DOI 10.20504/opus2025.31.12

CC BY

Corpo que canta: estratégias didáticas para o aprimoramento da presença cênica do cantor popular em formação

Thaise Cristina Marcelino Matias
https://orcid.org/0000-0002-6785-4006
(Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/ Mestrado Profissional em Artes/ PPGARTES, Fortaleza-CE, Brasil)

Ewelter de Siqueira e Rocha
https://orcid.org/0000-0003-4549-1555
(Universidade Estadual do Ceará, UECE/ Centro de Humanidades/ Curso de Música, Fortaleza-CE, Brasil)
(Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/ PPGARTES, Fortaleza-CE, Brasil)

Resumo: Este trabalho apresenta um desdobramento de uma dissertação de mestrado cujo enfoque consistiu em problematizar as relações entre corpo e voz durante a performance musical do cantor popular. No recorte apresentado neste artigo, investigaram-se possíveis estratégias e procedimentos didáticos relacionados à construção de uma corporeidade que favoreça a elaboração da presença cênica durante a performance do cantor popular. Este estudo toma como referência teórica a cooperação de educadores musicais e pesquisadores da área do Teatro, os quais estabelecem relações entre a performance vocal e os regimes expressivos no âmbito do corpo a ela associado. Com enfoque qualitativo, a pesquisa tomou como substrato empírico a criação de um laboratório de estudos que culminou com a elaboração da oficina intitulada Corpo – Diálogos com a Presença Cênica, junto a interessados nessa temática, cuja atividade artística teve conexão com a prática do canto. As atividades foram feitas de forma virtual devido à pandemia da Covid-19. Os participantes expressaram de forma unânime que as atividades vivenciadas nos segmentos Consciência Corporal, Música, Teatro e Dança poderiam compor a dinâmica de uma aula de canto, como estímulo para o aprimoramento da presença cênica, envolvendo diversos aspectos, como a energia extracotidiana, a expressão facial, os gestos e os movimentos corporais em diferentes níveis, entre outros elementos. Essa reflexão almeja também estimular os professores de canto a buscarem em sua prática docente a inserção de atividades prático-teóricas que estimulem os alunos a obterem autonomia e organicidade em sua presença cênica durante uma performance musical.

Palavras-chave: corpo. canto popular. presença cênica. performance musical. estratégias didáticas.

The Singing Body: Didactic Strategies for Developing Stage Presence of Popular Singers-in-Training

Abstract: This paper presents the development of a master's dissertation focused on examining the relationship between body and voice during the musical performance of popular singers. The section presented in this article investigates possible strategies and didactic procedures related to constructing a corporeality that enhances the development of stage presence during the performance of popular singers. This study draws on the theoretical contributions of music educators and researchers in the field of theater, who establish connections between vocal performance and expressive regimes associated with the body. Adopting a qualitative approach, the research was grounded in the creation of a study laboratory, culminating in the development of the workshop titled *Body – Dialogues with Stage Presence.* This workshop was aimed at individuals interested in the topic and whose artistic activity was connected to the practice of singing. The activities were conducted virtually due to the Covid-19 pandemic. Participants unanimously expressed that the activities experienced in the segments of Body Awareness, Music, Theater, and Dance could form part of the dynamics of a singing class, serving as a stimulus to enhance stage presence. These activities addressed various aspects, including heightened energy, facial expression, gestures, and body movements at different levels, among other elements. This reflection also aims to encourage vocal teachers to incorporate practical-theoretical activities into their teaching practice, promoting students' autonomy and organic stage presence during musical performance.

Keywords: body. popular singing. stage presence. musical performance. didactic strategies.

MATIAS, Thaise Cristina Marcelino; ROCHA, Ewelter. Corpo que canta: estratégias didáticas para o aprimoramento da presença cênica do cantor popular em formação. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 31, e253112, p. 1-31, 2025. http://dx.doi.org/10.20504/opus2025.31.12
Recebido em 10/7/2024, aprovado em 14/12/2024, publicado em 20/5/2025

Ao falar de aprendizagem e corpo, comentamos a possibilidade de esse corpo se mover. Dessa forma, não há movimentos em um corpo vivo sem que aconteça uma ação recíproca entre as funções mentais e motoras. Assim, a percepção do corpo dá lugar à ação; essa conscientização interna do corpo ocorre a partir da integração psicomotora associada ao sensorial que dá suporte ao movimento do corpo no momento presente. No universo escolar, segundo os estudos de Michel Foucault (1926–1984), o autor ressalta como o poder disciplinar sobre o corpo se efetivava nas escolas nos séculos XVIII e XIX, enfatizando que "as escolas funcionavam como fábricas, que produziam disposições para as ações racionais voluntárias ao mesmo tempo em que procuravam eliminar dos corpos movimentos voluntários" (*apud* Pederiva, 2004b, p. 92). Era incentivada a ideia de um todo exemplar que formasse a base das regras sociais, que requeria um controle intenso. Segundo Patrícia Pederiva (2004b, p. 93), "o corpo era valorizado na medida em que se tornasse silencioso e discreto, procurando evitar a evidência de uma presença, com o fim de não incomodar, […]". Ou seja, em se tratando de aprendizagem na escola, em sua grande parte, não seria levada em consideração a elaboração das experiências sensoriais, mas o acúmulo dos conhecimentos abstratos, tendo pouquíssima participação do corpo. A partir desse contexto, permito-me fazer uma reflexão de que talvez essa trajetória seja comum a outras pessoas que, assim como eu, passaram por um processo de formação educacional escolar.

Diante dessa realidade das escolas e trazendo o foco para a performance musical e sua aprendizagem, ao longo do século XIX, a sociedade da época passava por um processo de mudanças em decorrência da Revolução Industrial. Com o aperfeiçoamento das técnicas de construção de instrumentos musicais, os músicos passaram a obter um controle melhor da afinação, a possibilidade de usufruir de diversos timbres, o aumento da sonoridade e a ampliação das possibilidades técnicas. Segundo Sonia Ray (2015, p. 15), esse contexto "traz visibilidade para os instrumentistas, regentes e cantores e valoriza cada vez mais o virtuosismo", que é a excelência técnica na qual se objetiva o perfeito domínio do instrumento. Nesse cenário, surgem as primeiras escolas particulares de caráter profissionalizante, os chamados conservatórios. A primeira delas surgiu na França, em 1795, com o Conservatório de Paris, e logo em seguida espalhou-se por toda a Europa, chegando aos EUA, Canadá e no Brasil, em 1841, com o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (Silva, 2018). Privilegia-se, assim, a formação do instrumentista ou cantor virtuose com a tendência do ensino estritamente técnico e individualista.

É nesse momento que surge, em maior profusão, a busca pela sistematização do ensino da performance musical. De acordo com Sonia Ray (2015), ao tratar da temática da pedagogia na performance musical, os instrumentistas-professores voltaram-se cada vez mais para as técnicas de execução do instrumento/canto, as quais foram registradas em livros, no que chamamos de métodos. Sendo assim, o corpo era preparado para obter essa técnica no aprendizado tanto do canto como do instrumento musical, com a finalidade exclusiva de usar determinadas partes e musculaturas específicas em favor de uma qualidade vocal ou instrumental para a performance. Porém, hoje a autora nos diz que estamos vivenciando mudanças no ensino e aprendizagem para um possível caminho de unir tradição e inovação. Adota-se um conceito de performance musical que valoriza o tradicional, por meio dos métodos já conhecidos e criados, mas que convida a dialogar com propostas mais atuais e inovadoras, sem que estas se imponham umas sobre as outras.

Por meio do breve percurso de ensino e aprendizagem do corpo na escola, bem como na aprendizagem de um instrumento musical, percebe-se uma tendência a compartimentalizar a noção de corpo. Ao falar sobre ação vocal e comunicação, Valéria Braga (2019) ressalta que há outras formas de se comunicar com o público que não apenas pelo som da voz, "mas no corpo como um todo, por intermédio de ações, gestos, gesticulações […], como também por meio de elementos externos como o vestuário, adereços, cenário etc." (2019, p. 49). A performance final é sustentada por esses e outros pilares, que acontecem de forma integrada e cuja interdependência é parte fundamental da performance musical.

Hoje, atuo como docente[1] no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte, no curso de Licenciatura em Música, que possui disciplinas voltadas para o estudo de instrumentos musicais e canto, e tenho promovido cursos de extensão na área do canto popular. Em uma dessas aulas, no curso de Licenciatura, pedi aos meus alunos de canto popular que escrevessem quais seriam as suas dificuldades quando se tratava de cantar. As respostas mais frequentes incluíram: timidez ao se apresentar, insegurança, vergonha, nervosismo e desafios relacionados à "presença de palco". Lendo as respostas e observando essa última, questionei-me então sobre a expressão usual "presença de palco". Fernandino comenta que, em sua experiência, essa questão "sempre aparece nos contextos onde o assunto seja música e corporeidade", e interroga: "Por que essa ideia tão valorizada no meio artístico, às vezes até fantasiada, nunca é contemplada, de fato, na maioria dos programas de ensino musical?" (Fernandino, 2017, p. 56-57). Essa provocação foi objeto de estudo na pesquisa da professora Valéria Braga (2019), cujos dados mostram que somente duas[2] das onze Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas no Brasil oferecem disciplinas obrigatórias cujas ementas abordam a expressividade e o corpo do cantor popular no aspecto cênico. Nas demais, há poucas propostas para a preparação cênico-corporal, não são obrigatórias e provêm de outras áreas, como o Teatro e a Dança.

A pesquisa, substrato deste artigo, foi desenvolvida no período de 2019 a 2021, durante um processo de mestrado profissional em Artes (PPGARTES-IFCE), tendo como foco investigar possíveis estratégias e procedimentos didáticos que favoreçam o desenvolvimento de uma presença cênica que contribua para a performance musical do cantor popular. Este texto trata de um recorte da pesquisa, sendo composto por abordagens que tratam do canto popular brasileiro urbano e suas características em relação à performance musical; a relação corpo-voz na área do Teatro; o planejamento e a configuração de uma oficina que consistiu em investigar e refletir possíveis estratégias didáticas que pudessem colaborar com a formação de cantores quanto ao aprimoramento da presença cênica para a performance musical; bem como uma análise reflexiva a respeito da investigação por meio da oficina. Por fim, apresento a proposta pedagógica intitulada *Corpo que*

[1] Neste artigo, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular. A escolha se fez ao bem de uma uniformização e fluência da narrativa, evitando-se, assim, uma alternância sucessiva entre pessoas e tempos verbais. A título de esclarecimento, a condução prática da oficina se deu exclusivamente pela autora. Ao autor, na condição de orientador da pesquisa de mestrado, substrato deste artigo, e coautor do texto, coube a função de direcionar a fundamentação teórica e a metodologia deste trabalho.

[2] A primeira instituição é a Universidade de Campinas (UNICAMP), que oferta a disciplina obrigatória Tópicos Especiais: Produção Musical no currículo do curso de Bacharelado em Música Popular, habilitação Voz. O outro espaço institucional refere-se ao curso de Licenciatura em Música – disciplina Canto Popular oferecido pelo IFPE, campus Belo Jardim, que oferta a disciplina Expressão Cênica (Braga, 2019).

canta: diálogos com a presença cênica na performance musical, um material voltado para o professor de canto, que foi construído a partir das experiências vivenciadas na oficina.

1. Canto popular brasileiro na atualidade

Na literatura acadêmica musical, a expressão "popular" tem sido utilizada com diferentes acepções. O termo pode remeter tanto a contextos rurais como a urbanos, sempre associado a algo genuíno e produzido pelo povo. Dessa forma, o canto popular brasileiro rural, segundo Assis (2009), caracteriza-se por ser um canto que está ligado às tradições das comunidades, a um modo de vida coletivo, um canto que não se aprende em um molde escolarizado e padronizado. Ou seja, ele é aprendido em família, envolto em uma tradição oral distante das grandes cidades. Não há a preocupação com uma estética predeterminada, estabelecida de acordo com algum estilo musical, como também não existe a intenção de produzir música com fins comerciais.

O canto popular brasileiro urbano está delineado dentro do campo da música popular urbana e de suas práticas, vinculadas aos gêneros e estilos musicais que alcançaram projeção ampla por meio dos sistemas midiáticos rádio e televisão (Machado, 2007. Queiroz, 2009. Sandroni, 2017. Braga, 2019). Esse canto desenvolveu-se ao longo do século XX, sendo observadas duas tendências estéticas. A primeira, relacionada à tradição lírica italiana, o chamado *Belcanto*[3], ligada ao universo da população branca das elites, e a segunda, mais envolvida com a aproximação da voz falada, ou seja, mais coloquial e que possivelmente se originou da mescla da cultura indígena e negra da sociedade daquela época (Machado, 2012). Ainda segundo essa autora, essas opções estéticas foram acontecendo ao longo da história do canto popular brasileiro de forma natural e sem uma cronologia fechada. Esse canto, atualmente, possui algumas características em sua execução vocal, tais como: o uso de uma voz mais natural, próxima da fala, herança da segunda tendência estética; a tonalidade ajustável de acordo com a zona de conforto vocal e interpretativa do cantor; e o uso da palavra como um elemento na construção do som e da expressão em comunicação com o ouvinte (Machado, 2012).

Essa interconexão entre texto, música e performance é abordada por Ruth Finnegan (2008), que problematiza a atribuição de um grau de importância a cada um desses elementos, argumentando que essa prática levaria à priorização de um aspecto em detrimento dos demais. A autora esclarece que o importante é refletir sobre como eles operam juntos, o que acontece ora sim, ora não, dependendo do contexto. "A canção é um fenômeno tão difundido por todos os tempos e culturas que pode sem dúvida ser considerada como um dos verdadeiros universais da vida humana" (Finnegan, 2008, p. 15). Dessa forma, a canção torna-se a matéria-prima que possibilita a performance do cantor. Nas palavras de Paul Zumthor, estudioso da poética oral, o termo "performance", de maneira geral, designa "um acontecimento oral e gestual" (Zumthor, 2018, p. 36). Assim, "na noção de performance, encontraremos um elemento

[3] Termo em italiano que significa Belo Canto. Apesar das várias acepções dadas a esse termo, Alberto Pacheco explica que se trata de uma maneira de cantar, cuja origem é italiana, a partir do desenvolvimento da ópera, que se adaptou aos diversos estilos durante o percurso da história da música ocidental cujo apogeu se deu com os *castrati*, no século XVIII. Disponível em: https://oriundi.net/files/cantoitaliano.pdf. Acesso em: 5 jul. 2024.

irredutível, a ideia da presença de um corpo" (Zumthor, 2018, p. 37) que fará parte desse processo. Nesse contexto, a letra de uma canção "não existe a menos e até que seja pronunciada, cantada, trazida à tona com os devidos ritmos, entoações, timbres, pausas; […] canção e poesia oral significam a ativação corporificada da voz humana […]" (Finnegan, 2008, p. 24), ou seja, o ato de performar.

O canto popular e a canção compõem a performance musical que acontece em um nível de ritualização em que há dois papéis: os que realizam e os que assistem. Com isso, temos uma separação clara entre o performer, o público e o surgimento de um espaço onde se formaliza essa ritualização, que é o palco. Essa configuração caracteriza a atuação do cantor formal-performático (Queiroz, 2009). Portanto, podemos considerar a atuação musical desse cantor uma performance ativa acompanhada de diversos elementos (Queiroz, 2009).

A respeito disso, Braga (2019) diz que

> A canção popular está longe de ser apenas música, já que é o resultado da relação entre texto, música e performance. O ato de assistir a um show contém um mecanismo de decodificação composto por signos que abarcam não somente a interpretação das notas e das palavras, mas dos gestos, dos movimentos corporais e de toda comunicação implícita na interpretação (Braga, 2019, p. 57).

Nessa visão, percebe-se que o cantor popular pode utilizar-se de sua expressividade não apenas pela voz, ou seja, pela linguagem oral, mas também pode encontrar outros recursos, como os gestos e os movimentos corporais para complementar sua comunicação com o público. O ato de comunicar "não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação" (Zumhthor, 2018. p. 49); dessa forma, a mensagem que será transmitida vai requerer um corpo que esteja em cena e em consonância com seus sentimentos, crenças, convicções e escolhas. Assim, para que o cantor se sinta presente e expresse com autenticidade aquilo que deseja, todos esses elementos, "[…] emoções, pensamentos, comportamentos, expressões faciais e físicas" (Braga, 2019, p. 50) necessitam estar alinhados para que ele alcance o seu objetivo: a "transformação" desse receptor.

Para a performance musical acontecer, é necessário tempo de preparação e criação. Na maioria das vezes, os sujeitos que fazem parte dessa atividade são o cantor e uma equipe composta por instrumentistas, cenógrafo, figurinista, iluminador etc., em que todos estão envolvidos nesse processo de pré-produção, que não é algo totalmente autônomo nem surge repentinamente. Ruth Finnegan destaca que "uma performance, ainda que original, ganha forma a partir da relação com expectativas estilísticas e contextuais conhecidas. Mesmo que para deturpá-las, baseia-se nelas" (2008, p. 36). Dessa forma, a escuta[4] da trajetória da canção popular dos artistas já consagrados, ou até mesmo a visualização de suas performances, permite conhecer o repertório, a forma como esses cantavam e se expressavam, possibilitando uma bagagem de conhecimento que ajude a inspirar o cantor em seu processo criativo, na construção do fazer artístico musical.

[4] Regina Machado (2012, p. 21), aborda que "as tendências da voz na canção popular urbana brasileira, partindo de um comportamento matricial, oferecem fontes tanto para a conservação quanto para a mudança de padrão estético –, […] e que a consolidação de uma tradição no modo de cantar foi sendo transmitida de geração a geração pela prática da escuta e, até certo ponto, da imitação".

Por fim, a concretização de toda essa preparação é transmitida para o público, momento esse que é constituído por diversas camadas a depender da proposta do cantor.

Nessa perspectiva, Finnegan afirma que

> O visual, o somático, o gestual, o teatral, o material – tudo pode fazer parte. Assim como o pode também o movimento, enfatizado ou não pela dança ou pela interação de muitos corpos e presenças. Não é somente o texto – ou somente a música e o texto –, mas a atuação multissensorial. O papel das "palavras" só pode ser avaliado nessa perspectiva mais ampla, multidimensional – por vezes com mais destaque, mas em outras assumindo talvez um lugar mais secundário em relação aos outros componentes da performance. Cada caso deve ser considerado em seu mérito e não com base em suposições prévias (Finnegan, 2008, p. 35, grifo da autora).

Considerando o cenário atual, pode-se dizer que o canto popular brasileiro, em especial o urbano, cresce em sua diversidade tendo a sua importância nos diferentes contextos em que ocorrem essas performances. O cantor popular, em seu processo de construção artística, deve cada vez mais buscar uma marca vocal (corporal) pessoal bem definida (Mariz, 2016), para que possa realizar sua arte transmitindo de fato o que deseja.

2. Percorrendo o caminho corpo-voz

É no corpo físico que aprendemos a realidade de sermos quem somos. Segundo Marçal (2019, p. 13), "no processo de crescimento natural, começamos a nos reconhecer como corpo e consciência. Aos poucos, começamos a construir nossa identidade, começamos também a responder e a identificar os chamados corporais das pessoas próximas a nós". A autora argumenta que nesse processo inicia-se a percepção da nossa individualidade. Assim também, David Le Breton (2012, p. 7), ao falar da condição corporal, diz que "do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma […]".

O autor ainda argumenta que

> […] a aprendizagem das modalidades corporais, da relação do indivíduo com o mundo, não está limitada à infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convêm assumir no curso da existência (Le Breton, 2012, p. 9).

Em relação aos elementos teóricos do corpo e do movimento, Stobbaerts (2014, p. 39) afirma que, "Antes de tudo, é necessário saber que toda a consciência do corpo subentende o respeito das suas características e dos seus condicionamentos naturais". Marçal (2019) também aponta para a importância dessa consciência de si quando diz que a consciência corporal é ter conhecimento de si. Isso é percepção, e é através dela e da reflexão sobre o vivido que o ser humano vem a ser consciente. Dessa forma, Pederiva e Braga (2007, p. 44), ao falar da relação corpo-voz no canto, ressaltam que "é importante lembrar que o corpo humano trabalha em unidade, onde músculos, tendões, ossos, órgãos, articulações, sistemas e todo o complexo que envolve a vida de um indivíduo participam e trabalham em solidariedade e harmonia". Portanto, a partir dessas colocações, entendo que essas informações nos trazem a importância de

compreender a voz como corpo. Essa aprendizagem deve envolver conexões que permeiam a consciência de si, as características peculiares de cada um e a interação e harmonia com o seu ser fisiológico.

Este tópico ressalta a relação corpo-voz, observando aqueles que tentaram, por meio de alternativas práticas, minimizar as dicotomias entre corpo-mente; que buscaram refletir essa não hierarquização do corpo sobre a voz ou da voz sobre o corpo. Entender essa relação da voz com a corporeidade, a ideia de presença e ao mesmo tempo refletir como podemos integrar essas questões não só a partir da área musical, mais também da teatral, fazendo uma ponte entre os dois campos de atuação, incorporando conteúdos que possam contribuir para alcançar a tão almejada sincronia entre mente, corpo-voz na performance do cantor popular.

O corpo musical em cena: texto, gesto e voz

No interior da performance musical, Ruth Finnegan enfatiza:

> Uma canção – ou um poema oral – tem sua verdadeira existência não em algum texto duradouro, mas em sua performance: realizada em um tempo e espaço específicos através da ativação da música, do texto, do canto e talvez também do envolvimento somático, da dança, da cor, de objetos materiais reunidos por agentes cocriadores em um evento imediato (Finnegan, 2008, p. 23-24).

Dessa forma, esse espaço específico que Finnegan (2008) aborda pode ser interpretado como um espaço cênico. Ao conceituar espaço cênico, Pavis (2011) o aborda em duas perspectivas: o primeiro como "Termo de uso contemporâneo para palco ou área de atuação", já o segundo seria "[…] quase aquilo que entendemos por 'a cena' de teatro". Ou seja, neste último tem-se o "espetáculo, graças aos atores cujas evoluções gestuais circunscrevem este espaço cênico" (Pavis, 2011, p. 133). Braga (2019, p. 59), ao falar da performance na canção popular, comenta que "O show, como um fenômeno cênico, acrescenta à atuação do cantor uma representação em que os elementos teatrais, associados aos musicais, favorecem a construção da teatralidade". A mesma autora ainda propõe que manifestações artísticas tais como a dança, o teatro, a literatura e as artes visuais, por meio de seus métodos, técnicas e procedimentos específicos, podem interagir e servir de estímulo na experimentação e no desenvolvimento dos processos na interpretação de canções.

Nessa perspectiva, em suas pesquisas, a cantora e atriz Bárbara Biscaro (2011, 2017) se concentra em refletir e problematizar os encontros entre as áreas do Teatro e da Música. Em seu artigo *Considerações sobre o corpo musical*, a autora relata que seu interesse

> […] está em uma pesquisa que procure territórios que não partam da subordinação de uma só área: sem predominância de uma sobre outra, um artista inserido nesse contexto seria aquele que não vê separação ou hierarquia entre fazer música e fazer teatro, mas sim percebe os dois campos como ações sobrepostas que criam uma lógica própria, um projeto de mundo (Biscaro, 2017, p. 178).

Com isso, corroboro as falas das autoras citadas ao compreender que o palco – espaço cênico – é um âmbito de performance para o músico e o ator. É nesse local onde acontece e se legitima a sua expressão, a sua arte. Gloria Beuttenmüller, segundo Moura (2014), criou o Método Espaço-Direcional-Beuttenmüller (M.E.D.B), que revolucionou nas décadas de 1960 e 1970 por convocar o ator a repensar sua construção corporal e vocal no palco. Segundo a autora, "trazendo o corpo como um todo à cena daquele que fala, dando um 'abraço sonoro' naquele que ouve" (Moura, 2014, p. 20). Ao falar a respeito do corpo em ação na performance musical, Wânia Storolli (2011) expõe que a manifestação musical, no âmbito das primeiras performances e rituais humanos, envolvia sons e movimentos, sendo o corpo o principal condutor do processo de criação. Em sua investigação, a autora traz o conceito de "mente incorporada" *(embodied mind)*[5], com o objetivo de que se reflita a respeito de uma possível superação dessa concepção de separação do corpo e mente nos processos artísticos, tendo em vista que em nossa cultura a noção de corpo como um objeto, um instrumento ou uma ferramenta faz parte do ensino musical.

Essa questão apresentada pela autora ainda está presente nas práticas de ensino e aprendizagem de música. Como professora e cantora, eu já utilizei essas expressões em minhas aulas, também ouvi, por diversas vezes, amigos e professores dessa área utilizarem, o que me leva a refletir detidamente sobre essa questão, pois, quando me refiro ao corpo ou à voz como um instrumento, é como se eu manuseasse ou tocasse algo que está fora de mim, como se, após usá-lo, eu o deixasse de lado. No entanto, o corpo é o "local e agente do processo de conhecimento, provocando transformações nele próprio e ao redor a partir de sua atuação" (Storolli, 2011, p. 136). Ou seja, quem por meio dele se expressa não o tem, segundo a autora, na condição de objeto.

A inter-relação entre texto, interpretação e voz é abordada por Silvia Davini (2008). No título de seu artigo *Voz e palavra - música e ato*, a autora faz uma referência clara à oposição entre essas expressões, antecipando a problematização do entendimento da voz no campo de formação de cantores e atores de que trata esse texto. Davini (2008) é categórica ao dizer que "um instrumento é uma ferramenta, uma prótese que utilizamos para um dado fim; portanto, não é nem pode ser humano. Os limites entre corpo e instrumento são os limites entre o humano e o não humano" (Davini, 2008, p. 312). A autora ainda faz uma crítica àqueles que dão ênfase à voz como sendo o resultado apenas da articulação/trabalho/uso dos órgãos fonatórios, o que, a meu ver, ainda se trata de uma abordagem bastante difundida pelos professores de canto em geral, argumentando que, "por si só, um instrumento não pode ocultar, nem um órgão pode revelar nada. É o sujeito quem oculta ou revela; e o lugar do sujeito é o corpo. Em consequência, não podemos pensar a voz e a palavra sem pensar o corpo e o sujeito" (Davini, 2008, p. 312). Assim, a autora aponta o que nos parece óbvio, mas que, em decorrência da valorização da técnica, não se consegue ver: a importância da valorização do artista cantor como sujeito.

Essas considerações a respeito da abordagem instrumental do corpo dentro dos processos artísticos podem suscitar debates com os alunos de canto popular para esclarecer essa visão instrumentalizada que foi desenvolvida durante o processo de civilização e modernização. Nessa perspectiva do debate e

[5] Em seu artigo, a autora aborda que esse é um termo de difícil tradução para o português, mas que ela adota mente incorporada, "utilizado na tradução para o português, em 2003, da obra de Varela, Thompson e Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*" (Storolli, 2011, p. 135).

aprofundamento da cultura do corpo no âmbito educacional, Terezinha Nóbrega (2016), em seu artigo *Currículo: qual o lugar do corpo na educação?* observa que as produções humanas, como ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar, entre outras, são feitas pelo "sujeito humano que é o corpo" (Nóbrega, 2016, p. 111), sendo necessário "avançar para além do aspecto da instrumentalidade" quando se trata do ensino de artes. Dessa forma, o desafio é "considerar que o corpo não é instrumento para as aulas […] de artes" e nos "percebermos como seres corporais" (Nóbrega, 2016, p. 111), explica a autora.

Importante dizer que a ideia não é desmerecer a eficácia desse tipo de abordagem, que foi utilizada por tantos anos e que ainda é realizada por profissionais atores e cantores, mas, sim, perceber que há outras possibilidades para compreender o corpo, que é a expressão da natureza do sujeito. As autoras mencionadas encontram, assim, uma unidade de pensamento junto a Bárbara Biscaro (2017), ao ressaltar:

> A superação de uma visão instrumental, em minha opinião, é um dos modos de criar uma consciência mais abrangente em cantores (que constituem principalmente a área de meus estudos) de sua corporeidade como projeto existencial: cantar, muito além de uma ação mecânica, muito além de um modo de usar o próprio corpo para "fazer música", é um projeto de vida, um modo de construção e exercício de aspectos como subjetividade, cultura, criatividade, emoção, pensamento, consciência ética, política e estética. Ao escolher cantar diante do público, eu não uso a minha voz: eu sou minha voz, sou um projeto estético, sou um fruto cultural, evidencio um pensamento político, constituo um modo de estar no mundo e me relacionar com os outros (Biscaro, 2017, p. 180).

Diante dessas reflexões, as partes corpo e voz podem ser concebidas como um "todo", corpo-voz do sujeito, como indivíduo que traz todas as suas experiências de vida e que pode perfeitamente se colocar tanto na preparação como em sua performance como um ser consciente de suas ações corpóreo-vocais.

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível problematizar o conceito de "presença" nas artes cênicas. Segundo o Dicionário de Teatro, "presença" significa, "no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é, também, ser dotado de um 'quê' que provoca imediatamente a identificação do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente" (Pavis, 2011, p. 305). Ou seja, essa definição, em um senso comum, supõe que o indivíduo já nasce com esse atributo. Para Burnier (2009), quando a arte acontece, o ator e todos os artistas performáticos do palco estão presentes e vivos diante de seus espectadores. A presença, o estar vivo em vida é um fator de fundamental importância para o autor.

O ator-pesquisador Renato Ferracini, que faz parte do grupo LUME[6] e desenvolve pesquisas desde 1985, destaca que, para chegar a esse nível de estar vivo, ou seja, de tornar o corpo mecânico um corpo-em-vida (Barba, 1993, p. 7 *apud* Burnier, 2009, p. 19), é necessário trabalhar a pré-expressividade[7], isto é, aquilo que vem antes da expressão (Ferracini, 2003). O autor considera que esse "é o nível da presença, onde o ator se trabalha independentemente de qualquer outro elemento externo, quer seja texto,

[6] Fundado e idealizado em 1985 por Luís Otávio Burnier (1956–1995), tendo os primeiros membros – o próprio Luís Otávio, Denise Garcia e Carlos Simioni –, tornou-se uma referência mundial na pesquisa da arte do ator. O grupo possui um repertório diversificado de teatro físico, espetáculos de palhaço, dança pessoal, além de intervenções de grande dimensão ao ar livre com a participação da comunidade. Além disso, o LUME é um núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Disponível em: https://www.lumeteatro.com.br/o-nucleo. Acesso em: 6 abr. 2025.

[7] Denominação criada pelo ator, pesquisador e diretor de teatro italiano Eugênio Barba.

personagem ou cena" (Ferracini, 2003, p. 99). Ou seja, ele busca aprimorar de uma maneira orgânica "tanto suas ações físicas e vocais no espaço como, e principalmente, sua dilatação corpórea, sua presença cênica e a manipulação de suas energias" (Ferracini, 2003, p. 100). Essa preparação contempla olhar para o corpo, sensibilizando-o, a fim de estimular a consciência de si e de sua capacidade sensório-motora, em prol de uma preparação técnica e energética para a cena.

Em um dos seus trabalhos mais recentes, esse mesmo autor traz um novo ponto de vista do seu entendimento do que seja presença. Em seu artigo *A questão da presença na filosofia e nas artes cênicas* (2017), escrito em parceria com Charles Feitosa[8], Ferracini discorda de Pavis (2011) quando afirma que a presença seria o chamar atenção para si em cena. Esse tipo de compreensão, para o autor, encerra uma postura narcisista, por isso, acredita ser melhor pensar a presença como algo relacional, que faz parte de um coletivo.

> A presença, como a penso, no campo da arte presencial, pode ser definida por ser uma força, e não um objeto ou atributo localizável. Sendo força, ela somente pode ser definida e sentida na RELAÇÃO entre os corpos. A presença, portanto, seria uma força percebida na relação entre os corpos envolvidos na intensidade e potência do ato cênico. A presença, no campo das artes presenciais, é uma força gerada na ontogênese da ação em ato poético. Ela tem uma não forma, é incorpórea, virtual e só se gera no acontecimento poético cênico. Tem caráter espectral, experiencial e, portanto, não se reduz à lógica, à organicidade ou à síntese de consciência, mas, ao mesmo tempo, por ser empírica, experiencial e imanente, não se vincula ao transcendente, ou místico ou a uma certa meta-verdade cênica ou humana. […] é uma intensificação, não uma transcendência. É uma ontogênese no acontecimento, não uma relação mediada por uma essência ou verdade. É um ato de inventividade corpórea coletiva, e não uma ação de corpos passivos (Ferracini; Feitosa, 2017b, p. 114-115).

Essa nova concepção de presença está mais vinculada a uma construção coletiva que não está centrada exclusivamente no treinamento de um corpo, mas também nos encontros e nas relações, no plano concreto da experiência. Sendo assim, essa perspectiva da presença pode ser encarada como possível de ser integrada no processo de formação do cantor, mobilizando seu corpo, obtendo a sua autoconsciência e, ao mesmo tempo, promovendo uma troca em que seja possível abranger as suas possibilidades de criação num ambiente receptivo coletivo.

No livro *Archaeologies of Presence: Art, Performance and the Persistence of Being* (Arqueologias da Presença: arte, performance e a persistência do ser), discute-se o conceito de presença sob o ponto de vista de vários autores, entre esses, Erika Fischer-Lichte (2012), que aborda três conceitos de presença: "Conceito fraco de presença, conceito forte de presença e o conceito radical de presença"[9] (Fischer-Lichte, 2012, tradução nossa). O primeiro está relacionado ao "estar aqui", ou seja, para uma performance acontecer, é necessária uma "co-presença corporal" de ator(es) e espectador(es). O segundo, que ela intitula "conceito forte de presença", está relacionado à "capacidade do ator de ocupar e comandar o espaço e atrair a atenção total dos espectadores […], percebendo-o como uma fonte de energia" (Fischer-Lichte, 2012, p. 108). Trata-se de uma presença, segundo Ferracini (2017b, p. 116), "como intensidade

[8] Pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Potsdam-Alemanha e pela Universidade de Paris-França, é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

[9] "Weak concept of presence, strong concept of presence e radical concept of presence" (Fischer-Lichte, 2012).

ampliada do corpo no tempo/espaço. [...] construída pelo atuante em seu cotidiano de treinamento, de trabalho, de busca". Ou seja, a presença forte seria produzida "por processos específicos de incorporação, que são capazes de trazer novamente o corpo fenomenal do ator como um corpo energético e, ao mesmo tempo, seu corpo semiótico como uma representação de uma figura dramática" (Fischer-Lichte, 2012, p. 112). A autora também esclarece que é possível produzir presença nesse sentido forte do conceito sem, no entanto, representar qualquer figura ou qualquer outra coisa. Por fim, o terceiro "conceito radical de presença" está relacionado, segundo a autora, à relação do espectador com o ator, em que o espectador percebe a energia circulante (vinda do ator) como uma energia transformadora e vital e, com isso, passa a ter também uma experiência de uma mente incorporada que lhe causa um momento de felicidade o qual não poderia ser recriado em sua vida cotidiana.

Trazendo esses conceitos para a realidade de trabalho com o cantor, é possível integrá-los a uma mesma dinâmica de preparação e formação. Nesse contexto, o conceito forte de presença seria utilizado para que o cantor consiga chegar à percepção de si e ao aprofundamento do próprio corpo em busca de uma disponibilidade e estímulo para ação, por meio de técnicas específicas. Considerando que esses processos podem ser coletivos, nos quais "não haveria aqui o 'autor' responsável pela presença. Todos seriam autores e responsáveis por seu engendramento" (Ferracini; Feitosa 2017b, p. 117), eles podem manter uma relação com o conceito radical de presença.

Quando se fala em ação, entende-se como algo que modifica a realidade. No caso da ação física[10], segundo Biscaro (2018, p. 36), ela "é a partícula fundamental que vai estruturar o percurso de criação e estruturação dos materiais cênicos gerados pelo corpo-voz do intérprete". A ação física acontece numa correspondência entre o externo e o interno, e isso é o que diferencia o movimento normal do movimento da ação cênica. Dessa forma, "tanto estímulos mentais podem fazer surgir movimentos exteriores e se tornarem ações quanto o movimento expresso no espaço pode gerar estados interiores que podem se configurar como ações" (Biscaro, 2018, p. 37). Mas, para isso ocorrer, é necessário, segundo a autora, que o corpo do intérprete esteja aberto para criar movimento corporal e vocal.

A esse respeito, Burnier (2009) afirma que, para a ação física acontecer, é necessária a organização de alguns elementos que ele considera como os "fonemas da arte de ator" (Burnier, 2009, p. 48-49), são eles: o impulso, o movimento, o ritmo, a intenção e o élan[11]. Esses elementos estão subdivididos por uma questão de organização, mas Ferracini (2003 p. 106) esclarece que eles "não precisam necessariamente estar contidos, todos e sempre, na mesma ação física".

O autor complementa:

> Dentro dessa lógica, verificamos, na prática, que é perfeitamente possível existir uma ação física com intenção e élan, mas sem movimento, ou ainda, o movimento da ação ser modificado no espaço, diminuindo-o ou ampliando-o, mantendo-se o mesmo impulso. Também mantendo-se a mesma intenção e élan, modificar os impulsos e os movimentos. Todos os elementos estão intimamente relacionados, mas ao mesmo tempo são completamente independentes (Ferracini, 2003, p. 106).

[10] De maneira geral, para Grotowski, trata-se de um gesto orgânico formalizado no corpo, tempo e espaço (Ferracini, 2003).

[11] Para Burnier (2009, p. 40), "o élan de uma ação pode ser entendido como seu 'sopro de vida', ou seu 'impulso vital', algo de enigmático, de conhecido, porém não sabido, que nos impulsiona à ação, à vida, por meio das ações".

Além desses elementos relacionados ao aspecto físico-mecânico da ação, há outros que, juntos, formam o conceito de presença, ou dilatação corpórea ou ainda energia extracotidiana[12], que são a energia, a precisão e a organicidade (Burnier, 2009. Ferracini, 2003). A energia, para Burnier (2009, p. 50), pode ser pensada "como fluxo, um caminhar específico que encontra resistências e as vai vencendo; ou então como radiação, ou seja, vibração, algo que se propaga pelo espaço".

Outra definição, apresentada por Ferracini, traz mais detalhes dessa energia que pulsa no corpo:

> Podemos, ainda, tentar definir energia como um estado muscular orgânico. Dessa forma, a musculatura, enquanto objeto palpável e manipulável, tanto nas variações de sua tensão, como em sua movimentação no tempo/espaço, pode ser o ponto de partida para esse estudo corpóreo sobre a manipulação de energia. No momento em que o ator conseguir fazer sua musculatura "conectar-se" com sua pessoa, no caso sua humanidade […]. Esse foco orgânico passa então a gerar energia. Essa energia, como um "fantasma" ou como a água que ecoa no rio depois da pedra atirada, usando as imagens das atrizes do LUME, causa, então, um refluxo que se expande para além do corpo, gerando uma dilatação corpórea e, em consequência, uma presença cênica (Ferracini, 2003, p. 110, grifo do autor).

Os dois autores então encontram uma unidade a despeito de o ator buscar o material para seu trabalho na dinamização de suas energias potenciais. Ou seja, o encontro do artista com seu próprio corpo, com sua energia vital, que desenvolve uma tomada de consciência, fazendo-o reencontrar o seu dinamismo e possibilitando sua autoconfiança, além da aptidão necessária para agir e reagir de acordo com suas ações conscientes e sua interação com o outro. Segundo Burnier (2009), Eugenio Barba realizou um estudo sobre as técnicas de representação teatral no Oriente, onde encontrou outras formas de se referir ao que chamamos de energia, entre essas: *koshi*, *tame*, *santai*. *Koshi*, no Japão, refere-se ao quadril, ou seja, ao centro de gravidade, onde "a tomada de consciência dessa zona determina o domínio de nós próprios e assegura o equilíbrio" (Stobbaerts, 2014, p. 42).

Portanto, dentro da proposta do grupo LUME, todos esses elementos conjugados na ação física podem ser treinados de maneiras diferentes como: treinamento energético, no qual, por meio do esgotamento físico, se buscam novas energias; o trabalho com objetos como tecido, bastão etc.; o trabalho com imagens ou mímeses de animais; mímesis corpórea, ou seja, imitação de corporeidades de pessoas, fotos e quadros; entre outros (Ferracini, 2003). Essas possibilidades de trabalho corpóreo, segundo o autor, levam o ator a chegar a outras formas de se relacionar com o espaço, manipular outras qualidades de energia, trazendo uma conexão entre a ação e o sujeito.

Ainda em relação às possibilidades para a integração do trabalho corpo-voz no percurso formativo, Biscaro (2011) elenca alguns princípios que podem auxiliar nesse processo, são eles: esforço, apoio respiratório, tonicidade e enfoque psicológico. Para a autora, "a atitude interna, o esforço mobilizado, potencializa as qualidades dinâmicas, rítmicas e espaciais do movimento, trazendo em si a base estável para o uso do corpo como forma de expressão" (Biscaro, 2011, p. 40). De certa forma, esses aspectos estão relacionados com as ações físicas e com todos esses pontos mencionados anteriormente e que são a base das técnicas do LUME.

[12] Segundo Ferracini (2003), esse conceito extracotidiano é utilizado por Eugenio Barba para designar uma técnica corpórea particular de se estar em cena.

Em relação à tonicidade, a autora alerta que ela "não deve ser confundida com tensão" (Biscaro, 2011, p. 40), pois esse aspecto pode ser a causa das dificuldades do cantor ao cantar movimentando-se, ou seja, "a inexperiência produz tensões desnecessárias, desloca a localização do esforço ou corta o fluxo da respiração, fazendo com que o movimento do corpo prejudique a plena emissão da voz" (Biscaro, 2011, p. 41). Se a falta de experiência em sentir seu corpo pode provocar tais inseguranças a ponto de provocar as tensões, seria então mais um motivo para refletir a respeito da realização de atividades que estimulem o aluno a encontrar esse corpo mais ativo e energético para sua ação.

A respiração é outro aspecto que merece destaque no que concerne à integração do movimento corporal e vocal. O princípio do apoio respiratório está relacionado ao conjunto de cadeias musculares e articulares (coluna vertebral, região das costelas, abdômen e pélvis), que cria uma oposição direta com o fluxo de ar e a direção do som aos ressonadores (Biscaro, 2011). Esse processo possibilita que esse movimento contrário gere a energia que auxiliará na conexão entre postura/movimento corporal e emissão vocal (Biscaro, 2011). Para a autora, os dois movimentos, corporal e vocal, pautam-se na expiração. Ou seja, ao movimentar-se, o intérprete não deve bloquear, prender a respiração, mas, sim, manter a consciência dessa dinâmica para que dessa relação com o ar possa acontecer a movimentação corporal integrada à emissão vocal, de uma forma menos tensa e mais confortável.

Como mais uma possibilidade de se trabalhar técnicas corpóreo-vocais para a formação do ator, Biscaro (2011) propõe, em um primeiro momento, trabalhar com o som e não com a palavra, pois dessa forma se encontra o fluxo orgânico da sonoridade, dando vez às suas propriedades melódicas, rítmicas e dinâmicas. Esse processo, segundo a autora, é temporário, durando o tempo necessário para que o ator compreenda como produzir os sons e explorá-los. Nessa perspectiva, o ator Carlos Simioni, que, assim como o ator Ferracini (2003), compõe o Grupo Lume, destaca-se por trabalhar a voz a partir do corpo. Em sua visão pedagógica, prefere inicialmente realizar o trabalho corporal[13] sem inserir as palavras, pois, para Simioni, como a palavra possui um significado, é muito provável que o mental – ou seja, o intelecto – se sobressaia à sensação do corpo (Simioni *apud* Péclat, 2019, p. 415).

Os fundamentos expostos possibilitam compreender que a conexão corpo-voz é um jogo que demanda muitas vezes o entrecruzamento entre as sensações internas e externas do corpo. As técnicas e princípios desses autores demonstram que a preparação é o momento em que o artista trabalha o seu corpo buscando elementos para a manutenção do estar vivo em cena. Esse momento da pré-expressividade é a ocasião em que o cantor poderá se conhecer, agregando, organizando seu ser sujeito, compondo e desenvolvendo a sua linguagem expressiva.

[13] Em seu trabalho corporal, Simioni relata algumas ações que são realizadas por ele tomando por base termos como: campo magnético, camadas e alavancas. O campo magnético trata da ativação do corpo pelo movimento; as camadas, do estímulo por meio do desequilíbrio do corpo e da hipertensão muscular em prol do corpo sair do seu cotidiano; e, por fim, a alavanca como sendo a ativação de forças internas maiores (Simioni *apud* Péclat, 2019, p. 413-414).

3. O corpo que canta: diálogos com a presença cênica na performance musical

Aqui destacaremos o desenvolvimento, a elaboração e a aplicação de uma proposta pedagógica que contempla atividades diversas integrando as diferentes linguagens artísticas, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da presença cênica em cantores. Esta parte será dividida em quatro momentos: 1) planejamento da Oficina Corpo – diálogos com a presença cênica; 2) o processo de ensino e aprendizagem da oficina; 3) avaliação da oficina pelos participantes; e, por fim, 4) apresentação da proposta pedagógica.

Planejamento da oficina Corpo – diálogos com a presença cênica

A proposta da oficina Corpo – Diálogos com a Presença Cênica consistiu em investigar e refletir sobre as possíveis estratégias de ensino e aprendizagem do canto popular, destacando a performance musical. Foram evidenciadas interações com o corpo-voz que pudessem colaborar com a formação de cantores no que tange ao aprimoramento da presença cênica durante a interpretação musical. Segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78), uma oficina pedagógica proporciona

> A oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar ação e a reflexão (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

A oficina objetivou proporcionar uma linha progressiva de reflexão teórico-prática de preparação do corpo em sala de aula, com atividades que possibilitassem uma autonomia e confiança para o cantor em formação em sua performance musical. A partir de uma alegoria que associa seres humanos a propriedades que o autor identifica nas bolhas e linhas, Tim Ingold (2015) realizou uma reflexão inusitada a respeito da vida:

> É comum pensar em pessoas ou organismos como bolhas […] têm partes internas e externas divididas em suas superfícies. Eles podem expandir e contrair, invadir e recuar. Eles ocupam espaço ou – na elaborada linguagem de alguns filósofos – eles promulgam um princípio de territorialização. Eles podem esbarrar uns nos outros, agregar-se, até mesmo se fundir em bolhas semelhantes […]. O que bolhas não podem fazer, no entanto, é agarrar-se uma à outra, não pelo menos sem perder sua particularidade na intimidade do seu abraço. Pois, quando se fundem internamente, suas superfícies sempre se dissolvem na formação de um novo exterior[14] (Ingold, 2015, p. 3, tradução nossa).

A tese de Tim Ingold (2015) é a de que, diferentemente das bolhas, as linhas possuem torção, flexão e vivacidade, e, ao surgirem, escapam do monopólio das bolhas. Se a bolha traz consigo o princípio

[14] Original: "It is more usual to think of persons or organisms as blobs […] have insides and outsides, divided at their surfaces. They can expand and contract, encroach and retrench. They take up space or – in the elaborate language of some philosophers – they enact a principle of territorialization. They may bum into one another, aggregate together, even meld into larger blobs […]. What blobs cannot do, however, is cling to one another, not at least without losing their particularity in the intimacy of their embrace. For when they meld internally, their surfaces always dissolve in the formation of a new exterior" (Ingold, 2015, p. 3).

da territorialização, a linha carrega o princípio contrário da desterritorialização. Para o autor, a desterritorialização acontece quando se abandona um território para vivenciar encontros múltiplos com pessoas, cheiros, paisagens, sabores, memórias com seu corpo, que é memória e o local no qual se vivem experiências das mais diversas. Trazendo a alegoria para o contexto desta reflexão, após esse processo de desterritorialização, vivido, por exemplo, em uma pesquisa de campo, fora do seu lugar, esse mesmo corpo volta para seu ambiente de trabalho artístico, seu espaço cênico, e se reterritorializa com uma nova abertura (Hirson; Colla; Ferracini, 2017).

Assim, lançar o cantor em experiências diversas com um outro elemento, seja ele pessoa, objeto, imagem, som, palavra e movimento, possibilitando o desenvolvimento do despertar de si, de sua capacidade criativa e do encorajamento da sua própria forma de se expressar, pode vir a torná-lo mais confiante na sua criação artístico-performática. Portanto, o intuito da oficina foi fazer com que os participantes passassem pela experiência de abandonar um território de hábitos e sensações corporais já conhecido para se aventurarem em um processo de desterritorialização, descobrindo assim novas formas de tornar o corpo mais confiante para ousar em sua presença cênica em performance musical.

O Plano de Ensino foi elaborado para ser executado em seis encontros, pois nesse formato seria possível passar todos os conteúdos da oficina e ter um tempo maior para observar a evolução dos alunos nas atividades propostas. Em cada encontro, foi escolhido um tema que, em determinado aspecto, pudesse estar o mais próximo possível do trabalho e da percepção corporal para o aprimoramento da presença cênica dos cantores participantes, sendo eles: o Corpo; Corpo-voz na performance musical; Presença; Corpo-voz: lugar da energia extracotidiana; A presença cênica e suas relações; e Performance musical.

Escolhidos os temas, o segundo momento foi organizar os conteúdos e princípios que guiariam os encontros e, posteriormente, definir as atividades que pudessem compor o procedimento metodológico de cada dia. Dessa forma, a proposta de divisão dos conteúdos teve um objetivo didático de integração dentro de quatro segmentos: Consciência Corporal, Música, Teatro e Dança.

Para desenvolver a consciência corporal, elenquei como conteúdos principais as capacidades de Interocepção, que estão relacionadas às sensações trazidas do interior do organismo ao consciente, como, por exemplo, o funcionamento e os estímulos dos órgãos internos, a percepção dos batimentos cardíacos, as emoções, as dores etc.; de Exterocepção, que está ligada aos estímulos externos ao corpo, como a sensação de frio, o calor, os estímulos visual e sonoro, entre outros; e da Propriocepção, que está voltada para a percepção total das posturas, posições e dos movimentos do corpo, quer esteja estático, quer esteja em movimento (Marçal, 2019). E, ainda, dar ênfase à Respiração, como aliada nesse processo de consciência corporal que as autoras Marçal (2019) e Bertherat (2010) abordam, trazendo o esclarecimento de que "a qualidade da respiração é muito importante para o processo de **individuação**, de consciência corporal" (Marçal, 2019, p. 51-52, grifo da autora), estimulando tanto uma respiração guiada como a respiração natural.

No início dos encontros, eu incentivava os participantes a executarem a automassagem, conduzindo-os num movimento corporal que os fizesse observar seu corpo, percebê-lo e, principalmente,

verificar se havia pontos de tensão. Essa sugestão foi inspirada nas práticas da Educação Somática[15], no que concerne ao modo como o professor pode "incitar o aluno a explorar, através do movimento, conexões entre partes do corpo aparentemente desconexas" (Bolsanello, 2011, p. 308). Assim, a automassagem possibilitou-lhes sentir e perceber seus movimentos, compreender como executá-los e investigar as variações em seu modo de se mover.

Quanto aos conteúdos relacionados à área da Música, procurei selecionar aqueles que estivessem mais conectados com os princípios da experiência por meio do movimento, da escuta, da corporeidade, do canto e da improvisação. Incentivei uma aprendizagem que não estivesse arraigada a princípios dicotômicos das relações mente e corpo, corpo e voz, e dessa alienação, no que se refere a esse corpo mecanizado ou insensível, em uma aprendizagem sem corpo (Pederiva, 2004b), principalmente no que se refere ao processo de sala de aula com cantores.

Portanto, a junção Som e Movimento norteou boa parte das atividades propostas, uma vez que, segundo o professor Iramar Rodrigues[16], para Émile-Henri Jaques Dalcroze (1865-1950)[17], "independentemente da idade do aluno, temos uma trilogia inseparável: música, corpo e movimento" (Rodrigues *apud* Gisele *et al.*, 2012, p. 91). A essência da abordagem Carl Orff (1895–1982)[18] também comunga com essa ideia, que coloca em unidade a música e o movimento, abordados de forma conjunta, acrescida a improvisação. As atividades nessa proposta podem ocorrer de forma simultânea, ou seja, "o movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança" (Bona, 2012, p. 141).

Quando se trata da escuta, os autores Pederiva e Gonçalves (2018) apontam para a diferença entre a escuta casual e a intencional. A primeira seria aquela que realizamos a todo instante em nossa vida, e a segunda seria aquela na qual se tem uma consciência de se voltar para o som, buscando vivenciá-lo em todas as possibilidades, de modo ativo. Desse modo, a Escuta Intencional foi incorporada à oficina na perspectiva de provocar nos alunos uma percepção ampliada das sonoridades do corpo e do entorno, para despertar neles uma escuta interessada, voluntária e atenta. A proposta teve por objetivo fazer com que o corpo todo afetasse e fosse afetado pelo som, ou seja, após a etapa da Consciência Corporal, o corpo dos

[15] Durante o percurso desta pesquisa, foram realizadas oficinas práticas e uma entrevista com a professora e cantora Simone Santos Sousa, durante as quais foram abordados referências e contextos associados à Educação Somática. Essa orientação teórica, e também práxis operacional, discute um "conjunto de práticas corporais alternativas que propõem uma visão do corpo na qual as estruturas orgânicas nunca estão separadas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica" (Fortin, 1999, p. 40 *apud* Sousa, 2022, p. 9). Simone Sousa ressalta que, "embora múltiplas e diversas, todas as práticas somáticas consideram o corpo como uma unidade nos aspectos físico, emocional e cognitivo, a partir de um enfoque na experiência pessoal do indivíduo que se baseia numa compreensão do todo" (2022, p. 10), diretriz que corrobora a reflexão desenvolvida em nosso estudo.

[16] Professor brasileiro com nacionalidade suíça, licenciado pelo Instituto Jacques-Dalcroze de Genebra (Suíça), em entrevista concedida ao projeto A Música na Escola, na Roda de Conversa 3 sobre o Tema "A Música no século XX: Métodos Tradicionais".

[17] Compositor e pedagogo musical suíço que desenvolveu, na primeira metade do século XX, um método de educação musical baseado no movimento. As três ferramentas básicas desse método são a rítmica, o solfejo e a improvisação. Essa orientação contempla a experiência do movimento, os aspectos do treinamento auditivo e vocal e de improvisação (Mariani, 2012).

[18] Educador musical nascido na Alemanha cuja essência de sua proposta pedagógica se encontra no que ele intitula educação musical elementar ou básica. […] "Na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem, da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação" (Bona, 2012, p. 140).

participantes estaria mais atento para as características sonoras promovidas por uma escuta intencional, o que traria automaticamente uma resposta corporal por meio dos movimentos, como no caso das atividades do Jogo Caminho Sonoro, Dança dos gêneros e Brincando de Improvisar.

O Jogo Caminho Sonoro foi realizado em duplas, durante o qual um participante realizava sons diferentes com a voz (graves, agudos, longos, curtos etc.), e o outro participante teria que obedecer a esses comandos sonoros diversificados, realizando movimentos com o corpo em diferentes níveis (alto, médio e baixo), direções (frente, trás, lateral) e velocidades (lento, rápido). Após algum tempo, a dupla poderia trocar as funções. Na Dança dos Gêneros, a proposta teve por objetivo ativar a energia do corpo e a estimulação de sentir a música corporalmente. Por meio da escuta da batida de alguns gêneros musicais, os alunos se expressavam livremente, ocupando seu espaço, variando de direções, improvisando de acordo com a vivência dos elementos musicais trazidos por meio das diferentes divisões rítmicas, andamentos, dinâmicas e articulações. Com a atividade Brincando de Improvisar, os cantores foram conduzidos a regimes de expressão predominantemente não verbais, não tendo a palavra como guia. Para exemplificar, foi exposto um vídeo (Bobby […], 2016) de uma performance do cantor Bobby Mc Ferrin[19] e a cantora Maria João[20] para que os alunos observassem a atuação cênica e sonora de ambos. Logo em seguida, inspirados pelo vídeo e após discussão a respeito dele, foi proposto que os participantes improvisassem física e vocalmente, tomando por base o vídeo apreciado.

Quanto à prática do canto, inspirada na proposta do educador musical Maurice Martenot (1898 1980)[21], a princípio, foi estimulado um primeiro contato com o Canto livre e espontâneo. A proposta do autor, segundo Fialho e Araldi (2012, p. 171), enfatiza que "o canto espontâneo nasce da vontade de se expressar e cantar. Na fase livre, o canto não leva em conta a perfeição de tom, respiração [e] timbre". Dessa forma, após um trabalho de sensibilização do corpo, a fim de estimular a consciência de si e de sua capacidade sensório-motora, foi sugerido que todos cantassem uma canção escolhida por mim e que, nesse cantar livre e coletivo, os participantes pudessem cantar sem preocupações com a perfeição do som. Depois, um contato com o Canto Consciente, no qual, após os participantes terem feito a atividade da Dança dos Gêneros, eles realizaram uma auto-observação interna e externa do seu próprio corpo antes e depois da dança. Em seguida, escolheram uma canção que foi executada individualmente. O objetivo consistia em perceber se a ativação do corpo, por meio da dança dos gêneros, implicaria alguma mudança em seu canto e gesto corporal.

Por fim, ao apreciar a performance musical de um artista cantor, nossa escuta e nosso olhar se direcionam para diversos aspectos postos em cena. Influenciada pelo trabalho da autora Deniele Mello (2014), analisamos a atuação performática de cantores populares brasileiros, destacando que, seja em uma gravação de um videoclipe, seja em um show, a corporeidade é o que traz essa perspectiva mais integralizada (Pederiva, 2004a). Ademais, contribuí com um fazer musical que envolvia escolhas, baseadas

[19] Músico estadunidense muito conhecido pela sua habilidade em usar a voz para criar efeitos diversos.

[20] Cantora e compositora portuguesa de jazz.

[21] Nasceu em Paris, na França, músico, inventor e pedagogo musical. Segundo Fialho e Araldi (2012, p. 169-170), sua proposta pedagógica está fundamentada nos seguintes aspectos: "ritmo, canto livre por imitação; canto consciente como preparação para o solfejo; leitura musical; teoria aplicada e suas relações com a educação sensorial; memorização, imitação espontânea e transposição".

em uma coerência artística, a partir de suas particularidades, sendo essas escolhas expressivas, faciais e físicas (Braga, 2019), realizadas em uma atuação multissensorial através do visual, o teatral, o gestual (Finnegan, 2008), entre outros aspectos.

Conteúdos relacionados a outras linguagens artísticas também estiveram presentes na oficina. Na área do Teatro, por exemplo, boa parte dos elementos escolhidos tiveram como base os princípios do grupo LUME, por tratarem do tema da presença cênica e do corpo como um dos assuntos mais relevantes na cena artística, além de outros autores que estudam esse assunto. A esse respeito, Burnier (2009) menciona que não só o ator, mas todos os artistas que performam no palco têm uma particularidade, que é a presença, o estar vivo em cena. Segundo o autor, nessa realidade, o corpo não deve apresentar uma mecanicidade, mas, sim, uma organicidade, pois é por meio do seu corpo, da sua pessoa, que acontece a expressão daquilo que se deseja.

Para que isso aconteça, se faz necessário que o sujeito tenha consciência da Energia, que "vem do grego *energon*, que significa 'em trabalho'" (Ferracini, 2003, p. 107). Tanto o teatro oriental como as pesquisas cênicas ocidentais realizadas por grandes nomes do Teatro – como Grotowski, Eugênio Barba, Burnier e outros – sugerem que, utilizando um treino com resistências musculares, oposições corpóreas e outras atividades, é possível desencadear uma dilatação corpórea, ou seja, uma manipulação consciente da energia em seu corpo e suas variações (Ferracini, 2003). Esses exercícios que desenvolvem uma tomada de consciência desse centro energético visam desenvolver no corpo toda a sua vivacidade. Assim, quando o corpo reencontra seu dinamismo global, a energia circula livremente, transformando-se em movimento (Stobbaerts, 2014). Duas das atividades propostas tiveram esse princípio da busca dessa energia, sendo elas: a Montanha e o Impulso de Pular.

Para a atividade Montanha, foi tocada uma música instrumental com andamento lento, como fundo musical, e solicitado que todos ficassem nessa posição: em pé, com os joelhos um pouco flexionados, a coluna ereta, colocando o peso do corpo para baixo e o olhar voltado para frente. Ficamos um pouco parados, como uma grande montanha, colocando nossa atenção para o ponto localizado abaixo do umbigo, na região central do abdômen. Toda a energia, impulsos e ações que se refletiriam na coluna vertebral deveriam partir desse lugar. Segundo o autor Richard Schechner (2018), é como se existisse um cérebro na barriga. Assim, aos poucos, eu os convocava a andar pelo espaço, mudando de direção muito lentamente, mantendo esses princípios da base firme do chão, do olhar para o horizonte e dessa dilatação corpórea.

Na atividade Impulso de Pular, instruí os participantes para que ficassem de pé, com os pés paralelos, verificando se os pés estavam afastados na altura dos ombros e trazendo essa imagem do corpo como uma linha. Conduzi todos para que acionassem a intenção de pular, porém com os pés enraizados no chão, sem retirá-los. Por meio da minha fala, verbalizava o momento exato em que esse pulo imaginário ocorreria, fazendo isso diversas vezes. Essa atividade possibilitaria sentir no corpo "o momento no qual a ação é pensada e executada por todo o organismo […], o ponto no qual se está decidido a fazer. Existe um empenho muscular, nervoso e mental já dirigido a um objetivo" (Barba *apud* Ferracini, 2003, p. 104). Logo após, perguntei aos participantes como se sentiam e quais sensações estavam reverberando no corpo internamente. O intuito dessa atividade foi fazê-los perceber e observar "que existe uma pré-ação e uma

pré-expressividade latentes, antes mesmo do nascimento de qualquer ação física orgânica visível no espaço" (Ferracini, 2003, p. 105), e que essa pré-ação é muito importante antes de cantarmos.

A discussão a respeito dos três conceitos de Presença expostos por Erika Fischer-Lichte (2012), e reforçadas por Ferracini (2017b), que são os conceitos fraco, forte e radical, foi também exposta em diálogo com os participantes. Essas concepções de Presença foram relacionadas com a perspectiva de que a busca por um corpo conectivo, atento e presente também é uma busca por um corpo receptivo (Fabião, 2010).

> A cena, portanto, não se dá "em", mas "entre", ela funda um entre-lugar. Ação cênica é co-labor-ação. Neste sentido, a famigerada "presença do ator", longe de ser uma forma de aparição impactante e condensada, corresponde à capacidade do atuante de criar sistemas relacionais fluidos, corresponde a sua habilidade de gerar e habitar os **entrelugares da presença** (Fabião, 2010, p. 323, grifo da autora).

Com a adoção do entendimento desses termos, propus ao grupo de participantes a reflexão sobre a importância de o artista cênico considerar as emoções que serão expressas em sua performance por meio do seu corpo. Ao estar em uma performance, o corpo tem de estar expressando aquilo que se deseja por meio da canção e em cena. Dessa maneira, a sugestão da professora Mayra Montenegro de Souza[22], quanto à inspiração da atividade do Rasabox[23], de autoria do diretor de teatro e professor Richard Schechner, serviu como ponto de partida para aguçar essa sensação, engajando emoção, corpo-voz e imaginação. Por fim, discutimos e praticamos a noção da Espacialização, que, para Francesca Della Mônica[24] (2014), se refere a uma reação corpórea e mental aos espaços mais ampla, a qual deve se antecipar à emissão vocal e permanecer além da duração do som ouvido, incluindo e significando os silêncios. Com isso, tem-se um ganho em gestualidade, comunicação e, consequentemente, na presença cênica (Della Mônica *apud* Maletta, 2014).

A Dança pode ser considerada como a poesia das ações constituída da arte do movimento. Ela pode tanto evidenciar formas e ritmos que demonstram a atitude da pessoa ao mover-se, como pode caracterizar um estado de espírito e uma reação. Assim, também o movimento da dança pode ser influenciado pelo ambiente do ser que se move (Laban, 1978).

[22] Atriz, cantora, fundadora da Cia. Violetas de Teatro e professora titular da Licenciatura em Teatro da UFRN. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música (UFPB), mestra em Artes Cênicas (UFRN) e doutora em Artes Cênicas pela UDESC. Pesquisa as áreas de Técnica e Expressão Vocal, bem como os Feminismos, a Memória e a Mimesis Corpórea nos processos de criação. Assim como a prof.ª Simone Santos Sousa, prof.ª Mayra também contribuiu nesta pesquisa concedendo uma entrevista on-line em que foram compartilhadas suas vivências com relação às ferramentas e aos princípios metodológicos que utiliza em busca de um estado de presença que compõe seu processo criativo em suas performances.

[23] Criado pelo diretor, professor e performer americano Richard Schechner, a partir do Teatro Clássico Indiano, se configura como um método para o treinamento de atores. Com um formato de tabuleiro demarcado no chão do espaço onde será realizado, cada quadrado é chamado de rasa, palavra em sânscrito que significa deleite, essência ou sabor. Cada rasa delimita uma emoção e suas infinitas variações (Balieiro; Aguilar, 2018).

[24] "Artista, pedagoga e pesquisadora italiana, conduz pesquisa original sobre as diversas possibilidades da voz e da musicalidade no âmbito teatral contemporâneo, por meio de uma metodologia própria." Disponível em: https://www.focoincena.com.br/in-foco/117/a-dimens%C3%A3o-espacial-e-gestual-da-voz-com--francesca-della-monica. Acesso em: 6 out. 2024.

Antes que fosse possível o estímulo para que essa dança ocorresse, foram despertados a consciência e o interesse para que o corpo estivesse disponível para o momento presente. A autora Jussara Miller (2016), em sua abordagem sobre dança contemporânea, traz um olhar que parte da prática da técnica Klauss Viana[25], a qual "propõe, antes de mais nada, uma disponibilidade corporal para o corpo que dança; o corpo que atua; o corpo que canta; o corpo que educa; o corpo que vive" (Miller, 2016, p. 52). Partindo desse princípio, percebi o quão valioso foi permitir que os participantes pudessem assumir a atitude de um "pesquisador do corpo, não um reprodutor de movimentos, mas um criador, um estudioso, um dançarino, um ser humano em autoconhecimento, e isto se reúne em um único núcleo: o corpo-a-corpo com o próprio corpo" (Miller, 2016, p. 16).

Isabel Marques (2016), em seu artigo *Corpo, dança e educação contemporânea*, discute os conceitos de corpo e dança elaborados a partir do percurso histórico da dança, fazendo uma ponte com o seu caminho de vida pessoal na dança. Essa autora, assim como os demais citados neste trabalho, problematiza também o sistema educacional, a partir da concepção do "corpo ideal", que é estimulado, em geral, por meio do ensino de técnicas codificadas, por exemplo, no balé clássico. Ao contrário desse tipo de abordagem, Isabel Marques reflete sobre o corpo natural na dança, pela perspectiva trazida por Isadora Duncan (1877–1927)[26], em que a dança é vida e está intimamente relacionada à expressão natural e espontânea do homem e de sua essência. A autora ainda complementa, ao dizer que houve, com essa "linha de pensamento, uma relação quase que a priori entre o corpo, a dança e a criança, também considerada espontânea, pura e livre em sua 'essência'" (Marques, 2016, p. 73, grifo da autora). Esse desdobramento pedagógico trouxe uma nova maneira de agir, no sentido de o processo educativo não destruir a nossa criança interior.

Nesse brincar com o corpo, de forma simples e espontânea, pudemos explorar na oficina alguns conteúdos básicos relacionados ao movimento e ao corpo criados por Rudolf Laban[27] (1879–1958). Segundo o autor, "os componentes constituintes das diferenças nas qualidades de esforço resultam de uma atitude interior (consciente ou inconsciente) relativa aos seguintes fatores de movimento: Peso, Espaço, Tempo e Fluência" (Laban, 1978, p. 36). Quanto ao espaço, Laban (1978) ainda elenca alguns aspectos elementares para a observação de ações corporais, quais sejam: direções para direita ou esquerda (frente/atrás); níveis: alto, médio e baixo; as extensões: perto – normal – longe; caminho: direto, angular ou curvo. Quanto ao Tempo dos gestos, foi observado se os participantes estavam executando de forma rápida, normal ou lenta. Esses aspectos serviram como norteadores para a atuação dos participantes durante a oficina.

[25] "Klauss Vianna (1928–1992) foi bailarino, professor e pesquisador que, por aproximadamente quarenta anos, se dedicou a um trabalho de observação e pesquisa das estruturas do corpo e do movimento humano, posteriormente sistematizado por seu filho, Rainer Vianna (1958–1995), com a colaboração de sua nora, Neide Neves, o que resultou na Técnica Klauss Vianna" (Miller, 2016, p. 15).

[26] "Foi uma bailarina norte-americana, pioneira da dança moderna. Criou uma dança livre das técnicas do balé clássico em que se apresentava com trajes esvoaçantes, cabelos soltos e pés descalços." Disponível em: https://www.ebiografia.com/isadora_duncan/. Acesso em: 6 out. 2024.

[27] Foi bailarino, autor de várias coreografias famosas, renovador da dança e de seu enfoque teatral, diretor de movimento da Ópera Estatal de Berlim, entre outras. Dirigiu seu trabalho principalmente para a dança, como meio de educação. Sua pesquisa e metodologia sobre o uso do movimento humano, pela profundidade e extensão, são base para diversos ramos da arte e ciência (Laban, 1978).

Ainda segundo esse autor, "os movimentos do corpo podem ser divididos aproximadamente em passos, gestos dos braços e mãos, e expressões faciais" (Laban, 1978, p. 48). Laban (1978) apresenta o que ele chama de cnesfera (cinesfera), que se trata de um espaço esférico máximo ao redor do ser humano capaz de abrigar toda a diversidade dos movimentos, sejam esses superiores, inferiores, sejam de cabeça e tronco.

O processo de ensino e aprendizagem da oficina

A oficina ocorreu no período de 4 a 9 de outubro de 2021, em formato on-line, contemplando duas horas de encontros síncronos, tendo como público-alvo estudantes de canto popular, maiores de 18 anos, além de pessoas que estivessem interessadas em compartilhar experiências práticas e teóricas com seu corpo-voz visando desenvolver a performance musical.

As inscrições foram feitas por meio de formulário on-line, com a solicitação de alguns dados pessoais, o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e informações prévias a respeito das experiências do participante com a prática do canto e sua relação com seu corpo-voz ao se apresentar em público.

Dos nove inscritos, sete participantes estiveram presentes na oficina e permaneceram até o final dela. Por uma questão de sigilo da pesquisa, não os identificaremos por seus nomes. Ao longo do texto, os alunos serão identificados como Participante (P1), (P2), assim sucessivamente. No total, participaram quatro mulheres e três homens com idade entre 21 e 55 anos.

Quanto à parte metodológica, em cada encontro segui um direcionamento dividido em três partes: início, desenvolvimento e finalização. Nos planos dos encontros, dei preferência por iniciar com a parte prática, começando com um aquecimento corporal e, em seguida, eram propostas diversas atividades práticas em formato individual, em dupla ou coletivo, a depender de como o grupo fosse respondendo às minhas sugestões relacionadas à temática. Ao final, dependendo do dia, tínhamos uma parte teórica na qual conversávamos a respeito do tema proposto.

Incentivei os participantes a usarem um Diário de Bordo, que, segundo Lucas Larcher (2019), se trata de uma "compilação de todas as anotações, de natureza verbal ou não, que um artista faz durante seus processos de criação, os quais abarcam, muitas vezes, situações de ensino-aprendizagem" (Larcher, 2019, p. 103). Essa ferramenta podia ser utilizada na atividade assíncrona, com o objetivo de fazê-los relatar de forma particular suas reflexões, impressões, sentimentos e sensações após os momentos síncronos. Essa ação possibilitou ajudá-los a compreender melhor o seu autodesenvolvimento, no que tange à expressividade do seu corpo-voz, como também me auxiliou, como educadora, a conduzi-los nas práticas e alterar ou adequar, quando fosse necessário, alguma atividade.

Avaliação da oficina pelos participantes

Segundo Hentschke e Del Ben (2003, p. 184), "avaliar é estabelecer um diálogo entre o que foi planejado e o que constitui, de fato, a prática de ensinar". Partindo desse pressuposto, farei aqui uma

análise dos formulários preenchidos antes e depois da oficina no intuito de verificar se as expectativas dos participantes foram atendidas, quais atividades foram mais atrativas, quais fizeram diferença na percepção corporal e, ainda, quais foram os desafios dessa prática na visão dos integrantes. Para analisarmos melhor as respostas das questões abertas, observei a quantidade das palavras presentes, ou seja, as "ocorrências" dessas palavras, e atentei também às "palavras plenas", "portadora[s] de sentido" (Bardin, 2016, p. 82).

O formulário de inscrição trouxe informações detalhadas dos participantes, assim como alguns dados, no que diz respeito às suas experiências com o canto, aos sentimentos de exposição quanto à performance musical e que expectativas tinham ao fazer a oficina. Todos os participantes, exceto P4, descreveram ter alguma experiência com o canto, e, ao serem perguntados sobre como se sentiam ao se apresentar em público, a maioria dos participantes citou a palavra **timidez** em suas respostas. Em relação à motivação e à expectativa em realizar a oficina, encontramos, na maioria das respostas, palavras como **aperfeiçoar** e **aprender**. Essas palavras estavam relacionadas aos conhecimentos da prática vocal, interpretação musical e expressividade corporal e facial.

No formulário pós-oficina, os sujeitos apontaram, na primeira questão, se suas expectativas e motivações foram alcançadas. Em todas as respostas, os participantes disseram que sim. Obtivemos ainda mais detalhes dos resultados por parte de alguns participantes:

> Sim (PARTICIPANTE 4).
>
> Sim, consegui me soltar mais. Ainda vou testar cantar para pessoas as quais não conheço para não ficar tão tímida (PARTICIPANTE 1).
>
> Sim, pois adquiri conhecimentos e experiências muito válidos para meu cantar relacionados à expressão corporal (PARTICIPANTE 5).
>
> Sim, eu esperava relembrar e conhecer formas de aquecimento e reconhecimento corporal e vocal, no entanto, a oficina mostrou formas de como executar esses exercícios de forma com que não fossem constrangedores e resultassem num conhecimento corporal de si que influencia bastante no desenvolver vocal (PARTICIPANTE 6).
>
> Sim, para entendimento da voz na perspectiva corporal e quais ferramentas que foram utilizadas (PARTICIPANTE 7).
>
> A princípio fiquei curiosa sobre o que se passaria durante a oficina. Depois idealizei atividades com uso de vocalizes, porém tinha em mente um "algo a mais" com base no tema da oficina. Minhas expectativas foram atendidas, sim (PARTICIPANTE 2).

Na segunda questão, foi perguntado se a abordagem metodológica da oficina facilitou ou dificultou o desenvolvimento de alguns aspectos apontados por eles no formulário de inscrição, como timidez, nervosismo, insegurança, pouca expressividade etc. Em todas as respostas, o retorno foi positivo. Assim, deixo algumas das respostas abaixo, relativas aos efeitos dessa abordagem.

> Sim, com certeza facilitou aprender coisas novas. Só agrega! No meu caso, me fez sentir mais livre e pensar de outra forma (PARTICIPANTE 1).
>
> Facilitou o desenvolvimento de uma melhor expressividade cênica (PARTICIPANTE 5).
>
> Sim, a oficina me mostrou que, quando realizo um aquecimento corporal, isso influencia nos aspectos fisiológicos e me deixa menos tenso e, consequentemente, menos nervoso. Minha insegurança não é fácil de controlar, mas, ao realizar trabalhos de expressividade

> corporal, a insegurança diminui. Essa experiência me proporcionou momentos de autoconhecimento pessoal (PARTICIPANTE 6).
>
> Facilitou, pois me permitiu enxergar o canto com um olhar mais amplo e com essa consciência de que há um conjunto de "elementos" envolvidos numa apresentação (PARTICIPANTE 2).

Nas questões de 3 a 7, perguntei especificamente quais atividades foram as mais interessantes para o aprimoramento da presença cênica e seu corpo-voz na opinião dos alunos. No primeiro encontro, a atividade Consciência de si (alongar-se no chão) foi a mais votada. Em seguida, a atividade Exterocepção – 5 sentidos; depois, a Movimentação corporal nos diferentes níveis e, por último, a Interocepção (posição deitado). No segundo encontro, as atividades de estimular os membros superiores com a emissão do [s] e Dança dos Gêneros ficaram em primeiro lugar. Em seguida, as demais atividades: Ativação do Corpo em ambos os lados com pequenos movimentos e batidas (posição sentada), Respiração com sincronia de movimentos dos braços, Jogo Caminho Sonoro e Canto Consciente foram as mais votadas, ficando todas em segundo lugar. No terceiro encontro, a atividade da apreciação musical de cantores por meio dos vídeos foi a mais votada por todos os participantes, ficando em primeiro lugar. Já a atividade relacionada à discussão teórica sobre o assunto Presença e seus conceitos ficou em segundo lugar. No quarto encontro, as atividades Canto Livre Coletivo e Elementos Plásticos foram as mais votadas, e, em segundo lugar, as atividades da Sensibilização dos pés com o cabo de vassoura e a Conscientização dos sentimentos e emoções (inspirado no Rasabox). Por fim, no quinto encontro, as atividades Jogo do espelho, Brincando de Improvisar e a Discussão teórica sobre presença cênica e suas relações foram as mais votadas, destacadas como as preferidas; em seguida, a atividade Intenção e ativação da energia do corpo através do impulso de pular ficou em segundo; por último, a atividade da Montanha.

Quanto à opinião deles sobre as atividades e se elas fizeram alguma diferença em seu corpo-voz, P1 respondeu que, a partir das práticas, "conseguiu uma amplitude sonora com mais qualidade". P2 e P6 relataram os benefícios do relaxamento corporal na seguinte ordem: "as atividades que envolveram momentos de relaxamento foram muito boas" e "ao trabalharmos com o corpo, a voz sofre influência do relaxamento corporal. […] nosso som é influenciado pelo corpo. Caso haja tensão, o som será emitido de uma forma, mas, quando tiramos a tensão em excesso, faz o som soar mais limpo". Na resposta de P5, percebi o quanto ele assimilou a concepção de que o corpo-voz do cantor, nas palavras de Patrícia Pederiva (2004a), é recipiente do senso do eu como indivíduo, e que o corpo do sujeito carrega sentimentos, aspirações e a entidade humana. Um corpo que é especial, que se modifica perpetuamente, influencia pensamentos e comportamentos.

Assim, segue seu relato:

> Sim, despertaram em mim uma maior consciência sobre a importância desse corpo-voz, o qual não se resume às pregas vocais, mas extrapola mesmo a si, assumindo formas e intensões, para expressar o sentimento e/ou o pensamento de uma música, de modo a tocar mentes e corações […] (PARTICIPANTE 5).

Na última questão discursiva, foi perguntado quais eram os desafios em participar das atividades da oficina nesse formato remoto. Tanto P4 como P7 relataram não terem sentido dificuldades –

P7 inclusive comentou que isso ocorreu devido ao fato de, em minha abordagem, eu não ter deixado dúvidas quanto aos exercícios propostos. P5 pontuou que foi fazer a interpretação cênica de uma música escolhida por ele para cantar. Já P1 e P2 trouxeram o aspecto da timidez, por estarem interagindo com outros participantes os quais eram pessoas desconhecidas.

> Um pouco de vergonha em ligar a câmera e fazer a prática junto com a docente e por não conhecer as outras pessoas […] (PARTICIPANTE 1).
>
> Às vezes, ligar a câmera é um pouco difícil devido à timidez, principalmente no início, quando não sabemos quem são os colegas […] (PARTICIPANTE 2).

Em seu trabalho *Timidez no contexto escolar*, Wizniewski (2015, p. 28) ao citar Vieira (2010) diz que "são três os grupos que provocam timidez nos sujeitos: 1 – desconhecidos; 2 – sexo oposto; e 3 – aqueles que estão no poder". Como foi demonstrado pelas duas respostas, essa timidez esteve mais relacionada ao primeiro grupo. Assim, "os sujeitos tímidos sentem medo de serem julgados e, por isso, evitam interações sociais. Além disso, imaginam com antecedência possíveis situações de constrangimento, fazendo o possível para evitá-las" (Vieira, 2010 *apud* Wizniewski, 2015, p. 28).

Dessa forma, a atitude de querer manter a câmera fechada dava a possibilidade de não se expor, evitando algum tipo de constrangimento ou vergonha. Mas, apesar desses receios, a partir da minha intervenção como facilitadora desse processo, procurava deixar claro que essa interação era importante para o objetivo da oficina nessa pesquisa. Acredito que a abertura para o diálogo foi fundamental para mostrar a eles que esse ambiente estaria aberto para o acolhimento e que não haveria espaço para julgamento.

Como disse Paulo Freire[28] (2018),

> Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagar (Freire, 2018, p. 116).

Dessa forma, Freire (2018) aponta para a importância dessa parceria entre professor e aluno, de o aluno se envolver criticamente nesse processo e se tornar o "sujeito em aprendizagem". Por isso a necessidade de motivar o envolvimento e o engajamento deles participando das atividades por meio de suas câmeras abertas para a concretização de uma educação progressista.

Para o Participante 6, além do desafio de ter que conciliar os encontros com seus horários no curso de graduação, não podia deixar a câmera ligada, pois, nas palavras dele, "o ambiente não permitia". Dessa forma, constato que, entre os participantes, houve mais timidez quanto ao medo ou vergonha de sofrer possíveis pré-julgamentos durante as atividades do que à exposição do seu ambiente-espaço. Mesmo

[28] Paulo Freire (1921–1997) foi educador, pesquisador e escritor brasileiro. Autor de muitas obras, entre elas: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), dentre outros. Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa e é considerado Patrono da Educação Brasileira.

com esse sentimento, os participantes se dispuseram a fazer as atividades propostas e a interagir, expondo seus comentários tanto no chat como em suas falas.

Finalizo então essa avaliação com a resposta positiva de todos os participantes à questão 10, na qual foi perguntado, comparando com as aulas de canto habituais ou experiências com aulas de canto vividas anteriormente, se eles acreditavam ser interessante agregar essas atividades realizadas na oficina às aulas tradicionais. Esse *feedback* traz uma perspectiva de que é possível para o professor inserir essas propostas em suas aulas em benefício da preparação corporal, na busca de uma presença cênica, tendo uma boa receptividade por parte dos alunos.

Proposta pedagógica para professores de canto popular

Por meio dos aportes teóricos apresentados e das práticas vivenciadas na oficina, foi desenvolvida uma proposta pedagógica para o professor de canto popular intitulada *Corpo que canta: diálogos com a presença cênica na performance musical*[29]. Nela, diversas atividades foram estruturadas, podendo ser consultadas separadamente ou inseridas em planos de aula. Essa proposta foi criada para que o professor possa se inspirar nas atividades sugeridas e, a depender de seus objetivos com seus alunos, aplicá-las em sala de aula.

O intuito desse material é contribuir para que os professores, ao utilizá-lo como estímulo à corporeidade dos estudantes, desenvolvam uma consciência sobre presença cênica, não como algo isolado ou que só venha a ser trabalhado nas vésperas de uma apresentação musical, mas que busquem integrar algumas de suas propostas e conteúdos no decorrer das aulas de canto. Ou seja, que a formação desses alunos esteja, desde o início, conectada com a percepção de sua consciência corporal, com a energia necessária para suas ações e movimentações em cena, dando assim subsídios para que estejam mais seguros quanto à sua presença cênica em sua performance musical. Vale ressaltar que não temos a pretensão de que esta orientação seja um método fechado, mas que possa sensibilizar a utilização de atividades que integrem o corpo-voz e o corpo-mente, sem separá-los em instâncias independentes.

Assim, o propósito é que os professores encontrem nessa reflexão uma maneira lúdica de explorar com seus alunos esse universo da expressividade e presença cênica no âmbito da performance musical do cantor. Segundo Tim Ingold (2012), somos como a pipa, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. A pipa, ao estar repousada sobre a mesa, encontra-se sem vida, mas, ao encontrar as correntes de vento no céu, se transforma numa pipa-no-ar. Existindo em seu pleno voo. Dessa forma, o cantor, ao pisar no palco, também se torna aquilo que ele é. Ambos, vida humana (cantor) e não humana (pipa), são organismos, coisas que estão imersas na vida. São feixes abertos de linhas que "se movimentam afetando e sendo afetadas pelo mundo que também está em pleno movimento, e que este movimento, entrelaçado a outros movimentos geram narrativas, sentidos e marcas de suas trajetórias" (Ingold, 2015 *apud* Cardoso, 2016, p. 244). Essa proposta pedagógica poderá ser utilizada em quaisquer contextos que envolvam ensino e aprendizagem do canto popular. Seja ele no âmbito da educação básica, ensino superior

[29] Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/10MWRS9A6FEtMbkgYjKYfT5bQDrXJtcHF. Acesso em: 8 out. 2024.

ou escolas especializadas de Música, sendo feitas as devidas adaptações de acordo com o público e a intenção do docente.

Considerações finais

O canto popular brasileiro urbano desenvolveu-se ao longo do século XX e está inserido no campo da música popular urbana e de suas práticas, vinculadas aos gêneros e estilos musicais que alcançaram projeção ampla por intermédio dos meios midiáticos rádio e TV (Machado, 2007. Queiroz, 2009). Esse canto tem por característica a ênfase no momento da performance musical, como um ritual do qual fazem parte o performer, o público e o espaço cênico – o palco. Situada nesse contexto, esta pesquisa teve como propósito investigar possíveis estratégias e procedimentos didáticos que favoreçam o desenvolvimento da presença cênica do cantor popular, de forma a contribuir para o êxito da performance musical. A partir das minhas experiências pessoais e de estudos acadêmicos atuais, percebeu-se que havia um número reduzido de trabalhos com esse foco temático.

Foi desenvolvido um caminho metodológico para acessar determinadas informações, com o objetivo de compreender possíveis associações, recursos e ferramentas, na perspectiva de trabalhar uma corporeidade que refletisse a consciência de uma presença cênica efetiva nos cantores. Assim, trouxemos um recorte desse percurso para este artigo, com as investigações técnicas e procedimentos didáticos no campo do Teatro, no que concerne à presença cênica nas referências literárias.

Foi estruturada uma série de atividades prático-teóricas, que foram aplicadas em uma oficina intitulada Corpo – diálogos com a presença cênica. A proposta inicial era realizar a oficina em formato presencial, para que todas as atividades fossem compartilhadas com outros cantores em um mesmo espaço físico. Porém, devido à pandemia da Covid-19, foi necessária uma adequação, sendo a oficina realizada em modo remoto.

Os temas propostos foram explorados em seis encontros, de acordo com os segmentos Consciência corporal, Música, Teatro e Dança. No decorrer da aplicação da oficina, busquei conduzir os participantes em propostas que seguissem um fluxo metodológico dividido em três partes: início, desenvolvimento e finalização. Nos planos dos seis encontros, optei por iniciar com a parte prática, começando com um aquecimento cuja ênfase era o reconhecimento da importância do despertar da consciência corporal, com atividades de interocepção, exterocepção e propriocepção. Depois, no que se refere ao desenvolvimento, foram feitas atividades diversas, que pudessem mover o corpo, por meio da escuta intencional, da dança, da ativação de uma energia extracotidiana, das expressões faciais; dos movimentos, explorando os níveis alto, médio e baixo, entre outros. Na finalização, foram realizados momentos de reflexão teórica, com base no texto das autoras Bertherat e Bernstein (2010); os conceitos de presença, e a apreciação e discussão da presença cênica de cantores brasileiros em performance musical, por meio da apreciação de vídeos.

Essa experiência demonstrou que ações desenvolvidas em oficinas no formato online são possibilidades que podem contribuir com os cantores em seu processo de aprimoramento de sua presença

cênica. A estratégia de realização da oficina na modalidade remota, em razão do contexto pandêmico, com procedimentos didáticos e conteúdos interdisciplinares, foi bem recebida pelos alunos participantes, o que foi demonstrado tanto por meio de indicativos do trabalho corporal na participação síncrona, como nas respostas dos questionários avaliativos. Enquanto professora de canto e facilitadora nesse processo, lembro das palavras de Paulo Freire (2018), quando diz que ensinar exige risco. Risco pelo qual me coloquei nesse processo de pesquisa e que trouxe esse olhar para inventividade da prática docente nesse âmbito musical.

Para futuras pesquisas, recomendam-se o estudo e a experimentação de outras atividades que possam integrar áreas artísticas como o teatro e a dança, com o foco no aprimoramento da presença cênica como estímulo de preparação do cantor para o momento da performance musical. Sugere-se também que estudos desta natureza com a temática da presença cênica, no âmbito musical, sejam realizados com os cantores em formato presencial, se possível, com um ambiente que integre todos os elementos característicos de um espaço cênico para que se possa dar outras condições de o cantor se desenvolver nesse aspecto da presença cênica.

Por fim, a proposta pedagógica que contempla o fechamento desse percurso considera que os materiais e as propostas de atividades pensadas para o professor de canto que busca o aprimoramento da presença cênica possam promover o estímulo para o trabalho do corpo-voz em unidade. É importante que esteja incluído nesse processo o reconhecimento do seu próprio corpo, não como um instrumento ou máquina, mas como um ser dotado de particularidades, memórias e afetos. Além disso, que busque integrar os três conceitos de presença sugeridos por Erika Fischer-Lichte (2012), para que o cantor consiga chegar à percepção de si, ao aprofundamento do próprio corpo, em busca de uma disponibilidade e um estímulo para ação, por meio de algumas técnicas de pré-expressividade. E, sobretudo, considerar que esse processo é coletivo e relacional, no qual não há apenas um autor responsável pela presença, pois todos (cantor, obra e público) compõem esse preparo, sendo todos autores e responsáveis por esse desenvolvimento.

Referências

BALIEIRO, Kevin Cesar de Mattos; AGUILAR, Gina Maria Monge. O Treinamento Rasaboxes como propulsor da investigação da sinestesia vocal do ator. *Revista Pitágoras 500*, Campinas, v. 8, n. l, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8652797. Acesso em: 25 out. 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si. Colaboração de Carol Bernstein; tradução de Estela dos Santos Abreu. 21. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BISCARO, Bárbara. Princípios da conexão corpo-voz no trabalho do ator. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 33-46, 2018. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13990/9071. Acesso em: 9 jul. 2024.

BISCARO, Bárbara. Considerações sobre o corpo musical. *Cena*, Porto Alegre, n. 22, p. 177-184, jul./out. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/72436. Acesso em: 9 jul. 2024.

BOBBY McFerrin & Maria Joao - Improvisation 3 - Jazz Festival Burghausen 2002. [*s. l.*: *s. n.*], 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Sigi Klar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FYrle9pQ_ok. Acesso em: 5 out. 2024.

BOLSANELLO, Débora P. A Educação Somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. *Motrivivência*: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, UFSC, ano XXIII, n. 36, p. 306-322, jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p306/19656. Acesso em: 9 jul. 2024.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRAGA, Valéria Leite. Princípios para a formação corporal e cênica do cantor popular. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32236/1/VALE%cc%81RIA%20Braga.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

BURNIER, Luís Otávio. O. *A arte de ator*: da técnica à representação. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

CARDOSO, Thiago Mota. Por uma antropologia imersa na vida. *Cadernos de Campo*: Revista de Ciências Sociais, n. 21, p. 241-250, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/8738/6119. Acesso em: 26 out. 2024.

DAVINI, Silvia Adriana. Voz e palavra: música e ato. *In*: MATOS, C. N. de; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. de (org.). *Palavra cantada*: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. *Revista Contrapontos*, v. 10, n. 3, p. 321-326, 2010. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2256. Acesso em: 20 jul. 2024.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. Corpo e expressividade nos processos de musicalização. *In*: SANTIAGO, P. F.; PARIZZI, B.; FERNANDINO, J. (org.). *Corporeidade e educação musical*: coletâneas Seminários de Educação Musical. Belo Horizonte: Centro de Musicalização Integrado (CMI): Escola de Música: UFMG, 2017.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

FERRACINI, Renato. Invenção como composição: Presença e treinamento. *Revista Landa*, v. 6, n. 1, 2017a. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/141515967.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

FERRACINI, Renato; FEITOSA, Charles. A questão da presença na Filosofia e nas Artes Cênicas. *OuvirOuver*, v. 13, n. 1, p. 106-118. 2017b. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37043. Acesso em: 9 jul. 2024.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? *In*: MATOS, C. N. de; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. de. *Palavra cantada*: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

FISCHER-LICHTE, Erika. Appearing as Embodied Mind: Defining a Weak, a Strong and a Radical Concept of Presence. *In*: GIANNACHI, G.; KAYE, N.; SHANKS, M. (org.). *Archaeologies of Present*: Art, Performance and the Persistence of Being. London: Library of Congress Cataloguing in Publication Data, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. *In*: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-179.

HIRSON, Raquel Scotti; COLLA, Ana Cristina; FERRACINI, Renato. O estado da arte do procedimento de mimesis corpórea do LUME. *Revista Urdimento*, v. 2, n. 29, p. 112-127, 2017. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731022920171 12. Acesso em: 9 jul. 2024.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2648446&forceview=1. Acesso em: 9 jul. 2024.

INGOLD, Tim. *The Life of Lines*. London: Routledge, 2015.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Org. Lisa Ullmann; Trad. Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto; Rev. téc. Anna Maria Barros de Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

LARCHER, Lucas. O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. *OuvirOuver*, v. 15, n. 1, p. 100-111, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/42646. Acesso em: 9 jul. 2024.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Trad. Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, Regina. *A voz na canção popular brasileira*: um estudo sobre a vanguarda paulista. 2007.114 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/415720. Acesso em: 9 jul. 2024.

MACHADO, Regina. *Da intenção ao gesto interpretativo*: análise semiótica do canto popular brasileiro. São Paulo, 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-02082012-132557/publico/2012_ReginaMachado_VRev.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

MALETTA, Ernani de Castro. A dimensão espacial e dionisíaca da voz com base nas propostas de Francesca Della Monica: resgatando liberdade expressiva e identidade vocal. *Urdimento*, v. 1, n. 22, p. 39-52, jul. 2014. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731012220140 39. Acesso em: 9 jul. 2024.

MARÇAL, Mônica. *Estudo de propriocepção*: aplicado à formação do professor em artes. Curitiba: CRV, 2019.

MARIANI, Silvana. Emile Jaques-Dalcroze. A música e o movimento. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MARIZ, Joana. A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro. *Música Popular em Revista*, Campinas, ano 4, v. 2, p. 117-134, jan./jun. 2016. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13088. Acesso em: 9 jul. 2024.

MARQUES, Isabel, A. Corpo, dança e educação contemporânea. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n 2, p. 70-78, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138. Acesso em: 9 jul. 2024.

MELLO, Deniele Naiara Perotti Mello. *Texto, música e cena de Elis Regina em Alô, marciano de Rita Lee e Roberto de Carvalho*. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-9KGGCN?locale=pt_BR. Acesso em: 9 jul. 2024.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo*: sistematização da técnica Klauss Vianna. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

MOURA, Letícia C. G. *Um canto que é escuta*: uma investigação da unidade corpo-voz no ator que canta. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11198?show=full. Acesso em: 9 jul. 2024.

NÓBREGA, Teresinha Petrucia da. *Corporeidades*: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/970. Acesso em: 9 jul. 2024.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: https://ead.uftm.edu.br/pluginfile.php/138026/mod_resource/content/1/Oficinas%20pedag%C3%B3gicas%20relato%20de%20uma%20experiencia.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PÉCLAT, Chavannes. Entrevista sobre voz e treinamento vocal com Carlos Simioni. *Revista Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 405-420, mar./abr. 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731013420194O. Acesso em: 9 jul. 2024.

PEDERIVA, Patrícia. A aprendizagem da performance musical e o corpo. *Revista Música Hodie*, v. 4, n. 1, 2004a. Disponível em: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/19780. Acesso em: 9 jul. 2024.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 91-98, set. 2004b. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/352. Acesso em: 9 jul. 2024.

PEDERIVA, Patrícia.; BRAGA, Adriana. Voz e corporeidade segundo a percepção de coristas. *Revista Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 43-51, 2007. Disponível em: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3299/12256. Acesso em: 9 jul. 2024

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. *Obutchénie*: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 2, n. 2, p. 314-338, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46484. Acesso em: 9 jul. 2024.

QUEIROZ, Alexei Alves de. *Canto popular*: pensamentos e procedimentos de ensino na UNICAMP. 2009. 176 p. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/470343. Acesso em: 9 jul. 2024.

RAY, Sonia. *Pedagogia da performance musical*. Tese (Pós-Doutorado). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/TESE_TITULAR_(POS-<DOUTORAMENTO)__de_Sonia_Ray_-_EMAC-UFG_2015_ANEXOS.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

RODRIGUES, Iramar; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Roda de conversa 3. *In*: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (org.). *A música na escola*. 1. ed. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. v. 1, p. 90-95. Disponível em: https://amusicanaescola.com.br/. Acesso em: 8 dez. 2021.

SANDRONI, Clara. O ensino de canto popular no Brasil: um subcampo emergente. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/10948?show=full. Acesso em: 9 jul. 2024.

SILVA, Janaina Girotto da. Conservatório de Música do Rio de Janeiro: mapeamento documental e desafios para pesquisa. Revista Brasileira de Música, v. 31, p. 37-57, jan./jun. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/thais/Downloads/pgentilnunes,+RBM(ISSN01037595)_v31n1(Jan-Jun2018)p38-57.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.

SOUSA, Simone Santos. O corpo canta: educação somática na preparação vocal de cantores. *Diálogos Sonoros*, v. 1, n. 1, p. 1-25, jan./jun. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/28407. Acesso em: 5 out. 2024

STOBBAERTS, Georges. *O corpo e a expressão teatral*. Recife: CEPE, 2014.

STOROLLI, Wânia. Mara. Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM,* Londrina, v. 19, n. 25, jan./jun. 2011. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo11.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

WIZNIEWSKI, Ana Paula. *Timidez no contexto escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Fronteira do Sul, Chapecó, 2015.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Thaise Cristina Marcelino Matias é mestra em Artes pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE) campus Fortaleza. Especialista em Ensino de Música na Educação Básica, Licenciada em Música e Bacharela em Música com habilitação em Canto pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente atua como professora de Música na subárea canto popular no curso de Licenciatura em Música do IFCE campus Limoeiro do Norte. thaise.matias@ifce.edu.br

Ewelter Rocha é graduado em Música pela Universidade Estadual do Ceará, mestre em Música pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. É pesquisador da USP, integrando os grupos PAM – Pesquisa em Antropologia Musical e GRAVI – Grupo de Antropologia Visual. Sua dissertação de mestrado foi premiada no IV Concurso Latino-americano de Musicologia, em Santiago – Chile. Sua tese de doutorado foi contemplada com o Prêmio Funarte de Música Brasileira, havendo recebido também o primeiro lugar no prestigiado concurso Silvio Romero. É professor do Curso de Música da Universidade Estadual do Ceará e professor do Mestrado em Artes do Instituto Federal do Ceará. Há dez anos atua no terceiro setor desenvolvendo ações artísticas e formativas relativas ao ensino de arte em projetos sociais. É coordenador do projeto de extensão Musicalizando Sonhos (UECE) e coordenador artístico da OSC Casa de Vovó Dedé. É curador dos projetos Revelarte, FIMI, Prosearte e Aralume, espaços de divulgação de obras literárias e musicais voltados para a divulgação e capacitação artistas cearenses. ewelter.rocha@uece.br

A *Opus* está licenciada sob uma licença CC-BY.