre o repertório, começávamos com um reconhecimento da estrutura musical: cantando, averiguando se a melodia estava correta, adaptando a tonalidade quando necessário, analisando a estrutura musical, observado os movimentos melódicos e a extensão de cada parte da música. Com a estrutura melódica bem internalizada e minimamente trabalhada, partíamos para o trabalho de interpretação do texto, fazendo primeiramente um reconhecimento da ideia geral da canção, depois especificando o que dizia cada estrofe para enfim, analisar frase a frase.

Além do processo de interpretar o significado literal das frases, fizemos um trabalho de subtexto. Nesta etapa, o aluno podia colocar suas impressões pessoais sobre aquela personagem ou sobre o “eu lírico”, preenchendo as brechas do que não era explicitado no texto com sua visão pessoal, sua maneira de ver o mundo. Neste momento podia começar a deixar transbordar sua identidade na música. Alternamos entre conversas sobre um trecho do texto e experimentações vocais sobre esse mesmo trecho. Pesquisamos de que diferentes maneiras a voz poderia refletir aquela história ou aquelas ideias do eu lírico. Como contar a narrativa de maneira a se deixar impregnar e transparecer o subtexto, sempre associando o caráter e os “humores” da peça com a execução vocal. Como aquele sentimento poderia reverberar no corpo e favorecer a técnica.

Por exemplo, uma canção que traz o sentimento de alegria pode ser interpretada com um movimento de expansão, o que ajudaria esse aluno a superar sua tendência a tensionar os ombros, fechando-os e curvando-os para frente. Ao

interpretar a alegria com um gesto que abre o corpo, o aluno libera essas tensões que, por sua vez, melhora o fluxo de ar, permitindo uma melhor execução vocal.

Por vezes, quando entrávamos em questões puramente técnicas, o aluno conseguia executar determinada tarefa, mas tinha dificuldade em conciliar mais de uma informação. Logo voltava ao padrão de muita tensão muscular e bloqueava completamente a expressividade. Voltava a focar nas equações matemáticas no intuito de controlar todos os músculos do corpo ao mesmo tempo, o que só os sobrecarregava. Quando eu indicava que o aluno focasse na mensagem da música, na interpretação, normalmente ele conseguia executar a música já conciliando os conceitos técnicos trabalhados, livres de tensão e normalmente com melhor afinação.

Outra questão que trabalhamos em nossas aulas foi a relação com o chão, no intuito de que o aluno não desconectasse sua base enquanto cantava, em especial quando tinha que fazer uma nota mais aguda. Para isso, realizamos exercícios de consciência corporal, brincando com o peso do corpo, desafiando o equilíbrio. Ora tentar esticar o corpo todo em direção ao céu, levando à tensão, ora soltando completamente o peso do corpo, deixando que os braços e o tronco caíssem e pesassem, entre outras experimentações, sempre lúdicas, buscando sentir o peso do corpo que empurra o chão e este que nos empurra de volta, num jogo de equilíbrio de vetores.

Mais uma vez, apoiamo-nos na interpretação para contornar esta questão técnica de alinhamento corporal. Uma possibilidade que encontramos foi utilizar das paixões e vontades da personagem para justificar essa relação com o chão. Um desejo muito intenso pode gerar uma sensação de peso, que nos afunda, firmando os pés no chão. Podemos buscar ainda mais seu apoio nas notas agudas, que podem ser associadas à maior intensidade emocional.

Outro ponto trabalhado em nossas aulas foi a qualidade da articulação do texto, associada ao timbre e à análise musical e à interpretação. Um sentimento como a raiva, por exemplo, implica numa articulação mais enérgica e por vezes mais “dura”, com caráter rítmico, dando ênfase às consoantes, aproximando-se mais da fala, associado a um timbre mais frontal, com mais volume. Um amor romântico, por sua vez, pede um timbre mais doce e aveludado, com notas mais ligadas, privilegiando as vogais e volume mais controlado. A dinâmica foi bastante utilizada para complementar a interpretação, acompanhando as nuances da jornada emocional do personagem.

Como o aluno em questão era mais tímido e não possuía experiência com interpretação, fomos pela estratégia do “melhor pecar pelo excesso do que pela falta”. Esta escolha se deu no intuito de soltar o corpo e a expressividade do aluno que, por sua timidez e pouca experiência, tendia a fazer gestos, tanto vocais quanto corporais, demasiado pequenos, que não refletiam a expressividade que ele pretendia dar ao movimento. Pedi a ele então que exagerasse bastante todas as intenções: as dinâmicas, os movimentos, as expressões faciais e o que mais estivesse sendo trabalhado. O que percebemos foi não apenas o aumento da carga expressiva, como também uma maior consistência vocal. Entrou em ação o *corpo presente*, com musculatura tonificada, sem o excesso de tensão, maior controle do fluxo de ar, maior possibilidade de dinâmica, afinação mais precisa, com som mais cheio. Com a disponibilidade corporal, veio a consistência técnica e expressiva, integradas na interpretação.

### **2.1.2 Aluna 2: Joana** (nome fictício)

Joana iniciou os estudos em canto comigo há aproximadamente 1 ano e meio e tem 15 anos. Embora nunca tenha feito aula de canto antes, canta há alguns anos em um coral. A aluna tem um repertório abrangente, tendo cantado do MPB ao pop americano nas aulas. Joana gosta muito de teatro musical, então trabalhamos bastante esse repertório.

As principais questões de Joana são com relação à passagem: sua voz de peito é pesada, carregada de tensão ao chega em notas mais agudas; sua voz de cabeça é muito leve e com escape de ar, completamente sem tónus e afinação imprecisa. Além disso, a aluna repetidamente ficava sem ar ao cantar, pois tinha o hábito de ligar as frases, esquecendo de respirar.

Os aquecimentos tinham como objetivo principalmente aproximar os registros da voz da aluna e minimizar o escape de ar nos agudos. Ao longo de todo o processo busquei despertar a atenção da aluna às suas percepções, suas sensações ao cantar. Nosso trabalho foi desenvolvido principalmente em cima de canções de teatro musical norte-americano, embora não apenas sobre este repertório. Alternávamos entre algumas músicas que a aluna escolheu.



Como o repertório escolhido estava frequentemente na região da passagem<sup>11</sup>, a aluna apresentou bastante dificuldade de início. Optamos por começar com uma música mais “suave”, que exigisse menos volume de voz. Sempre associando interpretação da música à estudo técnico, conseguimos reduzir grande esforço que a aluna fazia para cantar na região média da voz, aliviando tensões. Em um segundo momento, pegamos músicas mais desafiadoras, que tivessem algumas poucas notas na região mais aguda, da voz de cabeça, que demandassem maior volume de voz e um timbre mais metálico.

Para conseguir esse efeito fizemos exercícios de voz falada, associando diferentes timbres em diferentes regiões da voz a situações e sentimentos. Por vezes, o exercício consistia na leitura de letras de músicas ou pequenos textos; outras vezes se tratava de uma conversa com a aluna em que, ao expressar suas próprias ideias e sentimentos, experimentava variar timbres e alturas. Com isso, houve uma maior aproximação entre os registros da voz, além de um grande desenvolvimento da expressividade da aluna, visível e notadamente ao transportar esses experimentos para a voz cantada.

Um recurso bastante utilizado em nossas aulas foi a interpretação do texto e a elaboração do subtexto. Discutimos exaustivamente em sala de aula sobre intenções e motivações de personagens, situamos as músicas no contexto da peça em que estavam inseridas, sempre alternando conversas e experimentações de interpretação, mantendo a atenção nos pequenos detalhes de uma execução para outra. A assimilação de sentimentos como raiva, por exemplo, e a intenção de falar sobre alturas, ao invés do cantar propriamente dito, ajudaram a aluna a superar a distância que havia entre os registros de sua voz e eliminar o excesso de escape de ar na voz de cabeça, bem como suavizar as transições nas melodias descendentes que saíam da voz de cabeça para a de peito.

Outro trabalho fundamental tanto para a técnica quanto para a expressividade foi o de envolvimento do corpo no canto. Frequentemente adolescentes sofrem de imensa preguiça ou indisposição, querendo ficar sentados em posições nada anatômicas. No início houve resistência em experimentar com o gestual, mas logo a aluna se acostumou e passou a trazer propostas e experimentações próprias, sem

---

<sup>11</sup> Região da voz em que há uma mudança de registro, havendo mudança da configuração da musculatura da laringe e das áreas de ressonância da voz, afetando o timbre e potência vocal, por exemplo.

que fosse especificamente requisitado. Os movimentos não se tratavam de vícios corporais para alcançar notas difíceis ou ativar o apoio, mas de gestos expressivos que eram coerentes com o texto e a interpretação da música.

O que percebi nesta aluna em especial, ao longo das aulas, com a abordagem interpretativa foi um rápido desenvolvimento da expressividade, além de um forte senso crítico e reflexivo, tão importantes de serem estimulados em adolescentes. A aluna passou a articular melhor suas ideias e impressões, sabendo se posicionar não apenas sobre a música, mas sobre as diferentes temáticas que esta poderia abordar. Além disso, a aluna gradualmente se tornou mais confiante para experimentar e explorar sua voz e corpo interpretativo.

## **2.2 EXEMPLOS DE PROCEDIMENTOS DE AULA**

Detalharemos aqui os procedimentos feitos em aula com o aluno Marcelo, cujo perfil foi descrito na seção 2.1.1. A escolha por descrever uma aula que já foi realizada deu-se no intuito de mostrar que os procedimentos devem ser adaptados à necessidade do aluno, e não ao acaso. Para a abordagem pedagógica aqui sugerida, é fundamental o professor adaptar o formato da aula e os exercícios às dificuldades do aluno e ao repertório que pretende ser trabalhado. O professor deve estar sempre atento aos bloqueios dos alunos, suas tensões corporais, onde o psicológico limita a execução, e outras dificuldades que possam surgir, para então agir sobre essas questões; o professor deve conhecer o aluno e estar atento a como este reage aos procedimentos, tendo abertura para adaptar a aula em qualquer etapa.

Saber a música que será estudada antes do vocalise é indicado nesta abordagem, pois pode-se adaptar essa etapa às necessidades técnicas que virão ao trabalhar o repertório. Pode-se levar em consideração a extensão da música, se prevalece a região aguda ou grave, se apresenta muitos saltos ou arpejos, qual o gênero musical da canção, que timbre e colocação serão usados, se a música apresenta frases longas, exigência de articulação, idioma do texto e qualquer outro fator que possa ser relevante ou potencialmente seja uma dificuldade técnica para aquele aluno. Levando estes elementos em consideração na preparação dos vocalises, o aluno já teria trabalhado possíveis dificuldades técnicas da música e já teria ferramentas para superá-las.

Vale ressaltar a importância do diálogo entre professor e aluno ao longo de todo o processo. O professor agiria como um facilitador para despertar a percepção do aluno. Para tal, seria importante questioná-lo sobre suas percepções ao longo dos exercícios e do estudo do repertório. Assim, o aluno seria despertado para suas sensações, seu corpo e para as diferenças surgidas entre cada vez que executasse um vocalise ou música, por menores que sejam. Atento aos *feedbacks* do corpo, o aluno poderia agir sobre as dificuldades e fazer os ajustes necessários para a execução musical técnica, buscando o conforto ao cantar. Conforto não é sinônimo de falta de tônus; é interessante nesta proposta que o corpo esteja sempre presente, preparado para a tarefa que se pretende executar, mas sem tensões que tirassem o prazer do cantar e que pudessem ser prejudiciais à saúde vocal. Caberia ao professor escutar atentamente às percepções do aluno para guiá-lo a esse canto prazeroso, atento e livre de tensões.

### **2.2.1 Exercícios de preparação e aquecimento**

A preparação para o canto já deve levar em conta as dificuldades do aluno, por isso é essencial que o professor esteja atento aos seus padrões e necessidades, de maneira a trabalhá-los em todas as etapas do processo. No caso de ser um novo aluno com quem se pretende começar um trabalho, o professor deve dobrar a atenção a como o aluno responde às atividades propostas. Nas minhas experiências como professora, percebi que, por vezes, os alunos ingressantes ficavam tímidos e não se sentiam à vontade para executar determinados exercícios que os expunham mais, variando o nível de abertura de indivíduo para indivíduo.

Ciente da tendência de Marcelo a se desconectar do chão, elevando seu corpo e ficando na meia-ponta, ou seja, calcanhares não tocando o chão, deixando o peso do corpo inteiramente sobre o metatarso, o primeiro exercício foi em cima dessa questão. Começamos, então, com um exercício que coordena respiração e movimento de braço e tronco da seguinte maneira:

- 1- Na inspiração, o aluno eleva os braços esticados, mantendo os ombros relaxados e com os dedos tonificados, desenhando um círculo no ar, enquanto, simultaneamente, eleva o corpo, ficando na meia-ponta. O trajeto do movimento deve ser sincronizado à inspiração; os braços e o pé começam seu

percurso junto ao início da inspiração, da mesma forma devem chegar à posição alvo junto ao fim da inspiração.

- 2- Em seguida, na expiração, o aluno expulsa o ar todo rapidamente e, simultaneamente, relaxa o corpo, deixando que os braços e o tronco caiam, ficando com o corpo dobrado, cabeça e braços apontando para o chão, joelhos semiflexionados. Nesse momento privilegia-se o relaxamento, deixando a gravidade agir sobre o corpo, levando-o para baixo.
- 3- Inspira-se novamente nessa posição, levando a atenção do aluno à entrada do ar que preenche o corpo, abrindo espaços.
- 4- Por fim, o aluno expira soltando o ar em um “s” longo, coordenando com o movimento de desenrolar a coluna, empilhando vértebra por vértebra até voltar à posição ereta. Neste último passo, pede-se ao aluno que o pé empurre o chão e que sinta este empurrar de volta, dando suporte à construção da postura ereta.

Após repetir três ou quatro vezes esse exercício de respiração, fez-se um aquecimento vocal por meio de vocalises. Descreverei aqui um exemplo de vocalise associado a um movimento, mas não é necessário que todos tenham movimento. Demonstraremos como é possível integrar vocalise e movimento se for relevante para a construção da técnica e superação de dificuldades do aluno. O intuito do exercício a seguir foi contornar a tendência específica do aluno Marcelo a fechar o corpo ao cantar notas agudas, de maneira que seus ombros se contraíam e se curvavam para frente, a cabeça abaixava e os olhos fechavam com força no ataque da nota.

O exercício consiste em cantar uma melodia simples enquanto realiza um movimento que busque a abertura do corpo e o direcionamento do som através do olhar. A melodia e o movimento poderiam ser outros, o importante é a coordenação entre esses elementos, proporcionando a quebra de padrões de tensão localizada do aluno durante o movimento vocal. O movimento que foi utilizado nesse exemplo é de abertura dos braços:

- 1- O aluno começa com as mãos juntas à frente do peito e cotovelos abertos e na altura das mãos. Nesta posição acontece a inspiração. O olhar focado nas mãos.

- 2- Ao começar a cantar o vocalise as mãos vão à frente e, quando os braços estiverem esticados, se abrem um para cada lado, finalizando o movimento em sincronia com a melodia, de braços abertos.
- 3- O olhar deve, ao longo do exercício, acompanhar o movimento. Conforme as mãos caminham para frente, o olhar segue-as, conseqüentemente levantando a cabeça. Quando as mãos se abrirem, o aluno foca o olhar em um ponto de escolha a sua frente, pensando em mandar o som para ele.



#### **Exemplo musical 1: vocalise (grafia nossa)**

É importante que o movimento comece junto ao início da emissão do som e que finalizem igualmente sincronizados, chegando à posição alvo junto à última nota. Desta forma, a nota mais aguda do vocalise acontecerá justamente no ponto do movimento em que o olhar deve focar num ponto à frente e os braços começam a se abrir, indo no sentido oposto à tendência do aluno a fechar-se. O exercício deve ser feito dentro da tessitura do aluno, começando de uma tonalidade confortável e subindo até onde o professor julgar apropriado. No caso de Marcelo, começamos em dó maior, na oitava dois, e avançamos modulando cromaticamente até fá maior, na oitava três, conseqüentemente a nota mais aguda foi um dó quatro, já na região do falsete.

### **2.2.2 Trabalhando o repertório**

O primeiro passo ao trabalhar uma música nova com o aluno é fazer um reconhecimento da canção, averiguando se o aluno conhece bem a melodia e fazendo as correções necessárias. No caso da música popular, adequa-se a tonalidade da canção ao registro do aluno, evitando que este sofra lesões ao cantar e garantindo que a música fique na região de brilho de sua voz. Para Marcelo, não foi preciso mudar

o tom da música escolhida pelo aluno: “A palo seco”, de Belchior<sup>12</sup>, que ficou na tonalidade de sol maior. É interessante fazer uma primeira análise mais técnica da canção com o aluno, observando quais dificuldades ele possa apresentar ao longo da música e trabalhar com a atenção voltada para a técnica. No entanto, focamos no processo interpretativo, de maneira que este possa auxiliar na técnica.

No caminho da interpretação, começamos pela análise do texto da canção, o que a própria música nos diz sobre ela. É importante que este processo leve o aluno a refletir sobre as palavras que está cantando, de maneira que as respostas sobre as escolhas interpretativas venham dele, estimulando a autonomia. O professor estimula o aluno a refletir com perguntas sobre o texto tais quais:

- O que conta o texto?
- Está descrevendo uma situação? É um diálogo? É uma reflexão do eu lírico?
- Quem é o eu lírico? Quem é essa personagem?
- O que ela quer? Quais seus objetivos?
- Onde e quando se passa essa cena?
- Qual sentimento prevalece na personagem ao longo dessa música?
- Para quem ou com quem o eu lírico está falando esse texto?

É desejável que cada resposta gere uma nova pergunta, dando profundidade ao texto e à personagem. A interpretação pode ser feita em camadas: primeiramente, pensa-se o texto como um todo, em sequência pensa-se isoladamente cada estrofe, depois cada frase. Cada camada analisada deve seguir de experimentações práticas, levando as reflexões realizadas a partir das perguntas para o corpo e para o canto, solicitando ao aluno que transmita cada sentimento, pensamento ou situação vivida pela personagem através da voz. Faz-se uma pesquisa sobre como os sentimentos afetam a voz e o corpo por meio da experimentação.

Lembrando a ideia de experiência, é essencial que o aluno seja levado a se observar e refletir sobre cada repetição da execução musical, trazendo suas sensações e impressões sobre o trabalho realizado, reparando as diferenças entre cada execução, mesmo que muito pequenas e discretas. O aluno que se percebe no

---

<sup>12</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=W6i-b\\_nUhKw](https://www.youtube.com/watch?v=W6i-b_nUhKw)

processo interpretativo e vive cada nova execução de maneira única está no caminho da autonomia e será capaz de tomar as próprias escolhas estéticas, interpretativas e técnicas. Este aluno poderá se expressar livremente, pois está ciente a todo tempo de ser corpo, sua voz, suas emoções, suas reações e como estas interagem com a música e o texto.

Com a análise do texto literal, somos levados a pensar no que não está explícito no texto, como as intenções da personagem por trás da palavra, os sentimentos que motivam esse texto, ou seja, o subtexto. É no subtexto que o aluno pode construir sua visão daquela obra, é na etapa de construção do subtexto que o aluno coloca suas vivências, suas impressões, seus próprios sentimentos, sua identidade na interpretação. Com isso em mente, é importante guiar o aluno pelo processo de maneira que ele próprio tome as decisões que guiarão essa construção da interpretação, desenvolvendo sua expressividade e suas habilidades comunicativas. É a partir do subtexto que o aluno vai fazer escolhas como timbre, dinâmica, entonação, expressão facial, movimento.

Outra etapa no estudo interpretativo da música é avaliar o contexto histórico social em que a música foi criada, fazendo relações com os dias atuais, pensando a sociedade de hoje e se a canção ainda se aplica ou não e em quais situações. Além disso, pode-se considerar o estilo ou o gênero musical da canção para uma escolha estética que se enquadre na linguagem proposta pelo compositor ou, se for o caso, adaptá-la a um estilo e uma linguagem que o aluno escolha e ache apropriada considerando o estudo de texto, subtexto e contexto feito anteriormente. No caso de Marcelo, este optou por dar uma roupagem que se aproximasse mais do Rock e acelerar o andamento da música, julgando que esta escolha seria apropriada considerando a mensagem da canção.

Analisando em aula a música “A Palo Seco”, de Belchior, com Marcelo em aula, levando em conta o texto, subtexto e contexto histórico, chegamos a seguinte interpretação, descrita na tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 – Interpretação da canção “A Palo Seco”, de Belchior**

Tema geral	A canção revela as reflexões do eu lírico sobre a situação do país em que vive e que o deixa indignado. Apesar de sentir apreço e orgulho por essa terra, se sente perdido e desesperado, extravasando esses sentimentos durante a canção.
1ª estrofe	O “eu lírico” conversa com uma pessoa alienada sobre seu sentimento de desespero perante a situação que vê no país.
2ª estrofe	Embora digam que o desespero é sem motivo, o “eu lírico” garante que é genuíno e tenta energicamente fazer com que as pessoas alienadas entendam, mas parecem não falar a mesma língua.
3ª estrofe	Mente jovem, sonhadora e esperançosa, cheia de vontade e energia. Demonstra amor pelo território da América Latina, sendo algo que define o “eu lírico”.
4ª estrofe	Retoma a ideia da segunda estrofe com maior intensidade. O eu lírico deseja que o seu canto “acorde” as pessoas alienadas à situação do país e da população.

### 2.2.3 Interpretação e técnica

A partir do estudo do texto, do subtexto e do contexto histórico da canção escolhida pelo aluno Marcelo, pudemos desenvolver a performance pensando em auxiliar a superação de dificuldades técnicas que este apresentava ao executar a canção. Um exemplo desta integração entre técnica e interpretação está no trecho “um tango argentino”, na terceira estrofe, na qual Marcelo tirava os calcanhares do chão e fechava os ombros e os olhos para atingir a nota mais aguda da frase:



23 Bm C D B7

no'um tan-go'ar-gen - ti - no me vai bem me - lhor que o blues

**Exemplo musical 2:** “A Palo Seco”, de Belchior, compassos 23-25

Lembrando da interpretação proposta para a terceira estrofe, o eu lírico tem uma profunda ligação com a América Latina, com a terra em que vive, o produto daquela terra o faz bem. Trazendo essa informação ao aluno, propus que ele cantasse novamente pensando nisso, se conectando com essa América Latina, com esse amor pela terra. Pedi que contasse desse amor ao seu interlocutor que desconhece a situação que se passa nesse território. Marcelo, então, cantou novamente o trecho da música, desta vez com ambos os pés no chão e já não mais piscava na nota aguda, pois visualizava em sua frente seu interlocutor.

Quando indagado sobre o que representava o “tango argentino” citado na música, Marcelo respondeu que era um exemplo das maravilhas, na visão do eu lírico, do que sua terra tinha a oferecer, que faziam bem. Com isso em mente, pedi que Marcelo visualizasse as maravilhas de sua terra, coisas que ele gostava e que o faziam bem no lugar onde morava. O aluno cantou mais uma vez, com a instrução de “receber” esse bem dos elementos que visualizou enquanto cantava “tango argentino”, sempre lembrando do amor à terra. Desta vez, Marcelo semi flexionou os joelhos e abriu os braços e o peitoral, ainda com os pés no chão e os olhos voltados ao seu interlocutor.

Desta forma, observei que Marcelo não mais se fechava ao cantar a nota aguda e não mais tirava os pés do chão, tendo que compensar a falta de base para o apoio com tensão na região dos ombros e pescoço. Agora estava com a base estável, resultando num melhor apoio e, por consequência, um fluxo de ar mais livre, sem excesso de tensão. Isso sem perder o tônus muscular, pois o corpo estava presente e envolvido na performance, fornecendo a energia necessária para a execução técnica musical.

### 2.3 FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA SUGERIDA

Ao observar que os alunos apresentavam bloqueios psicológicos no que diz respeito ao estudo da técnica, procuramos um caminho alternativo para que houvesse melhora na aprendizagem de maneira a contornar os bloqueios e ainda apresentar resultados técnicos. É de nosso entendimento que se o aluno não entende determinado conteúdo, cabe ao professor achar outro caminho pelo qual ele consiga entender e avançar nos estudos. O caminho escolhido foi através da expressão e interpretação, prezando por um corpo presente, com tônus e atento.

A expressão e a interpretação são aspectos normalmente desenvolvidos com foco numa performance, num ensaio, por exemplo. Aqui, porém, o foco será no processo do aluno no momento da aula através do aprimoramento das habilidades expressivas e interpretativas. Nas aulas de canto, a técnica por vezes pode ser vista ou como um fim em si mesma, ou como um meio para chegar à performance. Nesta proposta de abordagem pedagógica fizemos o caminho oposto: utilizamos elementos do estudo da performance para que o aluno conseguisse, muitas vezes sem perceber, chegar a um bom resultado técnico. Técnica e interpretação foram trabalhadas de forma integrada, contornando os bloqueios psicológicos dos alunos e possibilitando a melhor aprendizagem.

Para tal, foi preciso uma visão holística do professor sobre o aluno durante todo o processo, ou seja, deve-se estar atento ao aluno como um todo, mente e corpo, respeitando sua integridade psicofísica. Primeiramente, é preciso identificar a dificuldade do aluno e buscar entender sua origem que, por sua vez, só se revelará ao longo do processo. O professor também deve estar atento à linguagem corporal do aluno, buscar tensões localizadas e entender se estão associadas a algum ponto específico, que pode ser de origem musical, técnica ou psicológica; com frequência é um somatório de vários fatores.

Ao nosso entendimento, a voz é uma só, não há uma “voz cantada” inteiramente separada da “voz falada”, afinal ambas são produzidas pela mesma fonte sonora, a laringe, e podem ser vetores para a comunicação e expressão. Logo, ao observar a fala do aluno (a colocação, o ritmo, os vícios, as tensões, entre outros), pode-se compreender questões que este possa ter também ao cantar. Se a voz é uma só, trabalhar a voz falada ajuda a melhorar a qualidade da voz cantada e vice-versa.

Apresentando ao aluno que o *cantar* não é tão diferente do *falar*, pode-se diminuir o distanciamento entre essas duas expressões vocais.

A qualidade vocal pode ser um grande indicador dos bloqueios psicológicos dos alunos que se manifestam tanto no canto quanto na fala. Por exemplo, a timidez de uma pessoa pode se manifestar como uma voz “para dentro”, com pouca projeção ou, se a pessoa é insegura, pode falar —e cantar— com efeito “fade out”, isto é, começa em um volume e ao longo da frase recolher a voz, acabando num volume bem mais baixo.

A aula de canto que utiliza do recurso da expressão pode ser extremamente proveitosa também para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoafirmação do aluno, e até na construção da identidade. Ao pesquisar a voz e como podemos nos expressar através dela, faz-se um profundo mergulho no próprio ser, descobre-se padrões e potências que nem se imaginava.

### **2.3.1 Onde e a quem se aplica**

A abordagem pedagógica do ensino do canto através da expressão e interpretação é bastante abrangente no que diz respeito à faixa etária, abarcando principalmente adolescentes e adultos, mas não se limitando a eles. Por ser um trabalho que estimula a autoafirmação e formação da identidade, bem como a expressão e comunicação, compreendemos que estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio podem se beneficiar muito dessas práticas, seja na aula de canto individual, em atividades em grupo com a turma ou mesmo no canto coral. Por ser um período de formação, onde as dúvidas sobre quem somos e onde nos encaixamos no mundo são tão frequentes, o desenvolvimento do autoconhecimento e da expressão são fundamentais para fortalecer o eu e melhorar a sociabilidade.

Esta proposta pode ainda ser usada tanto com “amadores”, ou seja, pessoas que não tem pretensão de seguir carreira no canto ou na música em geral, quanto com estudantes que buscam a profissionalização. Como foi explicitado no capítulo um, a expressão e a interpretação, bem como a consciência corporal são vitais para a formação do cantor. Além disso, todos estamos sujeitos à bloqueios psicológicos que podem afetar nosso canto, mesmo tendo maior abertura ao aprendizado da técnica, no caso dos alunos que pretendem se profissionalizar.

Com relação ao estilo musical, esse trabalho é flexível e adaptável a qualquer tipo de repertório. Do erudito ao popular, do teatro musical à MPB, do Rock ao jazz ao samba à música de tradição oral. Em toda e qualquer interpretação de uma canção, especialmente as que possuem texto, temos um potencial expressivo e interpretativo, e em qualquer fazer musical podemos contar com nosso corpo para sustentar e potencializar essa prática.

O objetivo desta proposta pedagógica é que os alunos tenham um aprimoramento técnico no estudo do canto de maneira indireta, por meio do trabalho de expressão e interpretação com o auxílio de um corpo presente ou estado de presença, de atenção. O foco se dá no processo das aulas, e não no resultado: a performance em si. Acreditamos que, no decorrer do trabalho, os alunos se beneficiem, além das questões estritamente artísticas e musicais, de um desenvolvimento social e motor, bem como usufruir de um fortalecimento e bem-estar psíquico.

Estudando de maneira integrada corpo, respiração e voz há um trabalho de coordenação motora. O controle da respiração promove também o relaxamento e o foco, além do próprio aquecimento das estruturas do aparelho fonador. Através da interpretação, da construção de personagens, do ato de se colocar no lugar do outro, exercitamos a empatia, fundamental na construção de uma sociedade plural que abrace e respeite as diferenças. Exercendo a expressão, fortalecemos a noção do eu, desenvolvemos a autoimagem, a autoafirmação e o autoconhecimento. Ao nos expressarmos estamos mostrando quem somos para o mundo e para nós mesmos. Afirmamos nossa identidade e nos empoderamos dos nossos sentimentos e pensamentos. Aprendemos a nos comunicar melhor, causando um impacto direto em nossa sociabilidade.

### **2.3.2 Expressão e Interpretação**

Como apresentado anteriormente, o foco desta proposta reside no estudo do canto através da expressão e da interpretação. Por vezes, ao falar do ofício do cantor esses dois termos se misturam, não havendo distinção entre eles, quase sinônimos. Neste trabalho, compreenderemos expressão e interpretação como elementos separados, embora aconteçam necessariamente ao mesmo tempo no ato da execução musical e, especificamente, do canto.

Em nossa visão, a expressão está diretamente relacionada ao mundo interno do intérprete, suas emoções, suas memórias, suas impressões, sua história. Trata-se de externalizar o que acontece dentro de cada um, isto é, compartilhar nossa maneira pessoal de ver o mundo, o outro e a nós mesmos. Trabalhar a expressão pode ser extremamente desafiador na medida em que se é obrigado a confrontar questões internas que podem ser delicadas, desconfortáveis e até mesmo dolorosas. É buscar no âmago o próprio ser e se despir das máscaras que colocamos perante a sociedade, mostrar nossas qualidades e nossos defeitos e, o mais difícil de tudo, aceitar quem somos, com nossas virtudes, mas com defeitos e limitações.

Considerando que a fala é uma das principais formas de comunicação em nossa sociedade através da língua, o português, no caso do Brasil, é pela voz que nos expressamos diariamente, que mostramos nossas ideias e opiniões, que revelamos nossa personalidade. Juntando esse elemento com a linguagem musical, capaz de evocar emoções e estabelecer ambientações cênicas, temos no canto um potencial comunicativo enorme, o que pode ser um tanto intimidador. Desta forma, se a pessoa tem dificuldade em se comunicar, em se expressar, possivelmente terá dificuldade em cantar, já que esta é também uma potente forma de comunicação, colocando o exercício da expressividade como um elemento ainda mais essencial no estudo do canto.

Já a interpretação, por outro lado, está relacionada ao material musical e textual em si, à uma dramaturgia, por assim dizer. Ao estudar interpretação nesta proposta, faz-se uma análise dos elementos da canção para se construir a interpretação. Analisa-se o texto da canção através seu conteúdo: se narra uma situação, se descreve algo ou se é um mergulho nos pensamentos de uma personagem. Pode-se imaginar quem é o “eu lírico” e com quem ou para quem ele está falando (ou cantando) esse texto, que sentimentos ou afetos estão implicados e a sensação que provocam internamente. Cria-se um subtexto, entende-se o que se passa na situação ou considera-se o que o personagem está pensando e sentindo que não é explicitado pelo texto, dando dimensão e profundidade a essa personagem.

Além do texto, é necessária uma análise musical. É interessante avaliar como o autor construiu as melodias e harmonias de maneira a ilustrar ou ambientar o texto; como cada elemento musical foi utilizado nessa construção e como este pode ser aproveitado e ressaltado ou suavizado na interpretação. Ainda podemos levar em conta, no desenvolvimento da interpretação, o contexto em que a peça está inserida,

como, por exemplo, a época, o local e contexto social em que foi composta, se é parte de uma obra maior ou não, como uma peça teatral ou ópera. Há como opção entender a qual estilo a canção pertence e se aprofundar nele ou ainda optar por fazer uma releitura, adaptando a peça a outro estilo, dando-lhe uma nova roupagem.

Após as análises e escolhas, começaria o trabalho de pesquisa de interpretação em si. Esse processo consistiria em entender como podemos ressaltar no cantar esses elementos pesquisados, fazer escolhas estéticas que corroborem à narrativa interpretada. Além disso e principalmente, dar-se-ia vida a esse personagem, agindo e sentindo como se o cantor fosse o próprio personagem, como se estivesse vivendo aquela situação no tempo presente. Para isso, o cantor poderia imbuir essa interpretação de sentimentos e memórias do próprio intérprete, para que pudesse haver verdade na performance, pesquisando dentro de si o que podemos emprestar de nós mesmos a essa personagem, tanto de nossas qualidades, quanto de nossos defeitos.

Nesta proposta de abordagem, a expressão e a interpretação acontecem necessariamente de forma simultânea. Uma interpretação precisa estar baseada na expressão do artista que a performa para ter substância e verdade, bem como a expressão no canto está sujeita à interpretação do conteúdo musical e textual da obra sendo executada. Porém, essas duas facetas da execução musical podem ter pesos diferentes dependendo da peça em questão. Uma canção que é parte de uma peça de teatro musical ou ópera, por exemplo, teria maior ênfase no processo da interpretação. Já uma canção popular, como uma bossa nova, seria mais pautada na expressão do intérprete, seus sentimentos, sua leitura sobre aquela música. Cabe ao professor, junto ao aluno, traçar o melhor caminho para cada situação.

### 3 CONCLUSÃO

Os bloqueios dos alunos na aula de canto podem ser bem mais profundos e enraizados do que se imagina, e atrapalham o desenvolvimento técnico do aluno. As experiências vividas por um indivíduo ao longo da vida se refletem em tensões musculares crônicas que impedem o livre fluxo do movimento e da expressão. Além disso, a noção de “dom” pode ser prejudicial na pedagogia musical, na medida em que afasta o aluno da experiência musical, fazendo-o acreditar que não tem possibilidade de evoluir. Compreender a relação entre corpo e mente, movimento e emoção, é importante para superar esses bloqueios na aula de canto.

É esperado do cantor que a execução musical vá além da técnica vocal, sendo recheada de expressividade. O cantor precisa ter domínio da interpretação para que consiga transmitir e comunicar ao público a mensagem da música que está cantando. Ao interpretar, o cantor imprime sobre a obra o seu ponto de vista, sua história, suas opiniões, seus sentimentos. Ao buscar dentro de si a matéria bruta para a interpretação, passa-se por um processo de autoconhecimento, levando à afirmação de sua identidade. Além disso, a interpretação pode auxiliar a técnica, utilizando o corpo presente e a liberação das tensões (bloqueios) para sustentar a técnica.

Canto é movimento. Neste sentido, é fundamental que o cantor realize trabalhos de corpo para que a técnica vocal aconteça. Através da pesquisa e experimentação há um desenvolvimento da percepção corporal, levando à consciência sobre seus movimentos que, por sua vez, favorece a dissolução de tensões desnecessárias, mantendo o tônus muscular. Além disso, o corpo ainda carrega a história e a expressividade do indivíduo, sendo a base para a interpretação. Conhecer o corpo é conhecer a si próprio.

Esses elementos se unem numa abordagem somática do canto. Uma abordagem somática do canto trabalha a voz, o corpo e a mente, seus sentimentos e emoções, simultaneamente, compreendendo que ao trabalhar qualquer um desses elementos, os outros também serão afetados. Um trabalho somático do canto demanda a atenção do aluno, para que este se perceba, tornando cada repetição da música uma experiência, e não uma reprodução mecânica. O aluno da Educação Somática é aberto, disponível para ser transformado pela experiência, se descobrindo e se reinventando a cada momento.

Nesta abordagem pedagógica, propõe-se a integração entre técnica e interpretação, de maneira que uma ajude a outra. A análise do texto, subtítulo e contexto da música são importantes para o desenvolvimento da interpretação. O corpo entra como veículo para a expressão e para a técnica, trabalhadas simultaneamente nesta proposta. Analisando os relatos de aula, vimos como esse trabalho pode ser proveitoso na superação dos bloqueios físicos e psicológicos dos alunos, auxiliando no desenvolvimento da expressão não apenas no fazer artístico, mas também no dia a dia.

Por lidar com autoconhecimento, expressão, comunicação e formação identitária, acreditamos que este tipo de trabalho pode ser positivo principalmente para adolescentes, sendo uma fase de autodescoberta e autoafirmação. Por isso mesmo, também é uma fase de muita insegurança, o que torna importante buscar a autoestima e o bem-estar; ao trabalhar a liberação dos bloqueios e a afirmação da identidade podemos desenvolver esses aspectos. Entrando em contato com sua história, seus sentimentos, suas emoções, suas ideias e percepções o aluno desenvolve a autoimagem e a comunicação, levando a melhor sociabilidade. Além disso, o trabalho de interpretação desenvolve o senso crítico do aluno, fazendo-o refletir sobre como as situações e problemáticas da personagem ou do 'eu lírico' podem ser percebidas na sociedade em que este está inserido.

O professor, nesta proposta, age como um guia, mostrando as possibilidades interpretativas e técnicas ao aluno, sem impor uma visão única e estática. O aluno pode e deve fazer suas próprias escolhas artísticas, ganhando autonomia, não dependendo que o professor dite cada passo. Privilegia-se o diálogo entre professor e aluno, de maneira que um afete o outro, promovendo a experiência para ambos. Ainda cabe ao professor questionar o aluno sobre suas sensações, percepções e opiniões a cada etapa do processo de aula, do aquecimento à prática do repertório, de maneira a manter o aluno sempre atento ao seu corpo e sua expressão.

Neste trabalho, refletimos ainda sobre a possibilidade de trabalhar a técnica integrada à interpretação e expressão, de maneira a liberar os bloqueios dos alunos através do trabalho corporal, liberando também seu canto. Não foi objetivo no âmbito desta monografia esgotar o tema, este pode ser aprofundado em cada um dos seus aspectos: psicológicos, pedagógicos, interpretativos, fisiológicos. Fizemos um recorte do que consideramos relevante para estruturar a abordagem pedagógica proposta



com base na revisão bibliográfica e nos relatos de experiências, confiantes em direção a uma contribuição significativa para a área da pedagogia vocal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABDO, Sandra Nevez. Execução/interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*. Revista Acadêmica de Música. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 1, p. 16-24, 2000.

ALEIXO, Fernando Manuel. Vocabulário poético do ator. In: *OuvirOUver*. Uberlândia, número 4, p. 32-59, 2008.

ASPRILLA, Ligia Ivette. El intérprete: temas y variaciones: una concepción formativa en construcción desde el proyecto “hacia un modelo alternativo para la educación musical de jóvenes y adultos a nivel superior”. *Nómadas* (Col). Bogotá, n. 18, p. 213-225, mai. 2003.

BARROS, Maria de Fátima Estelita. *Canto como expressão de uma individualidade*. 2012. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Capinas, 2012.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs). *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, p. 11-35, 2001.

GUSE, Cristine Bello. *O cantor-ator: um estudo sobre a atuação cênica do cantor de ópera*. São Paula: Editora UNESP, 2011.

MACZUGA, João Paulo; VOLPI, Sandra Mara. Exercícios de Bioenergética e autoexpressão na arte de cantar. In: VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (Org.). *Anais. 19º CONGRESSO BRASILEIRO e 3ª CONVEÇÃO BRASIL-LATINOMÉERICA DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS*. Curitiba/PR. Centro Reichiano, 2014.

MARCHI, Ana Carolina Buzato. *Expressividade Musical no Canto: uma busca por seu desenvolvimento através das ideias de Emile Jaques-Dalcroze*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MILLER, Jussara. *A escura do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna*. São Paulo: Summus, 2007.

NOVAES, Caroline. *Desenvolvimento de habilidades expressivas no cantor lírico iniciante: questões fundamentais e descrição de proposta pedagógica*. 2020. Monografia (Licenciatura em Música) - Instituto Villa-Lobos Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

REIS, Fidelcino Neves. *Processos Formativos em Teatro Musical no Ensino Técnico e Superior em Artes Cênicas: um gesto multiperceptivo*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

TORRERO, Rodrigo. *Relações entre a Noção de Dom e a Abertura à Experiência Musical*. 2021. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

WELCH, Graham. Os Equívocos a respeito da música. *In*: SOBREIRA, Silvia (Org.). *Se você disser que eu desafino...* 1. ed. Rio de Janeiro: UNIRIO: Instituto Villa-Lobos, p. 13-62. 2017.

## REFERÊNCIAS MUSICAIS

BELCHIOR, Antônio Carlos. *A Palo Seco*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=W6i-b\\_nUhKw](https://www.youtube.com/watch?v=W6i-b_nUhKw). Acesso em: 12 set. 2021.

BELCHIOR, Antônio Carlos. *A Palo Seco*. Voz e acompanhamento harmônico. Rio de Janeiro: Cadu Fausto, 2021. 1 Partitura.

## ANEXO 1 – Partitura da canção “A Palo Seco”, de Belchior.

## A Palo Seco

Edição: Cadu Fausto

Belchior

Se vo - cê vi - er me per-gun-tar por on-de'an-dei No

tem-po'em que vo - cê so - nha - va De o - lhos a-ber - tos lhe di-rei

A - mi - go'eu me de-ses - pe - ra - va

Sei que'as-sim fa-lan-do pen - sas que'es-se de-ses-pe - ro'é mo-da em se -

ten-ta'e seis Mas an-do mes - mo des-con - ten - te de-ses - pe-ra-da-men -

- te'eu gri - to'em por-tu - guês Mas guês

2  
18

Te - nho vin - te'e cin - co a - nos de so - nho'e de san - gue e de A -

21

mé - ri - ca do sul Por for - ça des - te des - ti no'um tan - go'ar - gen - ti -

24

- no me vai bem me - lhor que o blues Sei que'as - sim fa - lan - do

27

pen - sas Que'es - se de - ses - pe - ro'é mo - da em se - ten - ta'e seis Mas

30

an - do mes - mo des - con - ten - te de - ses - pe - ra - da - men - te'eu gri - to'em por - tu - guês

33

Mas guês