

Em busca de novas abordagens para o ensino de canto: a indisciplinaridade e o laboratório como procedimentos pedagógicos

Isabela Fernandes Garcia Moschkovich

<https://orcid.org/0000-0003-0248-0055>

(Universidade de São Paulo, USP/ Escola de Comunicações e Artes/ Departamento de Artes
Cênicas, São Paulo – SP, Brasil)

Andréia Vieira Abdelnur Camargo (Nhur)

<https://orcid.org/0000-0002-0157-0334>

(Universidade de São Paulo, USP/ Escola de Comunicações e Artes/ Departamento de Artes
Cênicas, São Paulo – SP, Brasil)

Resumo: Este artigo trata da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “A cena e o canto em sala de aula”, que pretende investigar uma abordagem indisciplinar e integrada do canto como componente de estudo vocal para atores e atrizes em formação. O conceito de indisciplina é parte de pressupostos apresentados junto à Teoria Corpomídia de Helena Katz e Christine Greiner, que pregam a abolição da ideia de disciplina, visando uma epistemologia do corpo que o compreenda como a matriz e o mediador da comunicação humana. Com base nestas premissas, bem como em levantamentos a respeito das atuais tendências pedagógicas no ensino de canto e apoiando-nos na concepção de laboratório como metodologia nas Artes Cênicas (Scialom, 2021), apresentamos, neste artigo, as propostas de dois laboratórios de voz para alunos de Bacharelado e Licenciatura de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Constatamos, a partir da aplicação dos laboratórios, que este formato emerge como uma alternativa viável aos modelos tradicionalistas, fornecendo um ambiente indisciplinar que contempla a natureza biocultural e integrada do corpo e, portanto, do ser, contribuindo, assim, de maneira ampla para o campo da pedagogia vocal.

Palavras-chave: pedagogia vocal. Indisciplina. formação de atores. Teoria Corpomídia. ensino de canto.

In Search of New Approaches to Singing Education: Indisciplinary and the Laboratory as Pedagogical Procedures

Abstract: This article addresses an ongoing master's research project titled “The Scene and Singing in the Classroom”, which aims to investigate an interdisciplinary and integrated approach to singing as a component of vocal study for actors and actresses in training. The concept of indisciplinary is grounded in assumptions from the *Corpomedia Theory* by Helena Katz and Christine Greiner, which advocates for the abolition of the notion of discipline, aiming for an epistemology of the body that understands it as the matrix and mediator of human communication. Building on these premises, as well as inquiries into current trends in vocal pedagogy and the concept of the artistic laboratory as a methodology in Dramatic Arts (Scialom, 2021), this article introduces two voice laboratory proposals for undergraduate and licensure students in Dramatic Arts at the University of São Paulo. The application of these laboratories suggests that this format emerges as a viable alternative to traditional models, fostering an interdisciplinary environment that embraces the biocultural and integrated nature of the body and, consequently, the self. This contributes broadly to the field of vocal education.

Keywords: vocal pedagogy. Indisciplinary. actor training. *Corpomedia Theory*. vocal education.

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “A cena e o canto em sala de aula”, através da qual pretendemos investigar uma abordagem indisciplinar e integrada do canto como componente de estudo vocal para atores e atrizes em formação¹.

De acordo com a ideia de indisciplinaridade, elaborada por Christine Greiner e Helena Katz em sua Teoria Corpomídia, investigaremos o ensino do canto popular – no contexto da formação em Artes Cênicas – a partir do cruzamento de conhecimentos advindos de diferentes áreas, como as pedagogias da voz cantada, a cognição musical e os estudos do corpo. Ademais, traremos o **laboratório** como proposta metodológica para pesquisas em artes cênicas, com base nos estudos de Melina Scialom (2021), para analisar e problematizar questões e procedimentos concernentes ao ensino da prática vocal.

Como componente prático da pesquisa aqui apresentada, foram realizados dois laboratórios centrados no trabalho da voz cantada e ofertados a estudantes de Bacharelado e Licenciatura em Artes Cênicas. O primeiro, durante o segundo semestre de 2023, foi voltado para práticas de canto coletivo, e o segundo, realizado de abril a junho de 2024, focalizou o trabalho individualizado a fim de explorar um modelo de aula distinto da aula de canto mais comumente difundida (individual, com uma hora de duração, geralmente dividida entre exercícios técnicos e prática de uma canção com foco nos elementos da linguagem musical).

A noção de uma abordagem que agregasse conhecimentos de diferentes origens surgiu a partir de uma necessidade percebida pelas autoras de compreender mais a fundo como os aspectos da voz cantada poderiam ser explorados de maneira mais ativa, consciente e integrada em sua dimensão corpórea e expressiva em sala de aula. Além disso, observou-se que a atual oferta de disciplinas voltadas para a voz no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo – onde esta pesquisa está sendo desenvolvida – é bastante restrita, fazendo com que haja uma demanda pela inclusão de disciplinas e componentes que proporcionem o contato dos alunos com o trabalho de voz, sobretudo com foco na voz cantada. Assim, buscou-se a criação de ambientes onde pudéssemos traçar caminhos para contemplar ambos os problemas, aliando e integrando o trabalho corpóreo-expressivo ao trabalho da voz cantada, com vistas a criar pontes para o desenvolvimento de questões para esta pesquisa.

1. Visões de corpo, visões de mundo

O ponto de partida para esta pesquisa, como mencionado anteriormente, foi uma percepção, a partir de experiências pessoais das autoras – como estudantes de canto e, posteriormente, como professoras de voz em diferentes contextos –, de que o modelo atualmente mais disponibilizado de aulas de canto parecia não dar conta, dentro da estrutura didática, do desenvolvimento dos aspectos expressivos do canto de maneira consciente e autônoma. Nesse modelo, na maioria das vezes, são privilegiados aspectos da ordem da linguagem musical, como afinação e precisão rítmica, ou aspectos da ordem da técnica vocal, como a organização da respiração e a busca por um timbre correspondente ao alcance vocal do aluno.

¹ Todos os participantes assinaram um consentimento informado registrado em formulário digital.

Aprofundando a investigação em busca dos elementos que levavam a essa percepção pessoal, encontramos, nos trabalhos de alguns autores, ecos e pesquisas que identificavam não só essa prevalência da linguagem e da técnica, em detrimento da expressividade, mas também concepções dualistas e fragmentadas da relação corpo-voz como marcadores em aulas de canto convencionais. Tais ponderações são levantadas nos trabalhos de Maria de Fátima Estelita Barros, *Canto como a expressão de uma individualidade* (2012), André Azevedo Marques Estevez, *O atleta da voz: o cantor lírico e o seu corpo* (2017), e Maria Izabel Padovani, *A Técnica Alexander aplicada ao canto coral: caminhos para uma educação integral* (2017).

Os três autores, pautados por suas experiências com a educação somática², relatam tensões, em seus processos pedagógicos, ligadas a uma visão segmentada do corpo, como se a voz fosse um fenômeno de outra natureza, que não emergência do corpo.

Ao observar o desenvolvimento do pensamento científico ocidental, Padovani demarca o surgimento dos estudos de anatomia, no Renascimento, como um possível momento em que o corpo passou a ser enxergado de maneira segmentada (Padovani, 2017, p. 39), ideia que mais tarde permearia não só o senso comum, como também práticas e discursos científicos. Acompanhando a história da ciência no Ocidente, essa visão de corpo se sustentou ao longo dos séculos, culminando na hiperespecialização médica em partes específicas do corpo e na tendência à compartimentalização do próprio conhecimento, subdividido em áreas, especialidades e disciplinas.

Na esteira desses preceitos modernos, a música e a voz cantada foram marcadas pela tratadística renascentista, cujos textos de caráter reflexivo e descritivo anunciavam elementos retóricos, científicos e poéticos das composições musicais (Porto, 2018), bem como ideais de desenvolvimento técnico do cantor que, posteriormente, originariam as escolas de pensamento do canto lírico dos séculos XVIII e XIX.

No entanto, a especialização do estudo da voz cantada deu-se, num primeiro momento, muito mais por meio da exploração intuitiva da voz por parte dos cantores, pautados pelos padrões estéticos musicais de suas épocas, do que por um contato direto com o conhecimento científico. Isso se justifica pelo fato de que os estudos *in vivo* do sistema fonatório não eram possíveis até então, dificultando a compreensão do funcionamento interno da laringe e do ato fonatório.

No fim do século XIX, Manuel Garcia II realiza a primeira laringoscopia de maneira indireta (Mariz, 2016, p. 123), inaugurando um grande avanço para a compreensão científica do fenômeno vocal. Todavia, Garcia traz uma perspectiva sectária do corpo, em vista do desenvolvimento de uma técnica vocal capaz de responder a um padrão estético musical e performático muito específico, onde o virtuosismo vocal é mais valorizado do que a organicidade dos processos corpóreo-vocais. Conforme afirmou em seu tratado, sua abordagem técnica vislumbrava o corpo apenas como suporte para uma bela voz:

Ao cantar, devemos estar bem equilibrados; com braços e ombros para trás, de modo que o peito bem livre propicie um curso livre para a voz, que será mais clara, mais forte e mais nítida; essa postura corporal também é a mais nobre e elegante (Garcia, 1835, p. 5 *apud* Ribeiro, 2017, p. 81).

² A educação somática é um campo teórico-prático que reúne diferentes metodologias e sistemas interessados na consciência do corpo, da voz, bem como do senso de movimento, percepção e equilíbrio. Entre as inúmeras abordagens que eclodiram ao longo do século XX e que são reconhecidas como somáticas, podemos citar a Antiginástica, a Técnica Alexander, o Método Feldenkrais, a Eutonia, a Ginástica Holística, o Body-Mind Centering, o Sistema Bartenieff, entre outras.

Por mais que haja mudanças nesse pensamento ao longo dos séculos XX e XXI, com o desenvolvimento de escolas de trabalho corporal – como as técnicas de educação somática, por exemplo – que prezam por uma visão integrada de corpo e mente, o ensino tradicional de canto, pautado pelas técnicas e pedagogias desenvolvidas no século XIX, segue tendo influência, inclusive na esfera do canto popular. Em *A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro* (2016), um levantamento sobre o estado da arte do ensino de canto popular no Brasil, Joana Mariz destrincha diversos elementos envolvidos na construção da pedagogia do canto popular brasileiro, a partir de trabalhos e entrevistas com profissionais de referência na área. A relação do ensino tradicional de canto com o início de um movimento de criação de pedagogias próprias do canto popular é mencionada nesse artigo (Mariz, 2016, p. 122) e sua influência é constatada ainda hoje (Mariz, 2016, p. 125).

Ademais, no século XX, há a emergência de visões de técnica vocal baseadas na ciência, a partir do desenvolvimento e divulgação das ciências da voz. Estevez (2017) pondera que, se, por um lado, esse desenvolvimento propicia mais informações sobre o sistema fonador e um maior entendimento de conceitos fundamentais para os cantores, “por outro, pode nos levar a supor que o controle sobre a parte e a adoção de estratégias de cuidado sobre ela poderiam levar a uma boa preparação do ‘instrumento’” (Estevez, 2017, p. 24). Mariz aponta uma preocupação semelhante em seu levantamento³:

Esse movimento de atualização no aspecto científico da voz oferece alternativas de trabalho técnico aos professores de canto popular brasileiro, que antes dispunham apenas da metodologia erudita como modelo estruturado de trabalho. No entanto, na mesma medida em que uma parcela de professores busca elaborar a partir dessas informações um raciocínio técnico próprio às sonoridades múltiplas do canto popular brasileiro, uma outra tende a importar os métodos norte-americanos e europeus, já sistematizados num esquema de “passo a passo”, e aplicá-los ao canto brasileiro. Como esses métodos envolvem, na maior parte das vezes, sonoridades preestabelecidas estrangeiras, e almejam resultados replicáveis em série, passa a existir uma tendência tanto à homogeneização vocal como ao “sotaque” pop na emissão (Mariz, 2016, p. 124).

Ambos os raciocínios, de Mariz e Estevez, trazem a ideia de que é preciso encontrar algum equilíbrio na concepção de corpo e técnica vocal ao pensarmos em pedagogias vocais atualizadas. Barros, Estevez e Padovani sugerem buscar esse equilíbrio a partir da visão somática do corpo, que parte da premissa do corpo integrado – incluindo a voz – à mente, levando em conta a percepção do indivíduo sobre o próprio corpo.

A noção do **soma** está ligada ao conceito de Somática, proposta pelo filósofo Thomas Hanna em 1983. Barros distingue a noção de soma como sendo o corpo visto “de dentro”, ao invés do corpo sendo observado externamente (Barros, 2012, p. 53), o que evidencia a agência e consciência do sujeito sobre seu próprio corpo e o ambiente que o cerca. Ela cita, também, como um princípio de sua proposta pedagógica, a construção do canto e de sua dimensão expressiva, em oposição a uma visão de virtuosismo técnico:

O canto como expressão de uma individualidade é um canto que vai além da demonstração de habilidades técnicas e da reprodução de modelos externos. É um canto que não quer mostrar, mas revelar. Não quer mostrar o quanto se pode cantar mais

³ Os métodos estrangeiros mencionados por Mariz são o que a autora coloca como métodos *trademark*, desenvolvidos a partir do século XX, normalmente com a influência das ciências da voz, com a intenção de criar pedagogias vocais que contemplassem, justamente, estéticas que não aquelas do canto erudito.

agudo, mais rápido ou com maior intensidade sonora, mas revelar a singularidade de quem canta. Não é um canto opaco que esconde o cantor atrás de uma cortina de habilidades e malabarismos aprisionados na forma, é um canto transparente que escorrega pelas frestas dessa forma e revela (Barros, 2012, p. 14).

Assim, as ideias por trás das abordagens somáticas do ensino de canto trazem a proposta de um desenvolvimento vocal que se baseia em incentivar a autodescoberta e a consciência – corporal, da escuta, do ambiente – do aluno a fim de apoiá-lo na construção de sua autonomia criativa. Esse pode ser um ponto de partida interessante para contrapor tanto o modelo tradicional quanto os modelos tecnicistas: ao partir do indivíduo, abrimos espaço para que tanto os aspectos anatomofisiológicos e acústicos da voz quanto a consciência da escuta e a intenção por trás de sua expressão sejam trabalhadas em conjunto.

Também no levantamento de Mariz, as tensões entre diferentes correntes de pensamento pedagógico no cenário da pedagogia vocal popular culminam em uma discussão sobre os processos de aprendizagem da expressividade. Mariz aponta, além dos modelos de ensino citados anteriormente, mitos bem disseminados, como o do talento nato e do autodidatismo, que colocam as habilidades do cantor como algo místico e inalcançável, concedido somente a alguns poucos escolhidos, o que incentiva a lógica de que nem todos poderiam aprendê-las (Mariz, 2016). Considerando a concepção das abordagens somáticas já citadas, é possível dizermos que o que é inato, no lugar do talento, é a própria habilidade de se expressar – mas, para que isso se conforme a determinadas visões artísticas, é necessário que essas habilidades sejam construídas.

Os fundamentos da Cognição Musical Corporificada de Marc Leman, apresentados em *The Expressive Moment*, corroboram a visão somática sobre o assunto. Para Leman, a habilidade expressiva humana é inata e formada por um sistema complexo, “incorporado em um mecanismo preditivo que permite a adaptação, o aprendizado e a flexibilidade” (Leman, 2016, p. 39, tradução nossa)⁴. Ele ressalta, também, que a expressão tem uma origem biocultural – isto é, além de um mecanismo inato de todo ser humano, os gestos (físicos ou vocais), suas interpretações e significados são determinados nas relações com o outro, com o coletivo e com o contexto maior onde isso está inserido (Leman, 2016, p. 42).

Assim, a expressão, como fenômeno complexo e biocultural, está longe de ser contemplada pelos modelos hegemônicos de ensino de canto. Estes, também inseridos no contexto do mundo ocidentalizado e globalizado, acabam por confinar a aula de canto a um determinado formato, na maioria das vezes. Se temos apenas uma hora por semana, soa muito mais simples se ater aos moldes existentes do que repropor o trabalho didático-pedagógico sob uma abordagem complexa e aprofundada, por motivos materiais e econômicos. Uma consequência dessa configuração, conforme aponta Mariz, é a “dificuldade de se criar um distanciamento do universo do treinamento vocal para integrá-lo num contexto maior, da música, da cultura, da arte e de seu papel para a humanidade” (Mariz, 2016, p. 130).

A compreensão do ser humano como um ser integral e, portanto, biocultural surge, aqui, em consonância com a concepção de corpo anunciada pela educação somática e defendida também pela supracitada Teoria Corpomídia (Katz; Greiner, 2005). Para tais chaves de pensamento, corpo, mente e

⁴ Original: “In this chapter I claim that humans possess an innate expressive system that forms the basis of their rewarding interaction with music. This system is incorporated in a predictive engine that allows adaption, learning, and flexibility” (Leman, 2016, p. 39).

ambiente formam uma entidade integrada. Em sua Teoria Corpomídia, Helena Katz e Christine Greiner (2005) afirmam que o corpo está numa relação contínua de troca com o ambiente, já que não é um recipiente, mas uma porta de vaivém que conecta natureza e cultura a todo instante.

Pensando sob essa ótica, podemos depreender que, apesar do desafio de repensar os modelos estabelecidos do ensino de canto, trazer consciência para a maneira com que concebemos corpo e voz, em regime de integração biocultural, durante os processos pedagógicos, pode ser um ponto de partida.

A partir dessa mudança de perspectiva, há a possibilidade de mudar, também, um dos elementos principais das relações de ensino tradicionais, que seguem a lógica vertical de mestre-aprendiz, estabelecendo a possibilidade de outra, mais transversal, onde a orientação do professor se dá através de uma parceria artística. Na mesma linha, um pensamento do ser humano integrado ao seu contexto nos traz a importância de que a arte esteja situada politicamente, socialmente e culturalmente.

Voltemos, por um momento, a pensar na concepção eurocêntrica de conhecimento, mencionada anteriormente. Compreendemos como as concepções acerca do corpo podem ser um ponto de partida para repensarmos aquelas acerca do ensino. As propostas somáticas e bioculturais, mencionadas até aqui, e mesmo o levantamento de Mariz, apontam que uma rota de inclusão de outras práticas possa contribuir para essa mudança:

O processo de se chegar à flexibilização do modelo de ensino e à libertação do aluno em sua procura pela expressão vocal não é, no entanto, simples. A demanda pela rápida formação profissionalizante e especializada é enorme, seja em ambientes institucionais, seja no de aulas particulares em estúdios independentes. [...]

Não se trata, portanto, de abandonar por completo as práticas correntes, mas de uma busca pela inclusão de outras práticas que possam fornecer maior equilíbrio e capacidade de reflexão ao processo (Mariz, 2016, p. 131).

Neste ponto, a inclusão de outras práticas nos traz a possibilidade de buscar alternativas em outras linguagens da arte que lidem com a corporalidade, com a voz e com a palavra – todos aspectos envolvidos na construção da expressão do canto.

A noção de indisciplinaridade é apresentada por Greiner e Katz no artigo *Por uma Teoria do Corpomídia* (2005) como um dos conceitos-base para sua teoria, que, de maneira similar ao que estamos propondo, parte do princípio de repensar as epistemologias do corpo. Evocando os sistemas de exclusão do discurso definidos por Foucault – interdição, segregação e a vontade de verdade –, as autoras partem da concepção de que, através dos mecanismos de poder do discurso, se construiu a visão ocidental do conhecimento, divididos em áreas que, por sua vez, se dividem em disciplinas.

Todavia, não são as áreas de conhecimento, mas sim as suas disciplinas que tendem a se definir por uma coleção de objetos, métodos e regras que capacitem a construção de seus enunciados, cuja função será a de controlar a produção dos seus discursos. A disciplina, contudo, nunca é o conjunto que pode ser aceito como um campo de conhecimento, pois este abriga, para além dos objetos, os processos que os constituem (Greiner; Katz, 2005, p. 126).

A indisciplinaridade (a proposta de abolir a moldura da disciplina) aparece, então, como uma forma de manter os objetos de um campo integrados a seus processos, buscando evitar a segregação promovida pelo discurso e manter a consciência de que todo saber está conectado a um saber mais amplo.

Para Greiner e Katz, o corpo é indisciplinar – isto é, pela natureza integrada e biocultural do indivíduo, as noções de trans e interdisciplinaridade não bastam ao tratarmos do corpo, é preciso ir além.

As autoras se valem fortemente da noção integrada do ser humano trazida à tona pelos estudos contemporâneos das ciências biológicas, como a Neurociência, defendendo o conceito do ser biocultural (e biossocial). O cerne da Teoria Corpomídia, a partir disso, é a noção do corpo como a matriz da comunicação – se essa matriz é indisciplinar por excelência, enfim, faz sentido que a expressão do canto também o seja.

Conforme já elucidamos, as autoras descrevem as relações entre corpo e ambiente como parte daquilo que constitui o próprio corpo e, portanto, o próprio ser, ambos em um fluxo constante de troca de informações. A implicação do corpo no ambiente

[...] cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador. Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo (Greiner; Katz, 2005, p. 130).

Esse fluxo constante de informações, de dentro para fora e de fora para dentro, faz com que o corpo esteja em um estado de presença constante, sendo, mais do que um lugar passivo, um processo no qual as informações externas entram em negociação com aquelas internas. As autoras o definem como “mídia de si mesmo” (Greiner; Katz, 2005, p. 131), em oposição à ideia de mídia como veículo de transmissão, e o movimento – de informações ou o corpóreo, em interação com o ambiente – é o que o faz assim.

Um sujeito que canta, ou que performa com a voz em cena, é tributário dessa dimensão integrada, já que seu corpo não é suporte para a voz, mas é a voz, em evocação simultânea de suas dimensões bioculturais, técnicas e expressivas. Portanto, faz sentido que busquemos processos criativos e pedagógicos que deem conta dessa complexidade.

2. Corpo, voz e palavra nos laboratórios

Agora, tendo estabelecido a natureza corpórea da voz, falemos do aspecto metodológico e pedagógico que envolveu o presente estudo.

O laboratório, como procedimento de pesquisa, surgiu para nós como um espaço exploratório para criação de processos e práticas pedagógicas baseados nos preceitos integrativos acima abordados. Sempre em consonância com prerrogativas que se valem do não dualismo – entre corpo e mente, corpo e voz, e corpo e ambiente –, buscamos compreender quais dinâmicas de ensino e criação seriam possíveis, a partir da não dicotomização de outros pares binomiais que normalmente operam de maneira estanque, como se não compusessem um mesmo processo, tais quais: indivíduo e coletivo; prática e reflexão; percepção e ação.

Atualmente, o termo “laboratório” é amplamente utilizado nos ambientes acadêmicos das Artes Cênicas, tendo sido herdado das escolas teatrais europeias do início do século XX como espaço de criação e treinamento para atores (Schino, 2012). Melina Scialom destaca a recorrência do tema, frisando de maneira quantitativa que, no intervalo entre 2011 e 2021, o termo foi utilizado em setenta trabalhos

publicados nos anais de congressos da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE) (Scialom, 2021, p. 3).

O conceito, contudo, está bastante atrelado aos processos de criação teatral e, talvez por esse motivo, não é tão prevalente como procedimento metodológico no âmbito musical. Nossa proposta se aproveita de uma certa hibridez contida na ideia de aulas de voz cantada dentro da formação de atores e atrizes para testá-lo como uma possível abordagem do canto. Assim, algumas considerações valiosas de autores que escreveram sobre o laboratório como metodologia na pesquisa das Artes Cênicas podem informar a presente discussão.

Scialom, logo após destacar a recorrência do termo “laboratório” em trabalhos acadêmicos da área de Artes Cênicas, nos chama atenção para uma contradição: apesar de ser um termo frequentemente utilizado, a discussão do laboratório como metodologia ainda é pouco realizada (Scialom, 2021, p. 4). Mirella Schino, em *Alquimistas do Palco*⁵, dá uma pista desse cenário ao explicar que

Laboratório teatral, *oficina, atelier, taller*: essas não são exatamente traduções diferentes ou versões do mesmo termo. Elas indicam mais um conceito móvel, que gira em torno e fora do caminho, mesmo do caminho alternativo. Consequentemente (e não só por essa razão), não é fácil resumir o que é *usualmente entendido* como laboratório teatral na Europa do século XX. Em muitos países, a expressão nem mesmo existe (Schino, 2012, p. VII, grifos originais).

A natureza móvel do conceito de laboratório, como coloca Schino, certamente contribui para que ele, ao mesmo tempo que é amplamente utilizado, seja pouco abordado como um tema de estudos ao discutirem-se metodologias de pesquisa e de ensino. A natureza extremamente prática e corporalizada do espaço criado em um laboratório teatral, no entanto, faz com que cada laboratório seja muito distinto, e o pressuposto de estabelecer um rigor metodológico a partir de um modelo específico se torna menos coerente com a proposta. Pensando na amplitude gerada a partir dessa mobilidade do conceito, podemos pensar, como a própria Schino, em uma **dimensão laboratorial**, onde cabem diversos tipos de laboratórios.

Ben Spatz (2017, p. 1) defende que as áreas e disciplinas das práticas corporalizadas podem constituir campos epistêmicos consistentes o bastante para que a pesquisa corporalizada seja vista pela comunidade acadêmica como uma abordagem independente⁶. Por pesquisa corporalizada, aqui, podemos compreender toda sorte de pesquisa onde o corpo figura ativamente como produtor de conhecimento, não apenas como instrumento ou objeto de estudo. Dessa maneira, retomando a noção da natureza corpórea da voz, podemos enquadrar a pesquisa da voz cantada como uma área que possibilita a pesquisa corporalizada.

De natureza exploratória, os laboratórios aqui relatados foram realizados em diferentes condições, apresentando, portanto, diferentes problematizações acerca da voz cantada e suas possibilidades pedagógicas. Todavia, o que os uniu como perspectiva metodológica foram as dimensões

⁵ No livro *Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa*, Mirella Schino aborda as práticas realizadas por grandes nomes do teatro do século XX, cujos trabalhos constituíram espaços exploratórios de criação e pedagogia, como os estúdios de Stanislávski e Meierhold, a escola de Decroux na França, o Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen e o Odin Teatret de Eugenio Barba. Ao trazerem novas práticas ao fazer teatral, tais criadores transformaram o ofício teatral em um laboratório comparável ao dos alquimistas.

⁶ “As far as I know, no proposal for embodied research in the social sciences, humanities, or performing arts takes seriously the idea that areas and disciplines of embodied practice might constitute substantive epistemic fields in their own right” (Spatz, 2017, p. 1).

criativas, investigativas e reflexivas que demarcaram a relação entre aprendizado, escuta, experimentação, prática e escrita sobre os processos vivenciados.

Scialom (2021) sugere algumas balizas para a instauração do laboratório como proposta metodológica, traçando uma estrutura básica que envolveria a elaboração de um tema, a preparação – equivalente ao planejamento e às formas de registro –, o momento de investigação e a análise da documentação. No entanto, essas etapas configuram mais um espaço para descobertas do que um modelo metodológico estanque:

Sem uma definição precisa enquanto método, ele é, acima de tudo, uma atividade e um espaço fértil de experimentação, onde práticas são usadas para investigar algo desconhecido ou testar ideias. Todavia, ele permanece como uma práxis, na qual o pesquisador precisa ser criativo, desafiador e interessado naquilo que está para ser examinado e/ou descoberto (Scialom, 2021, p. 2).

A partir do que foi delineado até este momento do texto, podemos concordar com Scialom quanto à falta de uma definição precisa do laboratório como método (o que em Schino vimos como a “mobilidade” do termo) e quanto à sua natureza prática e corporalizada. Resta-nos, portanto, definir o que foi investigado em cada um deles. Tendo em vista os elementos apontados até aqui a respeito do laboratório como metodologia, podemos afirmar que os dois laboratórios de pesquisa relatados a seguir se constituíram a partir da premissa de observar e auto-observar os processos de criação e aprendizagem da voz cantada, com base em diferentes registros e formas de documentação, sob diferentes contextos.

Assim, é importante frisar que o objeto central dos nossos laboratórios foi o processo de aprendizagem em si, tanto da perspectiva percebida das ministrantes quanto dos alunos. Em ambos os laboratórios, determinadas canções foram escolhidas, fosse pelas ministrantes ou pelos alunos, porém nosso foco de observação não estava na lapidação de uma performance específica de nenhuma das canções, e sim em como a proposta de um modelo integrado de corpo-mente-voz, facilitado pelo espaço do laboratório, agia na construção do conhecimento dos alunos sobre sua própria voz na prática da voz cantada.

A partir das práticas, surgiam questões nos âmbitos coletivo e individual. Em vez de buscar, com o laboratório, responder a determinadas questões, buscamos oferecer um ambiente fértil onde as mesmas pudessem ser contempladas e exploradas. Isso posto, houve coleta de material audiovisual esporadicamente, observando algumas práticas propostas, mas o elemento da escrita, como forma de autorreflexão a respeito dos próprios processos, foi colocado de maneira consistente, fornecendo relatos escritos pelos alunos, que variam em sua natureza – desde anotações mais pragmáticas, recapitulando o que foi feito em cada encontro, até anotações mais reflexivas, por vezes até expressadas de maneira artística.

As descrições a seguir são uma recapitulação desses encontros, incluindo reflexões sobre as dificuldades e êxitos desse estudo sobre o processo criativo e de aprendizagem da voz cantada.

Primeira etapa: Estágio no Laboratório IIB do Ciclo Básico em Artes Cênicas da ECA-USP

O primeiro laboratório se deu como estágio em uma das disciplinas optativas eletivas da graduação, Laboratório IIB, ministrada pela Prof^a. Andréia Vieira Abdelnur Camargo (Andréia Nhur). Como mencionado anteriormente, a oferta de propostas de trabalho com a voz no curso de Artes Cênicas da USP é bastante restrita. Isso gerou uma procura grande por essas aulas, uma vez que Andréia Nhur é uma das poucas docentes que costuma oferecê-las. A disciplina Laboratório IIB é associada a outra, Ateliê II, como um espaço para que se trabalhem aspectos específicos relacionados à montagem dramática que os alunos devem apresentar ao fim do semestre. Por este motivo, o recorte temático do repertório do Laboratório IIB estava conectado ao trabalho desenvolvido na disciplina Ateliê II, e foram selecionadas canções, ritmos e danças relacionados às diásporas africanas.

Todas essas condições nos apresentavam desafios. O primeiro deles, levando em conta a demanda estudantil pelo contato com o trabalho de voz e a pouca oferta do mesmo até então (os estudantes eram, em sua maioria, do primeiro e segundo anos da graduação), era propor exercícios que proporcionassem a eles experiências facilitadoras de desenvolverem a autopercepção de suas vozes e corpos, mesmo em um trabalho que lidava com o canto coletivo, devido ao número de alunos. Além disso, estávamos tratando de um repertório de canções ligadas a tradições culturais e religiosas das populações afrodescendentes, exigindo um cuidado com o olhar sobre tais tradições para que o trabalho não resultasse em algo estereotipado, superficial e distante da complexidade étnico-racial e epistemológica inerente a tal repertório.

Grande parte do caminho encontrado foi se formando no decorrer do semestre, mantendo-nos atentas aos processos e questões dos alunos, propondo leituras e reflexões. Outra parte, por meio de encontros planejados com pesquisadores das tradições afro-diaspóricas, convidados e participantes do programa de pós-graduação, que se disponibilizaram a compartilhar suas pesquisas com a turma.

Quanto aos aspectos técnicos, especialmente por se tratar de uma turma que, até então, havia tido muito pouco contato com qualquer trabalho específico de voz, buscamos elaborar exercícios e experiências que permitissem uma introdução a alguns fundamentos técnicos para a vocalização (respiração, percepção corporal, escuta e acesso aos registros vocais), sempre pelo viés somático e proprioceptivo, permeado pela voz em movimento. Assim, muitos encontros foram marcados por aquecimentos corporais-vocais que partiam de vivências respiratórias e motoras baseadas nos princípios somáticos de Irmgard Bartenieff, seguidos de exercícios vocais proprioceptivos e vocalizes.

Os exercícios vocais foram planejados a cada aula, levando-se em conta o repertório estudado e as qualidades de emissão vocal possíveis dentro de cada uma das canções propostas. Todas as canções foram transpostas para tonalidades que considerassem a extensão vocal média da turma, determinada no primeiro encontro da disciplina e localizada entre o Sol 3 e o Ré 5. Algumas das canções trabalhadas pertenciam a gêneros que comumente apresentam uma instrumentação rica em instrumentos percussivos (como o ijexá e o samba de roda, por exemplo), de modo que era necessário direcionarmos os aquecimentos e processos autoperceptivos para alcançar uma emissão de voz com volume alto e um timbre rico em harmônicos agudos, que pudesse se sobrepor sonoramente às batidas graves do instrumental.

Assim, pensando nos princípios somáticos, incentivamos a investigação de ajustes articulatórios que auxiliassem os alunos a alcançarem este resultado, nos utilizando de som, movimento e imagens ou situações que facilitassem as associações. Um exemplo de exercício utilizado para incentivar a

emissão descrita acima foi explorar sons das vogais /a/, /æ/, /e/ e /ɛ/, com os lábios lateralizados (em sorriso) ou arredondados, observando os resultados. Em geral, o movimento de sorriso é bastante utilizado para fazer com que um som apresente mais harmônicos agudos, conferindo a ele uma maior estridência. Uma vez constatado esse ajuste articulatório, explorávamos emitir este som estridente nos movimentando no ritmo da música, testando intenções de movimento corporal e facial associadas à letra da canção. A partir de exercícios como esse, os alunos aos poucos eram incentivados a construir seu repertório próprio de ajustes e gestos vocais, experimentando e descobrindo estratégias caso inicialmente aquele tipo de ajuste não fosse confortável, percebendo as vozes uns dos outros, e assim por diante.

Quando trabalhamos uma canção de ciranda, por outro lado, nos valemos de algumas das imagens da canção (vento, as águas do mar, as orixás Iansã e Iemanjá) para explorar sonoridades menos estridentes, com um pouco mais de suavidade. Os movimentos da ciranda, de modo geral, são menos vigorosos do que aqueles do ijexá e do samba, e a instrumentação tinha um volume menos intenso, de forma que a movimentação ao som da canção permitia um padrão vocal com outras qualidades. Então, foram explorados sons emitidos com os lábios arredondados, como /a/, /ɔ/, /o/ e /u/, associados a movimentações corporais que mimetizassem a fluidez das águas e do vento, e, depois, brincando com os movimentos da ciranda, em cânone:



Fig. 1: Registro em vídeo do exercício de ciranda com o ponto de umbanda *Eram duas ventarolas*⁷

Ao abordar o estudo dos ritmos, danças e canções, buscou-se fazê-lo de maneira a trazer a compreensão de como essas tradições se dão dentro de seus contextos. Em um encontro, por exemplo, um colega de turma praticante do candomblé ofereceu uma prática sobre os movimentos e ritmos específicos relacionados aos orixás do candomblé e o que representam no contexto religioso. Em outro, foram levantadas reflexões, comparando diferentes percepções do que é conhecimento, após experimentações com cantos circulares.

Todo o trabalho em cima do repertório foi embasado, também, em pesquisas existentes a respeito das cosmopercepções africanas, como é o caso dos escritos de Leda Maria Martins (2003). De modo geral, buscamos, por meio de propostas práticas com a dança e o canto, propiciar espaços onde visões de mundo distintas daquela eurocentrada e ocidentalizada à qual estamos acostumados no ambiente acadêmico pudessem florescer e se fazer compreender.

⁷ Os registros em vídeo aqui apresentados estão dispostos em *hiperlink* e *QR CODE*, com filtro de imagem, com o objetivo de não identificar todos os participantes.

A premissa que guiou grande parte das aulas foi a tríade “cantar-dançar-batucar”, utilizada pelo antropólogo congolês Bunseki Fu Kiau (*apud* Ligiéro, 2011) como aquilo que definiria o denominador comum das performances africanas, ou seja, uma unidade composta pela inseparabilidade entre corpo, dança e música. Para o pesquisador brasileiro Zeca Ligiéro (2011), em *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*, este potente trio marcaria também as performances brasileiras afro-matriciais. Nesse sentido, todos os cantos de tradição explorados em aula eram acompanhados de instrumentos de percussão, dinâmicas em roda e cantos coletivos. Mais do que um canto regido por modelos de competência técnica individual, o alvo era cantar em movimento, em grupo, em pulso coletivo:



Fig. 2: Registro em vídeo do exercício com a canção *Emoriô*, de João Donato

Um elemento crucial do procedimento laboratorial como método de pesquisa, considerando todos os pontos até aqui levantados, era fornecer espaços de autorreflexão por meio dos quais os alunos pudessem processar e registrar as experiências de cada encontro. Propusemos, então, que eles mantivessem um diário de bordo, onde fariam anotações sobre seus processos individuais e as experiências do dia. Ao final de cada encontro, um tempo era disponibilizado para que eles fizessem um registro livre, que podia incluir escritos de qualquer natureza, desenhos, conforme sua preferência. A prática dos diários de bordo, aqui, apareceu como uma ferramenta de apoio à construção da expressividade.

Tal estratégia, em conjunto com os registros de áudio e vídeo dos encontros, foi fundamental para a construção de uma base de documentação para análises e reflexões posteriores acerca das vivências e procedimentos explorados. Em consonância com as perspectivas aventadas por Scialom (2021) sobre a documentação como forma de afirmar o conhecimento tácito gerado pelas práticas, os diários de bordo revelaram não só aprendizados, evoluções e percepções, como também dificuldades, questões e novos interesses.

Nos relatórios finais, compostos a partir da síntese dos diários de bordo, os estudantes relataram alguns dos atravessamentos poéticos e pedagógicos que envolveram a prática laboratorial interposta:

O ganho da prática em repetição da dança-voz-canção extrapola o espaço da aula-rito, contornando todo o dia. É nítida a mudança de estado do aparelho-ferramenta-instrumento corpo-voz: tudo que é dito e cantado ao longo do dia é percebido como um fluxo contínuo e muito suave, assertivo (Depoimento do participante I, em relatório final do Laboratório IIB, 2023).

Toda a abordagem de trabalho simultânea entre corpo e voz abriu um mundo novo pra mim. Tanto na percepção de ritmo quanto na percepção de outros lugares possíveis de exploração de potência e alcance vocais. Começando pelos exercícios de aquecimento e respiração, fiz questão de registrar alguns por desenhos, pois chegavam a ser difíceis de anotar em palavras (Depoimento do participante II, em relatório final do Laboratório IIB, 2023).

Sempre era uma viagem interna, no nível imaginativo e fisiológico, um olhar para dentro que devia sempre ser minucioso e preciso [...] Apesar de todo nosso aparato técnico, a respiração e a percepção do trato vocal, isso não era o suficiente. Tínhamos de encantar através do canto. Um encanto. Muitas vezes os versos das músicas eram enunciações, chamados para os orixás, como o “emoripaô!”. Existiam coisas além das letras e das músicas que devíamos evocar para cantar. Ou o canto de ninar para Oxum que, por ser uma canção de ninar, já supõe um jeito de cantar. Quando cantamos “Ogum Me Disse que Dançar Nagô é Bom...”, me coloquei para puxar o canto. Era uma responsabilidade e não tinha relação com o quão bem eu cantava, mas com o quanto eu consegui chamar as outras pessoas para cantar junto comigo, o quanto meu canto encantava, chamava (Depoimento do participante III, em relatório final do Laboratório IIB, 2023).

No ensejo das discussões levantadas a partir desse laboratório, podemos invocar o texto de Leda Maria Martins em *Performances da oralitura: corpo, lugar de memória* (2003), que cita uma das línguas bantu do Congo na qual a raiz *ntanga* dá origem tanto ao verbo escrever quanto ao verbo dançar. Entre escritas dançadas, cantadas e grafadas em forma de texto, no final do semestre, os alunos relataram experiências positivas com os diários, no sentido de ajudarem a preservar a memória dos encontros e manter um registro de seus processos pessoais e coletivos com a voz.

Segunda etapa: o Laboratório da Canção

A segunda etapa dos laboratórios se deu durante o primeiro semestre de 2024, do mês de abril ao mês de junho. Pensada como uma etapa de aprofundamento, apenas dez vagas foram disponibilizadas, para as quais os alunos se inscreveram e foram selecionados por ordem de chegada. Apesar das 10 vagas, a turma contou apenas com 9 participantes, devido à desistência de um dos alunos por motivos de incompatibilidade de horários. De maneira semelhante à primeira etapa, este laboratório foi oferecido aos alunos do segundo ano da graduação, bem como aos do terceiro que haviam participado da disciplina Laboratório IIB anteriormente. A intenção de reduzir o grupo foi a de proporcionar um espaço onde os alunos pudessem ter experiências de canto individuais, em oposição às experiências de canto coletivo do semestre anterior.

A canção popular emerge nesta proposta como um objeto de estudo performático, a partir do qual buscamos explorar as dimensões expressivas da palavra em interação com o canto. Cada aluno teve a escolha de até duas canções, definidas em duas categorias: 1) canções da cena (escolhidas dentre três musicais de Chico Buarque: *Gota d'água*, *Ópera do malandro* e *O grande circo místico*), e 2) canções populares livres (a única restrição foi que trabalhassem com canções em português, com uma exceção sendo feita a uma aluna cuja segunda língua é o espanhol).

A ideia de utilizar a canção como objeto de estudo se baseia em duas propostas. Do ponto de vista do ensino de canto, compreender a dimensão cênico-interpretativa de uma canção, seja ela tradicionalmente escrita para o teatro ou não – isto é, por meio da análise do texto e da experimentação de opções corpóreo-vocais – é um processo possível na construção da expressividade do cantor. Do ponto

de vista da preparação vocal de atores, pode-se argumentar que a proximidade da canção popular brasileira com a fala faz com que o estudo do canto popular seja um caminho interessante para a construção da expressividade do ator, além da relação histórica de proximidade da canção popular e do teatro brasileiros.

Esta é a proposta de Sara Lopes, professora do departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Unicamp, em *Do canto popular e da fala poética* (2007). Lopes destaca as semelhanças entre o canto e a fala cênica, diferenciando-os da fala cotidiana, constatando que a fala teatral se aproxima da música:

Cantar é tão diferente de falar quanto o é o dizer teatral. Apreender o sentido da voz e trabalhar o significado da fala, tendo como ponto de partida o canto, é uma forma de abordá-las como diferentes das funções utilitárias que têm no cotidiano, no uso comum. E o teatro, em seus procedimentos, não trata do cotidiano, do uso comum. Construir voz e fala por meio do canto é uma forma de construí-las teatralmente, pois a fala, no teatro, aproxima-se da música (Lopes, 2007, p. 20).

A proposta de Lopes dialoga com o pensamento de Luiz Tatit, que pensou todo um campo linguístico dedicado à canção brasileira, sua relação com a fala e com os sentidos do texto – a semiótica da canção. É importante ressaltar a centralidade da palavra na cultura da canção brasileira, que constrói sentidos, cenas e discursos que podem ser completamente transformados a depender do intérprete. Sem a observação do texto, portanto, o trabalho de construção da expressão fica incompleto.

O trabalho sobre o texto não é estranho aos estudantes de teatro. As propostas do Sistema de Stanislávski, uma das principais referências pedagógicas para o teatro do século XX em diante, incluíam a análise do texto dramático sob a perspectiva da leitura e da ação (método conhecido como a análise-ação), com o objetivo de uma compreensão aprofundada das tramas e personagens por parte do elenco, visando construir performances verossímeis⁸. O conceito da análise-ação de Stanislávski, descrita com profundidade por Maria Knebel em *Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski* (2016), é, em parte, uma inspiração para as propostas de investigação do Laboratório da Canção.

Ao propor que a ação – ou seja, a investigação física dos personagens – seja uma parte fundamental e indissociável do próprio processo analítico de estudo, as ideias de Stanislávski nos permitem estabelecer um diálogo com as concepções integrativas do trabalho da voz cantada. Se no Laboratório IIB o estudo dos passos de dança e ritmos revelava importantes elementos simbólicos e conceituais das culturas afro-diaspóricas, no Laboratório da Canção o estudo das escolhas interpretativas individuais a partir do aprofundamento no texto e, ao mesmo tempo, nas vivências pessoais de cada aluno fazia parte de um processo da investigação de uma persona artística.

Durante a primeira etapa da experiência, as dinâmicas e exercícios se ativeram mais a cantos simples e canções cíclicas, sempre associados a danças e manifestações brasileiras tradicionais específicas. No segundo laboratório, tomamos como objeto de estudo outro recorte da canção brasileira⁹, um patrimônio que transcende as especificidades culturais, sendo uma forma acessível a uma pluralidade infinta de gêneros e estilos. Dada a relação íntima da canção brasileira com a fala, bem como um novo

⁸ Stanislávski e Nêmirovitch-Dânchenko, criadores do Sistema, utilizavam o termo “verdade genuína” para se referirem à busca que impulsionava as propostas cênicas dos études (cf. Knebel, 2016, p. 117).

⁹ Na esteira do pensamento de Luiz Tatit (Diálogos [...], 2019), a ideia de canção brasileira, aqui, diferencia-se dos cantos de tradição – apesar de abranger suas contaminações e reminiscências – e também extrapola o conceito de MPB, cuja emergência poderia se limitar aos contornos históricos, políticos e culturais do Brasil da década de 1960.

contexto para o laboratório (não condicionado a danças e cantos de tradição), veremos que o estudo e a interpretação do texto das canções foram um elemento central do Laboratório da Canção.

A natureza individual do trabalho realizado nesta etapa proporcionou, também, um maior espaço para que houvesse autorreflexão da parte dos alunos, que relataram ter uma melhor compreensão de seus processos individuais com a voz. A turma era diversa com relação à experiência com o canto, e o ambiente criado a partir do encontro de alunos mais e menos iniciantes ofereceu a eles diferentes experiências de escuta da voz.

Rotineiramente, realizávamos um aquecimento corpóreo-vocal coletivamente, explorando as possibilidades da sala disponibilizada a nós. Ao planejar os exercícios dos aquecimentos, buscamos incluir sempre algum elemento de criação com a voz, como exercícios de improvisação rítmica, melódica ou jogos que envolvessem som e movimento. Nossa intenção, aqui, era nos atermos à proposta do corpo integrado, incentivando que a consciência do corpo e do movimento se construísse desde o início das aulas.

Todos os encontros se iniciavam com um breve exercício de relaxamento e autopercepção, no qual os alunos se sentavam ou se deitavam pelo espaço da sala e eram conduzidos por Isabela a perceberem eventuais pontos de tensão e observarem internamente seu alinhamento corporal, realizando pequenos ajustes associados aos movimentos respiratórios. Aos poucos, os alunos eram conduzidos a se movimentarem de forma a se levantar lentamente, e fazíamos uma transição silenciosa para algum exercício de exploração corporal-vocal coletiva. Estes, por vezes, eram livres, ou baseados em cantos coletivos populares, buscando, a partir de propostas de improvisação com diversos sons vocais, realizar composições originais e efêmeras¹⁰.

A intenção desse aquecimento era não apenas permitir a descoberta de explorações de variados sons vocais (cantados, onomatopeicos, ruídos etc.), como também aguçar nos alunos a percepção do momento presente do exercício – nunca o repetiríamos exatamente da mesma maneira, e, portanto, era preciso se manter atento ao que ocorria naquele instante. O relaxamento proposto no início tinha, também, o objetivo de estimular a concentração dos alunos, uma vez que nossos encontros se davam no período da tarde, após uma manhã intensa de estudos e vivências universitárias que os atravessavam de diversas maneiras.

Assim como nos exemplos descritos na seção anterior, exercícios vocais de ordem mais técnica, como vocalises, eram associados a movimentos, e o uso de imagens e termos descritivos para buscar diferentes expressões vocais e corporais era incentivado (por exemplo, uma voz descrita como “suave” ou “soprosa” dentro da extensão aguda, para acessarmos a voz de cabeça, e uma voz descrita como “forte” e “brilhante” para acessarmos a voz de peito). Nesta etapa, aproveitamos o número reduzido de alunos para estimular a apuração da escuta dos diferentes registros em diferentes vozes, por meio de exercícios e vocalises direcionados.

Tal procedimento foi elaborado a partir da compreensão do processo de escuta e autoavaliação da voz como crucial para o desenvolvimento da autopercepção, inspirado pelo protocolo proposto por Behlau e Pontes em *Avaliação e tratamento das disfonias* (1995). É importante ressaltar que a intenção dessa proposta no laboratório não é a de replicar ou substituir um procedimento clínico da

¹⁰ Em consonância com algumas das etapas da estrutura básica para realização de um Laboratório de Pesquisa, segundo Scialom (2021), este processo equivaleria ao “momento de investigação”, em que são realizados procedimentos exploratórios centralizados em experiências corporais, com base no tema de pesquisa.

fonaudiologia, mas a de fornecer aos alunos ferramentas descritivas da voz que não estivessem ligadas, necessariamente, a juízos de valor (“voz boa”, “voz ruim”, “certo”, “errado” etc.).

Considerando a voz como uma importante expressão da identidade de cada um, ela frequentemente é alvo de julgamentos externos, de forma que os processos criativos que a envolvem colocam o aluno em uma posição vulnerável. Neste sentido, equipar os indivíduos com ferramentas para compreender seus processos da voz de maneira descritiva, sem foco em qualificá-la como boa ou ruim, permite que eles possam refletir e escolher os ajustes de sua preferência de acordo com a canção cantada ou personagem encenado.

Durante os primeiros três encontros, esses exercícios, bem como sessões de compartilhamento onde os alunos falavam sobre suas percepções da voz a partir deles, ocuparam a totalidade do restante do tempo disponível após o aquecimento, a fim de fornecer aos alunos uma base relativamente sólida, tanto prática quanto teórica, de conhecimentos sobre suas próprias vozes.

A partir da quarta semana, os encontros foram divididos entre os exercícios de aquecimento corpóreo-vocal e os processos criativos envolvendo as canções. Cerca de quatro encontros foram dedicados a cada uma das categorias de canções, sendo que cinco dentre os nove alunos optaram por trabalhar com apenas uma canção. Essa opção foi feita por diversos motivos – outros compromissos acadêmicos que acabaram por interromper os processos, compromissos de trabalho, ou mesmo a percepção de precisar dedicar mais tempo à performance da canção escolhida.

No primeiro encontro dedicado a cada categoria de canção, discutimos, em grupo, informações sobre o texto e o contexto das canções que pudessem contribuir para as performances. Trechos das canções foram escutados, observando nuances do texto e as maneiras com que a voz dos intérpretes e a instrumentação dos arranjos de referência interagiam com ele. A troca de interpretações e opiniões sobre os sentidos das canções trouxe pontos de reflexão importantes para que os alunos fizessem suas escolhas performativas.

A partir dos encontros seguintes, o tempo após os aquecimentos era dedicado a um formato de *masterclass*, onde cada aluno performava a canção escolhida para, em seguida, discutirmos coletivamente sobre a expressão que resultava de cada processo. Ocasionalmente, Isabela chamava atenção para ajustes específicos de algum aluno, propondo exercícios com base no trecho da canção onde as dificuldades emergiram. Os alunos relataram que a observação das performances de seus colegas informou, também, seus processos de autorreflexão, levando-os a experimentar com a própria voz a partir dos apontamentos levantados.

O caráter coletivo do Laboratório da Canção permitiu que, durante todas as etapas do trabalho de voz, os alunos tivessem referências de vozes distintas das suas e das referências escolhidas. Este aspecto mostrou-se muito valioso, com relatos de momentos em que comentários direcionados a um aluno acabaram por ajudar, também, a interpretação do outro.

Os diários de bordo foram mantidos durante o Laboratório da Canção, como ferramenta de autorreflexão sobre os processos despertados. No primeiro encontro, fizemos uma roda de conversa na qual compartilhamos, todos, nossas experiências com a voz e quaisquer questões pessoais que tivéssemos com relação a elas. Todos os alunos, sem exceção, compartilharam alguma dificuldade ou limitação que percebiam ter – essas, variando entre questões de timidez até questões de gênero e sexualidade. Pudemos,

então, refletir desde o início sobre nossas relações com nossos contextos políticos e culturais, pensando como o corpo e a voz são afetados – e os afetam.

É muito mais fácil explorar a voz quando se está em cena. A gente vai para lugares onde se arrisca mais “naturalmente”. Por exemplo: às vezes, é difícil atingir notas agudas ou graves que se estendem, e, quanto [s/c] se está em cena, sem a preocupação de falhar/desafinar, me fez explorar outros lugares. A música acessa lugares vulneráveis (Depoimento do participante A, em transcrição do diário de aula do Laboratório da Canção).

Mesmo em um semestre lotado e conturbado, as tardes cantando na sala 19 eram sempre proveitosas. Posso dizer que o laboratório ampliou e reiterou um repertório de aquecimentos vocais e cuidados da voz para o meu trabalho como atriz e diretora, estando muitas vezes na figura de condução de um ensaio. Para além de uma aula de canto formal tradicional (arrisco dizer, já que nunca de fato fiz uma), o laboratório condizia com seu público e previa o estudo do canto também como uma arte cênica e performática, o que nos foi dito desde o primeiro encontro, no dia 16 de abril.

Percebi, desde o início, como é difícil perceber e classificar a própria voz (especialmente no exercício dos “termos descritivos da própria voz”, da Mara Behlau). Curioso como, na maioria dos casos, evidenciaram-se mais aspectos negativos do que positivos sobre a própria voz. Durante todo o processo, a percepção e consciência de si e da nossa própria voz foi tomando forma, trabalhando os ouvidos para tons, ritmos e melodias (Depoimento da participante B, em relatório final sobre o Laboratório da Canção).

Em outras aulas de expressão vocal e canto, a afinação sempre foi uma questão para mim, e a dificuldade de encontrar a afinação em um grupo de pessoas, especialmente na passagem entre voz de peito e de cabeça. A condução de Bela foi bastante clara neste sentido, indicando as estratégias e os momentos de passagem, e também nos desafiou a explorar ambas as vozes de peito e de cabeça nos aquecimentos, na mesma medida.

[...]

A primeira barreira a ser superada foi a timidez de cantar sozinho em frente a outras pessoas, mas lancei mão da minha experiência em teatro, e encarei este exercício de modo análogo, buscando o conforto em estar em cena, além da presença e da concentração. Dessa forma, a interpretação me libertou da preocupação com a afinação e a exposição, desde as primeiras experiências (Depoimento do participante C, em relatório final sobre o Laboratório da Canção).

Considerações finais

Ao olharmos para os estudos de Barros, Esteves, Padovani e Mariz, discutidos neste artigo, pudemos identificar a prevalência, ainda nos dias de hoje, dos moldes tradicionais do ensino de canto, influenciados pelo direcionamento estético do canto erudito. Durante os séculos XX e XXI, no entanto, considerando a ascensão da indústria musical e a ampla divulgação da música popular, houve um aumento na demanda por atualizações desse modelo para que se aplicasse, também, ao ensino do canto popular. Contudo, mesmo com uma profusão de conhecimentos fisiológicos e pedagógicos difundidos pelas ciências da voz e métodos de ensino de canto elaborados a partir delas, a tendência a replicar o modelo de aula tradicional segue presente.

Destacamos, aqui, dois dos fatores que explicam essa prevalência. Primeiramente, até o início dos movimentos de sistematização do ensino de canto popular brasileiro, nos anos 1990, a maior fonte de informação e formação sobre o ensino de canto à qual os professores tinham acesso era o estudo do canto erudito. Este, por sua vez, era fortemente pautado pelas tradições europeias de ensino de canto, que se baseiam principalmente na transmissão e replicação de exercícios (como citado anteriormente, direcionados a uma estética específica) em uma lógica de relações verticalizadas mestre-aprendiz. Além

disso, apesar da crescente busca por conhecimentos atualizados acerca da voz, do ponto de vista científico e pedagógico, os mesmos são, com frequência, pensados dentro do modelo mais conveniente às relações de trabalho contemporâneas: aulas individuais com uma hora de duração.

Se, por um lado, o modelo descrito é conveniente e altamente adaptável a diferentes horários, permitindo que tanto aluno quanto professor combinem as aulas da maneira que melhor lhes servir, por outro, essa configuração induz à replicação do modelo tradicional, substituindo os exercícios perpetuados ao longo de gerações por outros, baseados na evolução das ciências da voz – contudo, mantém-se o direcionamento técnico e estético das aulas, prejudicando o desenvolvimento de uma compreensão integrada dos processos criativos do canto.

Considerando os problemas aqui discutidos, a busca por uma abordagem de ensino que seguisse um caminho distinto, com foco na integração dos aspectos técnico-fisiológicos aos expressivos, emergiu como tema central desta pesquisa. Partindo das perspectivas somáticas, constatamos a centralidade do corpo nesses processos de ensino e aprendizagem e pudemos perceber de que maneira repensar a concepção de corpo influenciaria a própria concepção do ensino e do conhecimento na qual basear nossa proposta.

Assim, com a intenção de ir além da mera integração de linguagens artísticas em um modelo interdisciplinar, nos baseamos no conceito de indisciplinaridade apresentado junto à Teoria Corpomídia para propor nossa abordagem pedagógica do canto popular, aplicando-a no contexto da formação de atores, no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Apoiando-nos nos escritos de Melina Scialom, Ben Spatz e Mirella Schino, acerca dos laboratórios artísticos como procedimentos metodológicos, elaboramos dois laboratórios de voz, propostos aos alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura.

Os laboratórios consistiram em encontros de três horas de duração, durante os quais o trabalho corporal-vocal era proposto a partir de exercícios planejados para estimular e desenvolver a autopercepção dos alunos acerca de seus corpos-vozes. Tendo em vista a falta de familiaridade da turma com as práticas vocais, optamos por enfatizar, sobretudo no início de cada ciclo de trabalho, a construção de uma base de conhecimentos técnico-fisiológicos sobre a voz que pudesse continuamente informar as práticas subsequentes com cantos coletivos e com a canção brasileira.

A maioria dos alunos relatou ter aproveitado bem as experiências, percebendo uma evolução ao longo dos períodos nos laboratórios. Eles destacaram melhorias na autopercepção corporal e vocal de forma integrada, adquirindo uma base de conhecimento que os incentiva a continuar desenvolvendo suas habilidades vocais ao longo de suas formações. Como procedimento metodológico, portanto, concluímos que o laboratório se apresenta aqui como uma alternativa possível para o ensino da voz cantada na formação de atores, sendo ele um espaço errante e indisciplinar, onde ensino, criação, exploração, investigação e autorreflexão corroboram a natureza também processual da voz, numa construção que não é só bio, mas também cultural, individual e coletiva, ativa e reflexiva e totalmente mediada pelo corpo.

Tendo em mente a proposta do pensamento indisciplinar, do papel de mediação e criação do corpo e da importância de uma pedagogia do canto que considere a quebra dos padrões restritivos dos moldes tradicionais, cabe a reflexão e avaliação dos laboratórios como uma alternativa também aplicável à formação de cantores, contribuindo, assim, de forma ampla ao campo da pedagogia vocal.

Referências

- BARROS, Maria de Fatima Estelita. *Canto como expressão de uma individualidade*. 2012. 168 p. Tese (Doutorado). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617488>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- DÍALOGOS na USP – Caminhos da Música Brasileira – Bloco I. [s. l.: s. n.]: 2019. 1 vídeo (29 min). Publicado pelo Canal USP. Disponível em: <https://youtu.be/o2LXLHjiY2Y?si=Le9vkXydVF4CK9km>. Acesso em: 9 out. 2024.
- ESTEVEZ, André Azevedo Marques. *O atleta da voz: o cantor lírico e o seu corpo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Atividade Física, Saúde e Lazer). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100139/tde-19072017-121856/pt-br.php>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- KATZ, Helena; GREINER, Christina. Por uma Teoria do Corpomídia. In: GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo, Annablume, 2005. p. 125-135.
- KNEBEL, Maria. *Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- LEMAN, Marc. *The Expressive Moment*. Cambridge, MA: MIT Press, 2016.
- LIGIÉRO, Zeca. *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2011.
- LOPES, Sara. Do canto popular e da fala poética. *Sala Preta*, São Paulo, Brasil, v. 7, p. 19–24, 2007. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v7iOp19-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57314>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- MARIZ, Joana. A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro. *Música Popular em Revista*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 117-134, 2017. DOI: 10.20396/muspop.v4i2.13088. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13088>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar de memória. *Letras*, n. 26, p. 63-81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- PADOVANI, Maria Izabel. *A técnica Alexander aplicada ao canto coral: caminhos para uma educação integral*. 2017. 108 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632605>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- PORTO JUNIOR, Delphim Rezende. *Preceptivas humanistas e musicais na tratadística quinhentista: um estudo das representações retóricas do exercício musical no renascimento italiano*. 2018. Tese (Doutorado em Musicologia). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: 10.11606/T.27.2018.tde-12072018-172351. Acesso em: 10 jul. 2024.
- RIBEIRO, L. H. R. Aproximações técnicas da École de Garcia na performance vocal moderna. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 74-92, jul./dez. 2017.
- SCIALOM, M. Laboratório de pesquisa: metodologia de pesquisa corporalizada em artes cênicas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 11, n. 4, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/111236>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- SCHINO, Mirella. *Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SPATZ, Ben. Embodied Research: A Methodology. *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, Tampa, v. 13, n. 2, p. 1-31, 2017. Disponível em: <http://liminalities.net/13-2/embodied.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

Isabela Fernandes Garcia Moschkovich é aluna de Mestrado do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes. isabela.moschkovich@alumni.usp.br

Andréia Vieira Abdelnur Camargo (Nhur) é professora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes. andreianhur@usp.br



A *Opus* está licenciada sob uma licença [CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).