

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**BANQUETE DE IMAGENS:  
A COMPLEXIDADE DO INSTRUMENTO VOCAL.**

Gisela Costa Habeyche

Dissertação de Mestrado  
apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Dra. Analice Dutra Pillar

Porto Alegre, outubro de 2003.



**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

H113b Habeyche, Gisela Costa  
Banquete de imagens : a complexidade do instrumento vocal / Gisela  
Costa Habeyche. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.  
f.

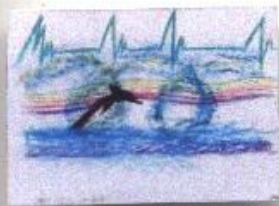
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Porto Alegre, BR-RS, 2003. Pillar, Analice Dutra, orient.

1. Instrumento vocal. 2. Voz - Exercícios. 3. Imagem. I. Pillar, Analice  
Dutra. II. Título.

CDU : 792.071:612.78

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463



Tenho a sorte de ter muito a agradecer:



Aos que me acolheram como professora, colega, aluna e/ou *partner*, com ênfase nos "Bixos" de 2000, 2001, 2002 e 2003 do DAD;

A todos os professores que tive na vida, em especial à mestra Irene Brietzke, que me fez acreditar que era possível, e à Malvina Dorneles, que avermelhou e iluminou a crença nos caminhos trilhados;

Aos companheiros do DAD que me ajudaram afetivamente a cumprir minha tarefa, em particular à Ciça Reckziegel, Suzi Weber, João Pedro Gil e ao parceiro Clóvis Massa;



Aos cúmplices do GEARTE, pela rede de apoio criada no grupo de afetos, especialmente às provocações das queridas Marly Meira, Neiva Panozzo e Sandra Richter ; à disponibilidade luminosa da Ângela Pohlmann e aos auxílios luxuosos das grandes Susana Vieira da Cunha e Mirna Spritzer, que com minha super madrinha Vera Bertoni, teceram uma corrente amiga para essa história;

À generosidade doce, certa e tranqüila da querida orientadora Analice Dutra Pillar;

À escuta benfazeja, atenta e sabida do Gelson Luis Roberto e da Cláudia Arena;

A todos os amigos que tiveram paciência e abnegação, em particular aos questionamentos da Euthalia e da Rose, ao compartilhar belezas e lágrimas com a Cigana, aos elevados pensamentos do Sid, à gestação amorosa do viver perto da Raquel, à revisão da fé *de luxe* da Miriam e à luz constante do Dedé;

Ao Fernando e a Betty que me educaram com muito amor e que junto a Daniela e ao Gabriel me ensinam parceria, crescimento, vida;

A Shirley, com quem aprendo sobre encontro, dedicação, confiança, paciência e humanidade.



“No teatro, onde, segundo a falsa concepção do ignorante, se encontra o reino da máscara, do disfarce e da simulação, aparece o homem verdadeiro, menos artificioso, menos maquilhado do que em qualquer outro lugar. É este o verdadeiro sentido dessa prostituição que produz a arte teatral: cai o biombo que encobre a lama e manifesta-se

o ser interior. O teatro precisamente é muito

mais do que crê a maioria das pessoas: não é

nenhum quadro multicolor, não é simplesmente

‘teatro’ mas qualquer coisa que se

desprende e liberta. Por isso

mesmo constitui algo de mágico

na nossa existência.”

(Egon Friedell,

citado por

Wagner,

Fernando,

1978,

p.51)

A

idéia

de se

poder definir o

gênero

homo atribuindo-lhe

a qualidade de sapiens,

ou seja, de um ser racional e

sábio, é sem dúvida uma idéia

pouco racional e sábia. Ser homo implica

ser igualmente demens: em manifestar

uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões,

cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar

consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude

de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a

mitos e deuses de sua imaginação. Há no ser humano um foco

permanente de ubris, a desmesura dos gregos. (MORIN, 1999b, p. 07)

# MENU

Lista de ilustrações .....	137
Resumo .....	07
Abstract .....	08

## PARTE 1 - Dos pés sujos à cabeça que se faz

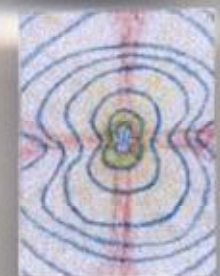
1	Observações iniciais.....	10
2	Dos pés sujos à cabeça que se faz: meu fazer e pensar	13
3	Pés sujos: trajetória de ação e pensamento .....	18
4	Algumas noções de complexidade .....	23
5	Instrumento vocal .....	27
6	Contextualizando questões pedagógicas .....	31
6.1	Cabeça que se faz: a trajetória no PPGEdu.....	37
7	O que é conhecimento ? .....	40
7.1	A busca do oriente.....	44
7.2	Conversando com a técnica.....	46
7.3	Disponibilidade - paixão .....	48
7.4	O lúdico - transformação.....	48
8	A imagem.....	54
8.1	A imaginação e as imagens .....	56
8.2	O trabalho do ator e a imaginação.....	56
8.3	Textos técnicos sobre o trabalho vocal e as imagens....	59
9	Objetivo geral e expectativas .....	63

## PARTE 2 - Banquete de Imagens

1	Tipo de pesquisa.....	65
2	Imagem remota.....	67
3	Intróito digestivo .....	68
3.1	Dos relatos à consciência.....	69
4	Situações preliminares.....	73
4.1	O primeiro encontro - excitando dúvidas .....	73
4.2	Bons hábitos ou a aula de higiene vocal .....	77
5	Convite .....	79
6	Qual a surpresa do dia?.....	80
6.1	Entrada.....	81
6.1.1	Patins e patinadores - o prazer .....	84
6.1.2	Massagem com música especial .....	86
6.1.3	Tingimento .....	87
6.1.4	Saudação ao sol .....	87
6.1.5	Parque de diversões.....	88
6.1.6	O baile - respir(ação).....	89
6.1.7	Almodóvar - a teatralidade .....	90
6.2	Prato principal .....	91



6.2.1	Musculação .....	94
6.2.2	Cachimbinhos .....	94
6.2.3	Balões .....	94
6.2.4	Gato .....	95
6.2.5	Voo .....	95
6.2.6	Beija-flor .....	95
6.2.7	Desenhar no espaço .....	96
6.2.8	Polícia e ladrão .....	96
6.2.9	"B-R-L-B-R-L-B-R-L" .....	96
6.2.10	"Brilhe-brolhe" .....	96
6.2.11	O chá .....	97
6.2.12	Cheiro bom .....	97
6.2.13	Mastigação selvagem .....	97
6.2.14	O caminho das vogais .....	97
6.2.15	Giro e "voz, corpo e mente" .....	98
6.2.16	Hitchcock .....	99
6.2.17	A Roda de propostas - modelos provisórios .....	99
6.2.18	Jogar-se da cachoeira .....	101
6.2.19	O pincel e a cola .....	102
6.3	Sobremesa .....	102
6.3.1	Sarau e conversas .....	103
6.3.2	Leitura de textos de Ivo Bender .....	104
6.3.3	Colação de imagens para textos decorados .....	104
6.3.4	Ressonâncias com 3 animais .....	105
6.3.5	Gravação da voz .....	105
6.3.6	Sapo .....	106
6.3.7	Panfletos da rua .....	107
6.3.8	Improvisação vocal de paisagens sonoras .....	107
6.4	Refeição completa - dois outros casos .....	108
6.4.1	Flechas .....	108
6.4.2	Fio religioso e intensidade .....	110
6.5	Três pratos únicos .....	111
6.5.1	"Vaca amarela" no centro .....	111
6.5.2	Eu "noutra" .....	114
6.5.3	Desenho sobre a voz .....	114
7	A condição humana e a compreensão .....	120
8	Uma viagem ao além .....	123
9	Ato de fé para encerrar ou práticas pedagógicas como desejo de conspiração ontológica .....	127
10	Referências Bibliográficas .....	133
	Anexos .....	138



## RESUMO

O estudo questiona o que é conhecimento e suas possibilidades de articulação sobre e com o instrumento vocal de alunos-atores na perspectiva da Complexidade, tomada na ótica do filósofo francês Edgar Morin. A compreensão de instrumento vocal tem no vocalista um sujeito e objeto que no seu fazer reúne saberes e instâncias privilegiadas de subjetividades que o constituem complexamente. O trabalho apresenta exercícios utilizados na disciplina de Expressão Vocal para Teatro I, ministrada em 2000, no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, pela pesquisadora, nos quais a solicitação da utilização de imagens diversas e da imaginação dos alunos é levantada e discutida como oportunidade complexa da constituição do conhecimento vocal e humano desses sujeitos. A dissertação cria um panorama onde os pensamentos e vivências vocais da mestranda e dos seus alunos dialogam junto a autores como Constantin Stanislavski, Murray Schafer, Marlene Fortuna, Humberto Maturana, João Francisco Duarte Jr, entre outros.

## ABSTRACT

This application discusses what knowledge is and its articulation possibilities about and with the actors-students' vocal instrument from the Complexity perspective, taken from the French Philosopher Edgar Morin's optics. The vocal instrument comprehension has in the vocalist a subject and an object that, while performing, combines knowledge and privilege circumstance of subjectivity which constitutes it in a complex way. The paper presents exercises used in the Vocal Expression for Theater I discipline, administered in 2000, at the UFRGS Dramatic Art Department, by the researcher, in which the request for the use of several images and of the students' imagination was brought and discussed as a complex opportunity for the vocal and human knowledge constitution of these subjects. The dissertation creates a panorama where the master's degree student and her students' thoughts and vocal experiences talk together with authors such as Constantin Stanislavski, Murray Schafer, Marlene Fortuna, Humberto Maturana, João Francisco Duarte Jr, among others.



## PARTE 1



DOS PÉS SUJOS À CABEÇA QUE SE FAZ

# DOS PÉS SUJOS À CABEÇA QUE SE FAZ

## 1 OBSERVAÇÕES INICIAIS

Início esse trabalho ciente de que todo olhar sobre a complexidade é necessariamente o olhar da parte, e não do todo. É fundamental admitir que um olhar, qualquer que seja, em direção ao pensamento complexo, sabe-se limitado, inconcluso, incompleto. Também o problema da complexidade é o da incompletude do conhecimento. (MORIN, 1998, p.176)

Seleciono como referência algumas citações sobre complexidade, nas quais Edgar Morin diz que (2000a, p.47): “é uma noção a ser explorada, a ser definida”, “é muito mais uma noção lógica do que uma noção quantitativa” e “a complexidade nos aparece, à primeira vista e de modo efetivo, como irracionalidade, incerteza, confusão, desordem.”

Morin (1998, p.176) também divulga que: “a complexidade deve ser encarada como um desafio e como uma motivação para pensar”, “a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional” e “a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas”.

E ainda (Morin, 2002a, p. 58):

a complexidade não é somente o fato de que tudo está ligado, de que não se podem separar os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, de que nós somos seres de desejo, seres econômicos, seres sociais etc., de que tudo está ligado (...), mas é além do mais a idéia de que conceitos que se opõem não devem ser expulsos um pelo outro quando se chega a eles por meios racionais.

Não se pretende dar conta de qualquer complexidade, muito antes pelo contrário. Trata-se da tentativa de fazer perceber o que é complexo, é um convite ao pensar complexo coletivo, a um grupo de alunos<sup>1</sup>-atores/diretores/licenciandos dentro do espaço de constituição feliz que pode ser a sala de aula universitária. Embora assumo que os sujeitos aos quais me refiro escolheram diferentes ângulos do teatro, entendo o processo de educação vocal como algo que precisa ser vivenciado, e nesse sentido, o ator é o agente de ação do teatro por excelência, uso-o como sujeito metáfora de discussões sobre a vocalidade teatral.

E se por um lado o que escrevo pode parecer polarizado no lado *demens*, profundo, brinquedo, *hybris*; por outro lado, o planeta que é o nosso quintal está polarizado em guerra, miséria, fome, stress, tristeza e louvação desmedida à racionalidade e à impessoalidade da técnica como constituidoras do conhecimento humano.

---

<sup>1</sup> A manifestação no masculino guarda a solicitação implícita de que sejam igualmente considerados os femininos.

Ao pensar num fazer educacional, preciso contextualizá-lo e esta contextualização precisa ser descrita a partir da consensuação<sup>2</sup> de que isso é dito a partir do meu ponto de vista.

Se escolhi um tom depoimental, é porque falo como uma pessoa que é atravessada pelo ângulo, às vezes até incômodo, da descoberta da complexidade. Da complexidade existente no teatro, na arte, no Ocidente, no planeta Terra, nos que são vivos. Da complexidade do Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) onde sou professora e que me formou atriz. Da complexidade de ser uma aluna de um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) vinculado à Faculdade de Educação cujo Colégio de Aplicação me formou no “primeiro e segundo graus” escolares.

Meu nome é Gisela. Quando este nome é falado os sons que dançam na boca das pessoas se combinam de uma maneira que eu gosto, por que têm movimento e leveza, momentos escandidos de comportas sonoras que se abrem e se fecham. Admito, porém, que gostar - ou não gostar - de um som soprado pela voz humana é pouco para os sentidos. A voz e os sons têm estéticas complexas. São sujos e limpos e fortes e delicados e dilacerantes e assépticos e asquerosos. Sons são vida chegando através dos ouvidos. São ondas, são frequências que se repetem e se transformam no tempo. São rios caudalosos de sonoridades que se estendem para longe e interrupções abruptas que redirecionam esse caudal. O som da voz humana não é apenas funcional. É estético. É político. É expressivo de tantas emoções quantos sons existirem para serem ouvidos e sentidos.

Fui uma menina criada em um apartamento, brincando muito de boneca, imersa em fantasias de como seria o mundo, ou de como eu pensava que o mundo fosse. Como coisa que a gente tivesse certeza, mesmo hoje, se o mundo é mesmo o que é, ou se ele é assim porque a gente imagina que ele é assim. Estar no mundo e dialogar com ele, viver nele, é o que a gente entende ou acaso existe alguma fórmula de real que possa ser chamada de verdade?

De acordo com a educadora Analice Dutra Pillar (2000, p.102), “não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é; construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer.”

Questionando o pensamento empírico-racionalista, Morin (2003, p. 33) afirma que “o real não é feito apenas de substantivo, mas também de transitivo, não apenas de materialidade, mas também de energia e ação.”

Sou uma mulher. Uma atriz. Uma professora. E assumir a condição de professora trouxe-me a esse Programa e aqui minhas perguntas cresceram com o

---

<sup>2</sup> E assim assumo a influência de idéias de Humberto Maturana no meu pensamento.

fermento natural das dúvidas de que a educação necessita para respirar e para pensar a si mesma. Essa dissertação teve como objeto de pesquisa as minhas práticas pedagógicas, o meu fazer com os alunos de Expressão Vocal para Teatro, vivências entrelaçadas com pensamentos diversos, principalmente pensamentos de Edgar Morin na abordagem da complexidade, que pouco a pouco procurarei expor.

Como cultivo entre meus prazeres, o deleite pela gastronomia, a metáfora de um menu - e outras implicações da arte de bem comer e cozer - me parece deliciosa para fazer entender, na segunda parte desse trabalho, a maneira com que organizo minhas aulas.

## 2 DOS PÉS SUJOS À CABEÇA QUE SE FAZ: MEU FAZER E PENSAR.

Há sete anos iniciei minha trajetória docente, no DAD, ministrando as disciplinas de Expressão Vocal para Teatro I, II, III e IV.

O atual Departamento de Arte Dramática da UFRGS teve sua origem em 1957, com a criação do Curso de Arte Dramática, de nível médio, que era então vinculado à Faculdade de Filosofia da "URGS". Atualmente, após muitas transformações, e seguindo sistematicamente as determinações das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura para cursos superiores, o Departamento de Arte Dramática oferece os cursos de Bacharelado em Artes Cênicas, com habilitação em Interpretação e Direção Teatral e o de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas.

Esse trabalho de ser professora tem sido para mim um movimento constante e muito intenso de gana, de entrega, de descoberta e de prazer. Está imbricado em meus sonhos e inspirações vitais, me toma inteira, como um todo, com os doces, salgados, picantes, azedos e agrídoces sabores do viver. Venho fazendo-me com esse trabalho que me vem fazendo.

Minha formação acadêmica constituiu-se nessa mesma escola, o DAD, como o chamo, no Bacharelado em Artes Cênicas – habilitação em Interpretação Teatral, de maneira que conhecia, por outro viés, o *modus operandi* da instituição. Algumas características gerais desse trabalho se mantêm, como os tamanhos das turmas, porque um ator para fazer-se precisa de vivências especiais e individuais, de olhares generosamente atentos a sua expressão particular.

As turmas de Expressão Vocal<sup>3</sup> têm no máximo, quinze alunos. O trabalho se desenvolve em dois encontros semanais de 2 horas cada, onde 90% das aulas são práticas<sup>4</sup>. As salas onde as aulas acontecem são amplas, aproximadamente 40m<sup>2</sup>, vazias, e o piso ideal (que apenas uma única sala do Departamento possui) é "flutuante": com espaço abaixo das tábuas, preparado para não machucar a coluna através do impacto<sup>5</sup>. Como em outras disciplinas práticas, os alunos estão com os pés descalços e usam roupas que não limitem seus movimentos, e com as quais não precisem se preocupar em cuidar ou não sujar. A prática em questão envolve todo o ator: não só o intelecto, mas o corpo em atividade física, suas emoções, sua condição de imaginar e criar para vocalizar.

---

<sup>3</sup> As disciplinas de Expressão Vocal para Teatro I e II são obrigatórias para todos os alunos dos cursos de arte dramática. Aos alunos do Bacharelado em Interpretação ainda são exigidas as disciplinas de Expressão Vocal para Teatro III e IV.

<sup>4</sup> Todas as disciplinas práticas são de fato teórico-práticas. O que acontece é que há atividade prática em 90% do trabalho.

<sup>5</sup> Sonho com uma sala de trabalho no DAD com preparação acústica!

Tudo isso é tido como o “natural” na cultura<sup>6</sup> de qualquer curso de teatro. São construções<sup>7</sup> realizadas por esses alunos que os habilita a participar desse grupo, que trabalha dessa maneira, logo essas construções são importantes na constituição da disponibilidade do aluno como aluno de teatro. Disponibilidade que inclui estar à vontade com seu material de trabalho: seu corpo, sua mente, sua atenção, seu espírito e, não seria exagero dizer, sua vida, já que essas construções mobilizam o ser humano como um todo.

Não é pouco, nem é simples o que um ator precisa construir. Alguns encenadores relacionaram o trabalho do ator ao dos acróbatas (Meyerhold), ao ato político (Bertolt Brecht) e ao ritual sagrado (Grotowski)<sup>8</sup>. A tarefa envolve necessariamente dar conta e desenvolver aptidões interdisciplinares que, se relacionadas honestamente, abarcam efetivamente todo o humano no sujeito. É essa inteireza que se exige de um ator contemporaneamente. Espera-se que um ator seja consciente de si, do seu instrumento como um todo e do seu papel como ator. Que saiba dimensionar complexamente o seu fazer. Que reúna os seus saberes. Por isso minhas aulas convidam o ser completo e complexo a se manifestar, a agir.

Costumo pedir aos alunos para pisarem o chão, com os pés descalços. Podem até usar meias, sapatilhas, mas eu prefiro que sejam pés descalços. Como uma das necessidades da descoberta vocal é a questão postural, os pés descalços permitem vivenciar, perceber como se estabelecem os apoios do peso do corpo. Além disso os pés nus significam uma possibilidade de abandonar padrões habituais – racionais, forjados socialmente – que acontece quando se sai dos próprios sapatos. Nos primeiros dias de trabalho alguns alunos surpreendem-se ao final da jornada ao descobrir que seus pés estão sujos.

Costumo “me sentir atriz” quando durante os ensaios há marcas nos meus pés que não saem no banho nem com lixa, é um pouco do chão que carrego comigo nesses processos de construção teatral.

Poder-se-ia questionar o que é sujeira, já que me refiro às marcas de trabalho, portanto nobres, valiosas, legítimas. Ocorre que junto desses sinais de crescimento existem questões concretas de manutenção do prédio do Departamento de Arte Dramática (bem como de salas de outros prédios da UFRGS onde já trabalhei), que tornam deficientes os serviços de limpeza. Lidar com as mais prosaicas questões do mundo, como higiene e limpeza, por exemplo, é

---

<sup>6</sup> De acordo com Morin (2002, p. 61), cultura é: “Conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir-faire, saberes, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, ritos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social.”

<sup>7</sup> Usarei construir como sinônimo de constituir, excluindo-se qualquer idéia de definitivo que aí possa subjazer.

<sup>8</sup> Menciono encenadores cujos trabalhos foram fundamentais para qualquer compreensão que se tenha da participação do ator no teatro ocidental. Especialmente Brecht e Grotowski, que formularam teorias indispensáveis às práticas teatrais contemporâneas.

ingrediente cotidiano da vida, e portanto, de crescimento. As marcas de evolução que deixam rastros de felicidade vêm dos mesmos fatos que trazem dor e dificuldades.

Mas “pés sujos” não é somente uma expressão que faz alusão referente ao trabalho postural ou ao crescimento do sujeito. É também um corpo-vontade suado, investindo sua energia vital na descoberta do seu fazer. É ação. É vocalização.

O entendimento que tenho de “cabeça que se faz”, passa por algumas reflexões sobre “cabeça bem-feita”, expressão trazida por Morin (2000b, p.21) e seus mestres, quando nos ensinam que:

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia. O significado de ‘uma cabeça bem cheia’ é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Embora compartilhe desse pensar, acho a que a designação de cabeça bem-feita guarda em si duas idéias com as quais eu venho “brigando” muito. A primeira é que na expressão “bem-feita” pesa um quê de definitivo, de pronto, de acabado. Quando considero que se está em movimento constante, sempre se constituindo, nunca acabado. A outra significação indesejável remete à idéia que há um jeito bom de fazer, o certo, o que se quer, um modelo. Insisto, no entanto, na coexistência de ordem e desordem, de acasos e causalidades recursivas (ou não), de caos e brechas que trazem novas possibilidades de compreensão do que fazemos, onde não há um modelo. Mantendo, então, a (re)significação de cabeça como uma cabeça que age e se articula, escolhi designá-la como uma cabeça que se faz. Não há, portanto, qualquer concordância com a idéia dessa cabeça ficar “feita”, já que me refiro a processos de fazer-se e refazer-se, onde há movimentos constantes, pulsantes, vivos

Na minha leitura de “cabeça que se faz”, considerando o contexto que estou dimensionando com a reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, cabeça, evidentemente, não é só cabeça. É a percepção e a consciência, é o pensamento, o auto-conhecimento, o conhecimento do conhecimento do nosso fazer.

Morin (2000b, p. 126) diz que: “ a consciência, em minha concepção, é a emergência última da qualidade do sujeito. É uma emergência reflexiva, que permite o retorno da mente a si mesma, em circuito.”

Morin (s/d, p.179) também afirma que:

a consciência é o fenômeno em que o conhecimento procura conhecer-se, em que a atividade do espírito se torna objeto da atividade do espírito, em que a relação entre o eu e as coisas é concebida como englobando o eu e as coisas, em que o sujeito se toma por objeto sem deixar de se saber e de se sentir sujeito, em que ele adivinha, descobre a zona de incerteza e de ambigüidade entre o espírito e o mundo, o imaginário e o real, e interroga essa incerteza no pensamento e na ação.

A consciência de si no e do seu fazer é condição para o sujeito se deixar ser a cabeça que se faz.

Na perspectiva teatral, reflexões sobre a cabeça que se faz podem apontar para um retorno ao fazer coletivo que é a natureza teatral, à retomada do valor ritual do teatro, da força desse fazer coletivo. Da magia necessária de conferir, pelo fazer, o status de realidade à imaginação. Da possibilidade de efetivar escolhas, de encontrar inquietações, vontades, necessidades, na oportunidade de se encontrar que existe em cada momento do trabalho com a sua voz e com a construção da sua noção de ser humano.

A voz no teatro é pensada e criada como o são outros elementos artísticos. Não é como tantas vezes na vida: o que acontecer, o que vier. Conforme o patologista da fala Daniel Boone (BOONE, 1996, p.13):

Durante uma vida inteira, a maioria de nós utiliza a mesma voz, não importando as situações nas quais nos encontramos, não importando se ela agrada a nós mesmos ou aos outros, ou se dá uma impressão acurada de quem realmente somos. Quase sempre sequer pensamos sobre nossa voz, como se fosse algo com o que nascemos, como a forma de nosso nariz ou o tamanho de nossos pés.

Vozes são escolhas estéticas e políticas: teatrais. São signos. São concepções de sonoridades e veículos de visibilidade de idéias e emoções, pois o teatro é o lugar da visibilidade do humano. É o palco da humanidade para discutir suas mais importantes questões e, nesse sentido, é o mantenedor de um espaço democrático e complexo nas sociedades ocidentais, ainda condenadas à herança da fragmentação dos seus saberes.





### 3 PÉS SUJOS: TRAJETÓRIA DE AÇÃO E PENSAMENTO

Até a minha entrada como professora na universidade, em 1997, toda a minha experiência como atriz era na direção de buscar encontrar a individualidade da minha voz.

Desde 1985 as aulas particulares de técnica vocal dividiam as minhas atenções discentes com o curso de teatro na UFRGS. Naquele momento já era claro para mim que a emissão vocal era objeto que necessitava de estudo aprofundado, e era para onde naturalmente convergiam meus interesses. Como conclusão do Bacharelado em Artes Cênicas fui instigada a conduzir minhas inquietações a uma espécie de pesquisa, primariamente constituída. Minha questão era pontual: era possível a partir de uma determinada voz construir a personagem do rei da peça *Escorial*, de Michel de Ghelderode? Isso significava inverter o processo natural de construção de personagens, ao menos de acordo com o que até então eu vinha estudando.

A caracterização física da personagem é, segundo Constantin Stanislavski (1983, p.27), a maneira de transmitir seu espírito interior: “sem uma forma externa nem sua caracterização interior nem o espírito da sua imagem chegarão ao público.” Caracterização física aí entendida como o uso do corpo, da voz, do modo de falar, de andar, de mover-se, tudo isso acontecendo em conjunto no intuito de construir uma personagem.

Criar uma voz em separado e depois percorrer o caminho até chegar à reunião dessa voz com todas as outras características da personagem, que foram posteriormente criadas, significava então uma outra ordem no processo de construção da personagem. Nisso consistia minha investigação, que, se foi incipiente na condição de pesquisadora, foi fundamental na minha carreira de atriz que canta<sup>9</sup> e na escolha de um caminho de estudos que aproximasse a questão vocal do trabalho do ator.

A partir daí realizei trabalhos como atriz e cantora sempre buscando através do instrumento vocal<sup>10</sup> a expressão como um todo. Um dos trabalhos que realizei, “As dramáticas de Chico”, resgatava a dramaturgia musicada<sup>11</sup> de Chico Buarque de Hollanda, buscando trazer para a voz cantada a possibilidade de caracterização de determinadas personagens com emoções específicas.

---

<sup>9</sup> A designação de “atriz que canta” guarda implícita a idéia da inter-relação de duas competências que não necessariamente são encontradas reunidas e relacionadas: atuar e cantar. Isso de certa forma redimensiona a experiência vocal, já que a vivência é constituída a partir de diferentes referenciais.

<sup>10</sup> Quando me refiro a instrumento vocal estou considerando não somente a parte física, o corpo, e sim a inteireza humana: física, emocional e racional envolvidas e relacionadas no acontecimento vocal.

<sup>11</sup> Tratava-se de um trabalho que utilizava músicas compostas especialmente para espetáculos de teatro e filmes.

Em outro trabalho como atriz, "Penélope", de 1991, foi criado um idioma a partir de poucas partículas sonoras, e através disso foi desenvolvido um texto com algumas partes cantadas, que encenava uma relação emocional entre o casal Ulisses e Penélope. Nesse caso o sentido era dado pelo som, pela voz em ação e pela ação em si, mas não pelo texto, já que este não era compreensível.

Mais recentemente, em 2000, tive a oportunidade de vivenciar uma rica experiência teatral cantando músicas de Brecht junto de outras quatro atrizes e uma pianista, no espetáculo "Noite Brecht". Não havia, como concepção, separação entre teatro e música, motivo da integralidade apreendida na experiência.

Durante toda a minha trajetória a educação vocal foi uma constante, buscando diferentes professores, conforme o momento, para orientar-me especialmente em relação à voz cantada. Minha primeira professora de voz foi Marlene Goidanich, quando em 1985 cantei no seu Conjunto de Câmara de Porto Alegre e de quem recebi muitas informações valiosas, importantes para começar a avaliar a dimensão do trabalho. Depois Marlene foi minha professora no DAD. Fui também aluna de canto da professora Déa Mancuso, que constantemente me convidava a imaginar nos cinco anos em que trabalhamos; e ainda de Sibeles Volino Corrêa de 1992 a 1998, momentos preciosos de construção de autonomia de pensamento sobre a voz.

Junto da professora Sílvia Carvalho, do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS - que também me deu aulas de canto -, criei o Laboratório Interdisciplinar de Expressão Vocal, que desde março de 2001 tem procurado ampliar conhecimentos sobre o instrumento vocal, ainda assim, enfatizando a realidade musical do trabalho.

Sobre a voz falada pouco se disse a respeito, nem para a minha vivência discente, nem, tampouco, em publicações específicas no nosso país. Constato através de observações assistemáticas, sobretudo a partir das minhas vivências, que a educação vocal costuma ser disponibilizada tendo em vista o canto, e não a fala. É claro que estou tratando de uma realidade localizada: refiro-me às escolas de Porto Alegre e professores de voz autônomos a partir da década de 1980, considerando, inclusive, o Departamento de Arte Dramática da UFRGS.

Somente nos últimos anos começam a ser encontrados no mercado novos livros advindos da área fonoaudiológica, que em alguns casos preocupam-se com os fatores do trabalho artístico, além das questões técnicas, como é o caso de "Voz, partitura da ação", de Lucia Helena Gayotto. Até então as obras que faziam essa ponte, nos idos dos anos 1970, tinham nos fonoaudiólogos Pedro Bloch e Maria da

Glória Beuttenmüller seus expoentes. Hoje encontram-se, ainda como exceção, algumas poucas publicações de dissertações de artistas com ênfase na área vocal<sup>12</sup>.

Mais de sessenta anos após a morte do mestre russo Stanislavski e da divulgação pelos seus discípulos de seu método de trabalho - o mais consistente e conhecido sistema de atuação do teatro ocidental -, parece que todo esse caminho organizado de conhecimento ainda está por ser percorrido por nós. Falo no sentido de praticarmos na sala de aula o que foi estudado por ele, ou assumirmos influências desse trabalho, concordando ou discordando dele, especialmente no que se refere ao trabalho vocal em relação a voz falada. Mais do que nunca é preciso aprender com Stanislavski (1983), que passou a vida estudando canto e praticando exercícios vocais, que achava que era preciso um professor de canto e outro de dicção e questionava se um ator deveria falar e cantar da mesma forma.

Na busca da individualidade da minha voz ao longo da trajetória artística dei-me conta de que na assunção da pessoalidade do trabalho residia algo bastante simples, em que acredito profundamente, e que por isso mesmo poderia compartilhar com outras pessoas, na idéia de que toda voz é um instrumento único vinculado à identidade de cada ser humano.

Como eu nunca havia trabalhado com educação formal antes, encontrei-me, naquele primeiro momento, sufocada entre muitas questões, a maioria delas centralizando a preocupação de como educar alunos-atores/diretores/licenciandos em relação às próprias vozes, enfim, de como cumprir minha nova tarefa que tinha como proposta pensar, fazer pensar e organizar o trabalho sobre e com vozes visando a desenvolver a expressão vocal de sujeitos que escolheram o teatro e seu estudo como atividade acadêmica.

Ao assumir a desafiadora tarefa de professora universitária, várias eram as minhas questões: Como trabalhar a voz de outras pessoas? O que existe ou precisa existir de especial e de diferente na voz de atores? É possível trabalhar a voz falada ou este é um trabalho que se desenvolve a partir do canto? As pessoas têm consciência das suas vozes, das suas dificuldades vocais e da diferença que existe entre a voz cotidiana e a voz no teatro? Como uma educação que percebe essas questões se organiza?

Procurei refletir sobre as questões que envolviam a educação, a educação em arte, a educação vocal, a partir de alguns autores. Dentre vários educadores, os que abordavam a educação dos sentidos sonoros me chamavam especial atenção.

Pensando a educação musical, o compositor e pesquisador canadense Murray Schafer escreveu "O ouvido Pensante". Algumas das suas "máximas aos

---

<sup>12</sup> Refiro-me a "Os Cantos da voz – entre o ruído e o silêncio", da musicóloga Heloísa de Araújo Duarte Valente, de 1999 e ao excelente "A performance da oralidade teatral", de Marlene Fortuna, de 2000, ambos publicados pela editora Annablume, de São Paulo.

educadores” (1991, p.277) como a de que “uma aula deve ser a hora de mil descobertas, para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro” e que “não há mais professores, apenas uma comunidade de aprendizes” vieram corroborar, junto com a noção que tive da sua proposta sensível e alternativa de trabalhar a música, o fato de que eu não precisava construir muralhas separando a minha posição da dos meus alunos, e sim fazer da aula um espaço de construção conjunta do que é a voz que o ator precisa ter. Isso se relaciona às idéias de Paulo Freire (1996), sobre a compreensão de que a aula é um momento do grupo, onde há um fazer a ser construído em conjunto; e onde seres humanos se reúnem todos ensinam e todos aprendem.

As idéias de Schafer de “ensinar no limite do risco”, de que “na educação, fracassos são mais importantes do que sucessos” me libertaram da tensão que representava querer saber tudo o que era preciso, como se isso fosse possível! Passei, convicta, a afirmar que não há um certo e um errado, que a aula pode não ser o espaço de conseguir, mas certamente é o espaço de tentar conseguir. Aceitei o fato de corrermos riscos. Tanto é que, não por acaso, identifiquei os meus fazeres com as tarefas da educação constituída pelo filósofo francês Edgar Morin ao abordar “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (Morin, 2000c). Morin contextualiza as tarefas da educação na relação com as questões da condição humana e planetária, e com as noções de ciência, conhecimento e ética, ampliando assim as possibilidades do pensamento sobre a educação, inserindo-a no campo das grandes discussões filosóficas do presente da humanidade.



#### 4 ALGUMAS NOÇÕES DE COMPLEXIDADE

Refletir sobre educação e complexidade a partir das idéias propostas nas obras de Edgar Morin, é tarefa extremamente difícil. Flagro-me buscando reunir idéias que estão espalhadas, sem saber se é a ordem, a desordem, o acaso, ou cada um deles que me auxiliará a desenvolver a compreensão do todo. Eis-me aqui, ainda parcialmente condenada às disjunções e compartimentações que acometeram toda a cultura ocidental e também uma tradição científica ainda reinante, prisioneira da razão absoluta, e infelizmente ainda não passada a limpo, porque presente e atuante nos meios de pesquisa que alinhavam o futuro.

Tenho a clareza, no entanto, de que o pensamento “desabrochado” e em desenvolvimento a partir das leituras e reflexões, operaram em mim transformações sutis e determinantemente profundas, daquelas que quando vão acontecendo obstruem seu “caminho de volta”, engendrando novas maneiras de ver a vida, o mundo, o humano que há em cada um e as multiplicidades de desdobramentos que as novas visões deflagram.

Percebo a insistente contrapartida das idéias que formulo, em relação aos pontos de vista opostos, o que, em geral, costumava desconsiderar, e ainda a maneira de considerá-los, pensando a sua existência, mas pensando-a não somente como oposta, mas como complementar e também compondo um panorama que não poderá ser completo sem tal cômputo. Encontro, assim, um germe da complexidade, que longe de ser uma solução milagrosa, Morin coloca como um desafio, na medida em que promove mais e mais questões.

Admito, ainda, a necessidade imperativa de dimensionar repetidas vezes o todo e as partes das idéias que exponho, talvez pela importância que o contexto passa a ter a partir da visão complexa que está constantemente operando-se, o que, às vezes, pode ser excessivo e comprometedor da fluidez do pensamento.

É sobre o “tema-problema” chave da educação que se debruça toda a tentativa de apreensão desse universo moriniano, e é a partir desse contexto que procuro compreender quaisquer outros conceitos propostos para estudo. Há, por esse caminho, um estreito vínculo com preocupações concretas do meu fazer em sala de aula. Todas essas idéias não têm valor se não for centralizada em tal ampla questão a preocupação com o ser humano, ou o sujeito, como prefiro que nos encaremos, na perspectiva de agentes de nossas mudanças, de participantes ativos dos processos que nos constróem enquanto os construimos.

A noção de sujeito que busco coincide com a de Morin (2000b, p.128), e inscrevo-me com ele na busca de uma concepção complexa do sujeito, quando ele diz que:

Acredito que o reconhecimento do sujeito exige uma reorganização conceptual que rompa com o princípio determinista clássico, tal como ainda é utilizado nas ciências humanas, notadamente, sociológicas(...) precisa-se de uma reconstrução, precisa-se das noções de autonomia/dependência; da noção de individualidade, da noção de autoprodução, da concepção de um elo recorrente, onde estejam, ao mesmo tempo, o produto e o produtor.(...) É preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades.

Esse sujeito complexo habita os personagens de qualquer história pedagógica, questão permeada por complexidades múltiplas. Quaisquer considerações relativas à complexidade encontram razão de existir justamente em função das articulações necessárias à vida desse sujeito complexo.

“A complexidade não se aprende como uma metodologia. É uma maneira de ver o mundo, de pensá-lo, de repensar a si próprio.” (Morin, 2000a, p.192) Assim Morin aborda a complexidade não como uma grandeza que dará conta de problemas diversos, mas como uma maneira de ser do sujeito, do pensamento, das organizações, das relações, da maneira de procurar entender o contexto, que afinal é o que permite diferenciar a realidade da fantasia. Há, então, que apreender, perceber que as certezas que se têm podem cair por terra a partir da descoberta de novos erros. E assim, de conflito em conflito, sistematizam-se novas realidades, que desbancam o conhecimento erigido sobre o antigo sistema, obrigando as ciências a buscarem novas orientações. Por isso a existência de certezas temporárias, como as verdades. Por isso o não absoluto da ciência. Por isso o universo objetivo não se sustenta sem as subjetividades que lhe conferem a dimensão da própria existência. Conforme Morin (1998, p.08):

A complexidade permanece ainda, com certeza, uma noção ampla, leve, que guarda a incapacidade de definir e determinar. É por isso que se trata agora de reconhecer os traços constitutivos do complexo, que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade.

Esse pensamento da complexidade precisa, ainda que tardiamente tomar seu lugar nos discursos da universidade. Justamente sobre a inserção de novos pensamentos na universidade trago essa significativa referência de Cristovam Buarque (1994, p.36-37):

Com a redescoberta do pensamento oriental, com a aceitação de formas alternativas de pensar, o Ocidente começa a contestar seu materialismo como objetivo e como método de pensar. Surge uma valorização do uso da intuição, do sentimento, da globalidade. Ressurge uma prática de espiritualidade sem complexo de inferioridade. O holismo se afirma como uma prática intelectual. Mas essa prática ainda não chegou à universidade. O surgimento de núcleos de estudos das áreas alternativas, em vez de elemento de criatividade e renovação



para o momento, é visto como esoterismo inconseqüente, como ameaça à boa imagem da seriedade da instituição. A universidade ensina todos os nomes de todos os rios, mas anula nos alunos a capacidade de emocionar-se ao ver um deles. Ensina porque a economia se desequilibra, mas leva cada aluno a ignorar que há nomes por trás do desemprego criado.

Os cursos da universidade estão estruturados em disciplinas, as quais têm em comum não só alguns assuntos, alguns conteúdos, mas principalmente o sujeito que se constitui através daqueles fazeres. Por vezes as diferentes idéias de conhecimento, conforme se apresentam nas disciplinas, não recuperam nesse sujeito sua capacidade de ser o aglutinador e o autor da construção não só de si, mas do próprio conhecimento.

Em termos de teatro, de arte do ator e mais precisamente de trabalho vocal desse ator, parece-me vital convidar, em nome da universidade, a esse pensamento complexo de si e dos contextos que dizem respeito ao seu fazer vocal.

Encontro pensadores como Pascal Quignard (1999, p.39), que relaciona a voz humana à respiração de tal maneira que nos põe a estabelecer novas visões de voz, quer dizer, estendendo o convite de pensar complexamente essa relação:

Os sons da voz retiram uma parte do seu fôlego do ar acumulado e rejeitado por ocasião da respiração. Todo o 'auditório' interno e mesmo o futuro 'teatro' respiratório refletem com ênfase as emoções que o corpo sente, os esforços que ele tenta fazer para afastá-las ou as sensações que os animam. Os sons compõem com a necessidade do ar e da ventilação que forçam esse instrumento esticado de pele e côncavo que é nós mesmos. A linguagem se organiza como um zoológico que inspira e expira sem descanso. Que 'agoniza' sem descanso. Aquele que emite sons divide sua respiração em duas partes nunca completamente distintas. Ele abandona sua vontade às rédeas dessa respiração obcecante que o subjuga. E - a palavra *psyché* em grego significa apenas o sopro - ele constrói com seus gritos, seu tom, seu timbre, sua voz, sua cadência, seu silêncio e seu canto.

Essa imagem do sujeito da ação vocal como um "instrumento esticado de pele e côncavo" parece apropriada para trabalhar a idéia de instrumento vocal.



## 5 INSTRUMENTO VOCAL

Como a voz humana é meu objeto de estudo, procurei também materiais na Fonoaudiologia<sup>13</sup>. Ao buscar informações da área fonoaudiológica e sua relação com a voz expressiva, entendi que boa parte da dificuldade de estabelecer o trabalho vocal vem do fato de que “mesmo os profissionais mais experientes mostram um certo hiato na compreensão do processo da voz e da fala dentro do teatro” (QUINTEIRO, 1995, p.146). A ciência disso levou-me a estabelecer com os alunos, situações que os levassem a busca de conhecimentos diversificados sobre a voz. Passei a organizar palestras com fonoaudiólogos, vídeos, tarefas na biblioteca e leituras de bibliografia específica sobre a fisiologia e funcionamento do instrumento vocal. Procuro, assim, estabelecer novos pontos para pensar e conhecer as implicações vocais presentes em qualquer instante de trabalho. Nos exercícios que proponho em aula é comum surgirem observações sobre essas questões do funcionamento do corpo, isso me dá a idéia de que efetivamente estamos estabelecendo uma reunião das características do fazer vocal que auxilia a compreensão, porque promove o questionamento do ser humano como um todo, e não das partes do corpo executando tarefas separadamente.

Uma das escolhas que faço, através da qual me vinculo às idéias de Morin, é a da (re)ligação dos saberes. Percebo que muitas pessoas se relacionam com suas vozes como algo que deve cumprir tarefas e corresponder às diversas expectativas, e não como uma parte de si, da sua inteireza como ser humano. É como se o sujeito fosse um quebra cabeças, dividido em peças/funções, então aqui está o corpo, ali a emoção, aí o ser racional e ali adiante a voz. É uma visão tão seccionada; talvez a idéia de técnica herdada da modernidade corrobore para a manutenção desse pensar compartimentado.

Em um artigo da Revista do GEEMPA, “Para Sair do século XX” (1994), Morin, falando da fé e da certeza do progresso que foi elaborada no mundo ocidental, durante o século XIX, menciona que tal fé se baseava na trindade: a ciência, a razão e a técnica. Ele diz que (1994, p.24):

(...) nessa concepção, a ciência sempre produz o bem, sempre produz o conhecimento verdadeiro, sempre ajuda a razão. A técnica dá, aos humanos, a possibilidade de controlar, de submeter a matéria e as energias. A razão tem o seu progresso de um modo quase inevitável.

A idéia de um saber especializado, nesse sentido pode ser lida compartimentadamente. “Controlar e submeter a matéria e as energias” guarda

---

<sup>13</sup> Conforme o professor Antônio Amorim, o primeiro fonoaudiólogo a publicar, no Brasil, um livro de fonoaudiologia: “ (...) assim enfeixamos e determinamos o objeto exclusivo da fonoaudiologia. É o estudo integrado da voz, fala, linguagem, audição escrita e leitura, como manifestação da pessoa que se comunica. Trata-se de uma ciência humana e como ciência humana, uma ciência social.” (s/d, p. 19)

algo de exploração, uma forma de relação diferente de diálogo e confiança, características estas mais próximas à educação de seres humanos. O que esperamos de uma técnica para a voz? O que imaginamos que seja técnica? Que visões de voz são constituídas através da literatura especializada? Que visões de voz podemos desenvolver a partir do trabalho vocal para atores? O que é, ou poderia ser a voz no teatro, afinal?

Pode-se relacionar a utilização do termo “instrumento vocal” para designar a voz humana na música pela comparação da voz com outros instrumentos musicais. No teatro a dimensão da voz como instrumento é no sentido de recurso do ator para cumprir seu papel. De qualquer forma à noção de instrumento agrega-se o aspecto de funcionalidade, que, explicita que algo se espera das vozes.

A fonoaudióloga Sandra da Silva Carvalho Morani, (In: Ferreira, 1995, p. 23) escreve que:

O instrumento mais fascinante que existe, sem dúvida alguma, é o aparelho da voz humana, por ser tão flexível e produzir combinações infinitas de sons (...) dispomos deste instrumento perfeito (voz) como ferramenta do nosso trabalho diário. O instrumento vocal inclui a boca, dentes, língua, garganta e pulmões, os quais, juntos, reproduzem os sons da voz (cavidades de ressonância). (...) nossa voz é o prolongamento do nosso corpo e todo este equilíbrio deve estar bem conscientizado.

Apesar de afirmar a voz como sendo um prolongamento do corpo, e nesse sentido se subentender a compreensão necessária da integração das partes que compõem esse corpo como um todo – incluindo aí o ser que o habita - essa visão científica trazida pela fonoaudiologia localiza nas partes do corpo diretamente envolvidas na fonação – “boca, dentes, ...” – o instrumento.

Diz-se esse instrumento como “ferramenta” de trabalho, quando a idéia de ferramenta, conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é “1. Utensílio de ferro de um trabalhador. 2. P. ext. Qualquer utensílio empregado nas artes e ofícios.”

De acordo com o mesmo dicionário, a palavra instrumento significa “1. Objeto, em geral mais simples do que o aparelho e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho (...) 2. P. ext. qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade (...) 3. Recurso empregado para se alcançar um objetivo, conseguir um resultado; meio (...).”

A funcionalidade do instrumento vocal é explicitada nessa compreensão. Talvez a “leitura” cartesiana de objeto separe a idéia de sujeito igualmente presente no instrumento vocal. A voz do ator é o próprio ator. Esse instrumento vocal é um objeto e um sujeito ao mesmo tempo. Parece-me importante escandir essa possibilidade de entendimento de instrumento vocal, abrangendo e nomeando

a complexidade sujeito-objeto desse sistema tão maravilhoso que é termos e sermos voz.

A voz humana é um instrumento tão precioso e tão delicado. É ao mesmo tempo potente e frágil. Se os olhos são a janela da alma<sup>14</sup>, a voz é a parte sonora da sua expressão.

Essa complexidade do ato vocal é explicitada por Eudósia Acuña Quinteiro (1989, p.37), fonoaudióloga que divulga uma compreensão complexa do ator:

A produção sonora do ser humano está ligada organicamente como um todo; desde a postura corporal ao funcionamento íntimo de órgãos e sistemas biológicos, ao desempenho do padrão de pensamento de cada um, ao tipo de cultura que envolve o indivíduo, bem como o seu potencial econômico, enfim, todos esses fatores estão envolvidos no ato da fala. Falar é um acontecimento complexo, é um fenômeno biopsicossócio-econômico.

No entanto, a voz que usamos no dia a dia da vida, é diferente em muitos fatores da voz teatral, cênica, usada para a ficção do teatro. Falar, pois, no teatro, é ainda mais complexo do que no cotidiano. É preciso adaptar todo o funcionamento do instrumento vocal à realidade do palco, da cena, da ficção. Isso requer não só o desenvolvimento da musculatura envolvida na fonação, que deve atender necessidades específicas de projeção, ressonância, mas algo maior, que é a consciência da voz como um instrumento, instrumento de falar teatralmente, de ser expressão através da voz.

O trabalho de educação de vozes em teatro presume, portanto, assumir que somos um instrumento vocal.

---

<sup>14</sup> No instigante documentário “Janela da alma”, de João Jardim, recentemente lançado, o cineasta Win Wenders fala que se vê com os ouvidos e com os outros sentidos e o fotógrafo cego Evgen Bavcar afirma que a palavra é cega, mas que é ela que faz ver as imagens.



## 6 CONTEXTUALIZANDO QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Como trabalhar a voz de atores é uma questão complexa, na medida em que as atribuições desse sujeito no nosso mundo contemporâneo ocidental são plurais.

O ator dirige-se a alguém. Mas isso pode acontecer em um teatro, na rua, no shopping center, no rádio, num galpão ou num aquário gigante. É necessário imaginar o quanto qualquer desses espaços é intrinsecamente diferente do outro no que se refere à exigência do aparelho fonador e auditivo do ator. O ator fala e ouve, canta, emite sons. Fala o quê? Em que idioma? Usa amplificação? Distorção? Encontra boa acústica? Contracena com alguém? Desenvolve uma ação? Como é a ação? Que relação essa ação tem com a ação vocal? Cada variante dessas implica outra abordagem vocal. Obriga a nova concepção de sonoridade para a voz, outro tempo, outro ritmo. Outra existência sonora. Isso não diz respeito “só” à voz, mas também às noções de teatro, ficção e humanidade que assim estão se constituindo. Todo um ser está no ato da fala (senão consciente, inconscientemente, como defendem algumas linhas de psicologia).

Quando nascemos temos uma voz que vai “sofrendo diversos processos de educação”, que, em geral, costumam contribuir para condicioná-la e aprisioná-la aos contextos do universo de cada um, na construção de sua subjetividade. O ator precisa conscientemente desenvolver e libertar seu instrumento vocal. As exigências às quais esse instrumento está submetido conquanto aceite qualquer tarefa de atuação, certamente, são infinitas. Erguem-se desse infinito algumas questões:

Como auxiliar o ator a encarar tamanho desafio? Sobretudo, como fazê-lo dentro das especificidades da universidade, em disciplinas semestrais, com dois encontros semanais de 1 hora e 40 minutos cada, com uma média de 15 alunos em sala de aula, cada qual com a sua história/ subjetividade ?

Partindo dos princípios com os quais estou comprometida existem fatores que precisam ser considerados no trabalho de expressão vocal para teatro:

- o contexto emocional/corporal de cada indivíduo, que em geral não é claro para ele mesmo;
- em que estágio de compreensão o aluno está sobre sua noção de indivíduo sonoro;
- a necessidade de desenvolver uma ampla noção de saúde vocal e de como mantê-la;
- a noção de o quê o aluno entende por teatro, que nesse momento poderá estar fragilmente constituída;
- desenvolvimento e fortalecimento da musculatura envolvida na fonação, considerando necessidades respiratórias, articulatórias, de ressonância e de projeção vocal específicas;

- experiências que privilegiem a sensibilidade, a percepção e o desenvolvimento através do prazer, do lúdico.

Como organizar esse trabalho dando conta desses princípios?

Talvez seja possível pensar todas essas questões a partir de referenciais fundamentais na arte do ator, dialogando com idéias e descobertas de grandes encenadores – especialmente Constantin Stanislavski, porque constituiu uma formação tradicional para atores que é referência universal até os nossos dias, e Jerzy Grotowski, porque, segundo Odette Aslan (1994), insatisfeito com o fazer tradicional, forçou o ator a concentrar-se em seus recursos pessoais. O mesmo Grotowski (1987, p.44) que defendendo a organização de escolas secundárias de teatro, imaginava que:

(...) o aluno deveria receber uma educação humanística adequada, apoiada não num acúmulo de amplos conhecimentos de literatura, de história do teatro e assim por diante, mas num despertar de sua sensibilidade, apresentando-o aos fenômenos mais estimulantes da cultura mundial.

Tradicionalmente o ensino de disciplinas relacionadas ao desenvolvimento vocal de alunos-atores, tem no professor, muitas vezes, um demonstrador do que o aluno deverá ser capaz de conseguir, onde o aluno poderá chegar. Junto disso observo que há uma forma de ensino que costuma se repetir, onde o professor senta ao piano propondo vocalises diversas, sendo então o piano e a voz do professor as referências mais constantes no ouvido do aluno. Isso enfatiza uma técnica descarnada de paixões, de movimentos. Numa entrevista a Ivan Feijó e Edi Montecchi<sup>15</sup>, o diretor Antunes Filho afirma que:

O modelo de voz que utilizamos no teatro está baseado em técnicas vocais ligadas ao canto, muitas vindas do exterior e que já são utilizadas há muito tempo. O que por um lado muito nos enriquece, por outro nos causa um certo estranhamento, como se não escutássemos a língua que falamos no dia a dia. Às vezes as palavras são pronunciadas com excessiva empostação, o que soa bastante falso, ou o que ainda é mais grave, mal articuladas ou truncadas. Em suma, não há uma voz peculiar para o ator brasileiro. Por isso, minhas pesquisas buscam resgatar essa musicalidade da língua brasileira e valorizar a voz do ator, para que ele desenvolva a sua própria arte de falar, única e intransferível, e conectada com nossa cultura.

De fato, a voz teatral tem suas particularidades e objetivos, e cada ator é um sujeito único, com seu psiquismo, sua realidade corporal, sua disponibilidade e seus interesses, no seu momento de maturidade, onde desenvolverá diferentes possibilidades vocais. Possibilidades essas individuais, que serão desenvolvidas a partir de olhares e escutas dirigidos àquele sujeito em especial.

---

<sup>15</sup> Entrevista disponível no site [www.artedoator.com.br](http://www.artedoator.com.br). (julho de 2002)



Nesse sentido, imagino que seja possível estimular no aluno-ator a busca da consciência de seu instrumento corporal e vocal através de conversas, leituras, sugestão de resgatarem fatos vocais nas suas memórias, junto a parentes próximos, nas manifestações inconscientes como sonhos, enfim, reunindo todo o material de que possam dispor para conhecerem-se e a sua voz. E quando isso estiver sendo feito, o uso proliferado das imagens em exercícios, jogos e vivências auxiliará o aluno a integrar sua emissão vocal ao seu corpo, reunindo corpo e voz, corpo e mente, consciente e inconsciente, propiciando de um lado um aprendizado de integração aos alunos-atores, e de outro a possibilidade de se questionarem de diferentes pontos de vista; quer dizer, realizando o percurso de ir do todo às partes e das partes ao todo<sup>16</sup>. As imagens podem auxiliar a individualização do processo de cada aluno. Individualização como produção particular de sentido em cada exercício de acordo com os referenciais imagéticos individuais dos alunos.

Ao saber o que realiza vocalmente, e como o faz, apropriando-se a seu tempo de seu instrumento e das etapas que compõe o processo de criação vocal (apropriando-se no sentido de que essas reflexões e investigações passam a fazer parte da vida cotidiana do estudante, que se observa, se questiona e aprende consigo), o aluno poderá efetivar escolhas vocais ao criar personagens, colaborando para a construção da identidade da personagem com o seu trabalho vocal. Trabalho vocal entendido aí como construção de conhecimento com e a partir de sua voz.

Ao trabalhar com a subjetividade de imagens sugeridas ao coletivo, mas entendidas/percebidas individualmente, o aluno construirá seus próprios referenciais sonoro-imagéticos, constituindo e sendo constituído pela sua subjetividade. Isso individualiza a possibilidade de comunicação e diferencia a aula de cada um, porque assim construir-se-á um campo de experiência, um lugar de vivência para o sensível e o imaginário do aluno, ainda que haja quinze alunos em aula. Esta agilização na comunicação significaria, em alguma medida, um atendimento mais aproximado do aluno, colaborando diretamente para seu processo de crescimento, para existir a sua identidade dentro do grupo, e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento como sujeito e como ator.

Em relação a “importação” das técnicas do canto, mencionada por Antunes, pergunto-me se é possível trabalhar o desenvolvimento vocal de alunos-atores com os referenciais do teatro, pela uso da imaginação, apoiando-se sobretudo em Stanislawski.

A responsabilidade de assumir a tarefa da educação vocal desses sujeitos colocou-me em contínuo estado de investigação, no sentido de querer

---

<sup>16</sup> O todo, no caso, pode ser o sujeito entendido complexamente, entendendo-se como um ser humano que tem e é a sua voz e a sua expressão; as partes podem ser quaisquer componentes, informações, aprendizados e práticas desse organismo complexo tomadas separadamente.

contextualizar e entender os desdobramentos das questões iniciais em algumas outras:

- como a de assumir que essa educação é disponibilizada dentro da universidade pública e gratuita, permeada, cada vez mais pelos problemas econômicos, sociais e culturais brasileiros;
- como a de que eu falava da arte teatral, de concepções de teatro que existem no planeta, de incontáveis questões de teatro das quais eu tinha muito mais perguntas do que conhecimentos capazes de respondê-las;
- como também que discursos eu estava constituindo com o meu fazer, o que era legitimado nas minhas práticas como sendo universitário? Como sendo teatro? Como sendo educação? Como sendo subjetivação? Como sendo instrumento vocal?

Se antes minha questão era o como ensinar, relacionada a uma pedagogia, atualmente questiono o quê ensinar. E não exatamente em termos curriculares, mas o que está sendo ensinado como concepção sob nossos ensinamentos. Que modelos e noções de vocalidades são constituídas pela educação vocal? O que deve ser educação vocal? Como trabalhar a técnica necessária sem idealizá-la, sem acentuar a sua “dureza” natural?

Percebo-me questionando as minhas questões e as minhas certezas. Percebo-me desfrutando de uma lucidez insana, que não tem respostas e ama as suas dúvidas.

É preciso que o fazer artístico constituído na universidade favoreça o desenvolvimento da autonomia do pensamento. Pois o lugar da universidade é evidentemente esse: fazer pensar. Assumir a autoria que é o pensamento, pensamento livre que permitirá novas formas de atuação no mundo. Fazemos o mundo ao vivê-lo. Estamos fazendo e sendo feitos. A universidade é também os alunos e professores que convivem naquelas salas do Departamento. Falo de diversos alunos, alguns com uma rica bagagem vivencial, mas falo também de outros absolutamente virgens da experiência teatral. Nunca pisaram num palco, nunca leram uma tragédia. E não é só a vivência com o teatro, que pelas suas juventudes<sup>17</sup>, ainda não aconteceu plenamente.

Muitos desses alunos pensam em sustentarem-se e ainda não sabem por onde. São virgens do mundo, virgens da vida, do fazer, do compartilhar. Vários deles tiveram que executar tarefas o tempo todo. Não entenderam por quê, para que, se gostaram ou não disso. Mas temos em comum – porque ao ser mestranda também sou aluna da instituição pública – o direito ao sonho e o dever da

---

<sup>17</sup> Tive alunos que mesmo com pouca idade questionam e estão disponíveis a se reverem, sabem que co-produzem seu aprendizado assim como sua vida e o planeta: já se perguntaram e transformaram muito, mas esse não é o caso da maioria de nós, seres humanos, independente da idade que tenhamos.

disponibilidade para com a nossa existência. Estudar teatro nesta academia passa a significar também assumir a incompletude do ser humano. E a autoria de cada um em relação a própria vida. Significa legitimar a existência de uma busca pelo pensamento complexo.

A UFRGS é uma instituição federal. Trata-se de uma das universidades que sobrevive diante das adversidades advindas da sua existência pública em um país como o Brasil. Brasil que vive intensamente uma crise de falta de sentidos planetária.

Num momento mundial extremamente dinâmico, de intensos conflitos, de desigualdades explícitas e nascimentos e mortes de jogos, regras, indivíduos, do sujeito e de transformações em processo, pensar em educação é, necessariamente, pensar nos contextos que envolvem essa educação e que lhe são inerentes.

A Civilização Ocidental está agonizante. Seus valores não dão conta da existência das guerras, da miséria, dos seres humanos que têm necessidades primárias sem fim e doenças como a Aids. O planeta está já doente. É urgentemente necessário repensar a visão antropocêntrica de relação com a natureza, ou acaso parece adequado o estado em que se encontra a vida natural do planeta? A poluição destrói a proteção da camada de ozônio, as definições das estações não acontecem mais, o nível crescente de lixo é questão mundial e a Amazônia é cobiçada por países que têm poder econômico para construir poder político. E apesar disso tudo existem mulheres e homens que trabalham todos os dias para construir um mundo melhor e criar crianças com esperança de um mundo mais equilibrado e justo no qual a natureza volte a reinar em berço esplêndido.

O mundo está em constante transformação. E as possibilidades e políticas de educação que se inserem neste mundo são igualmente dotadas de diferentes, ambivalentes e complementares ângulos a partir dos quais podemos iniciar uma observação. O que vemos como educação? O que é educação?

Educação é crescimento, desenvolvimento de seres humanos. Educação é um interminável processo, ou muitos processos contínuos que se sucedem e nunca se esgotam ou terminam, porque somos inacabados. Paulo Freire (1996) nos ensinou que a consciência do mundo e de si como seres inacabados inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

Esse movimento de busca acontece pela contextualização do nosso fazer no universo em que esse fazer está inserido. Questões e fatos culturais, políticos, econômicos e sociais de toda ordem são possíveis situações em que é necessário posicionar-se, participar, agir, escolher. Desse tomar posição, participar, escolher, agir, posicionar-se, advém desenvolvimento, portanto, educação. Estar no mundo e viver a vida com todas as suas dores e delícias é em si constituir práticas educativas.

Conforme Morin (2000b, p.16):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (...) o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas.

A universidade que conheço e construo me auxilia a estar conectada com o nosso tempo, com os outros, com novas possibilidades de articulação de pensamentos e fazeres.

As disciplinas que cursei no PPGEdU proporcionaram-me encontros com pensamentos revolucionários contemporâneos que estão sendo discutidos e que quando acolhidos modificam a maneira de entender e realizar nossos fazeres.

Desde as disciplinas cursadas com a professora Analice Pillar encontrei abertas portas que convidavam para pensar o papel da arte na escola, da arte como educação, da capacidade de questionar significados ocultos em discursos variados veiculados nas instituições escolares e na mídia, por tantas informações que inundam nosso cotidiano. Da possibilidade de buscar uma compreensão mais ampla sobre os fazeres artísticos e sobre as implicações desses fazeres na educação.

Para redimensionar o ponto de partida de todas essas reflexões, tenho voltado aos grandes mestres de teatro, encenadores como Stanislavski, Bertolt Brecht, Grotowski. Homens que mudaram a forma de pensar e fazer teatro e com isso revolucionaram, cada um a seu modo, a arte do ator. Seres humanos que levantaram questões sobre a imaginação, a ficção, a ética, a fé-cênica, a função do teatro, e por conseguinte a função do ator nas suas sociedades. Imagino que o teatro pode me dar, através dos seus referenciais, as bases que procuro para criar a “minha pedagogia”, que talvez seja possível estruturar um trabalho vocal para atores independente do canto como técnica, mais do que como expressão.

Minhas referências são híbridas como a minha vivência<sup>18</sup>: Stanislavski, Grotowski, Brecht, Artaud, Eugenio Barba, Érico Veríssimo, Gabriel Garcia Marques, Eduardo Galeano, José Saramago, Pablo Picasso, Pedro Almodóvar, Chico Buarque, Jean Jacques Roubine, Bruno Kieffer, Eudósia Acuña Quinteiro, Silvia Pinho, Silvia Carvalho, Lígia Motta Ferreira, Marlene Fortuna, Marlene Goidanich, Déa Mancuso, Charlote Kahle, Sibebe Volino Corrêa, Maria Helena Lopes, Maria

---

<sup>18</sup> Compreendo a aproximação do pensamento de alguns estudiosos como possibilidades de parceria a partir das quais reorganizo minhas visões de mundo. Nesse sentido não me preocupo, nesse momento, com as coerências das associações “dessa e daquela” linhas de pesquisa, já que escolho autores como amparos intelectuais e sensíveis para constituir o meu olhar, e é somente aos meus olhos que posso e quero jurar fidelidade.

Lúcia Raimundo, Graça Nunes, Irene Brietzke, Mirna Spritzer, entre tantos outros autores, diretores, professores, pensadores sensíveis dos fazeres humanos.

### **6.1 A cabeça que se faz: a trajetória no PPGEduc**

A convivência com as incertezas, que gera situações irreversivelmente incômodas - mas satisfeitas com sua adequação à realidade - veio crescendo a cada disciplina que tive a chance de realizar no PPGEduc.

Primeiro meu olhar foi descortinado às questões de imagem, leituras e significações dos processos de subjetivação através de imagens diversas. E a partir disso eu comecei a questionar sobre a imaginação dos meus alunos, do papel que a imaginação teria no desenvolvimento de suas capacidades criativas. Levei essas questões aos exercícios que eu propunha, aos momentos de sala de aula onde um primeiro convite ao imaginário - através de um jogo ou outra tarefa de iniciar a aula, que comentarei extensamente depois - criava uma espécie de baú de possibilidades pessoais, que restava disponível na continuidade das tarefas.

Passei a utilizar as metáforas dos trabalhos com a imaginação como uma maneira de conversar com cada um dentro da sala de aula, já que as imagens são compreendidas, sentidas, vividas diferentemente por cada um. Encontrei assim, talvez, uma maneira de oferecer a individualização da experiência, que é necessária ao aluno na apropriação daquilo que está sendo trabalhado. Foi também a partir dessa primeira disciplina que descobri a possibilidade de pensar os exercícios, as propostas em relação a idéias de educação. Comecei então a relacionar meus objetos com diferentes pensares. Muitos dos exercícios e dinâmicas foram modificados em função dessas reflexões, desses "dar-me conta", nas relações que comecei a estabelecer nos cruzamentos com marcos teóricos.

A segunda disciplina que cursei tratava da pesquisa em educação e arte. Tenho a impressão de que essa disciplina continua convidando-me a questões, como a recortar meu objeto e apreendê-lo mais objetiva e sucintamente. Na ocasião do encerramento dessa disciplina formulei rudimentarmente um projeto de pesquisa que pretendia saber mais dessa relação das imagens e do imaginário dos alunos em relação a construção do seu trabalho vocal. Nele novamente partilhei idéias com o pensador Paulo Freire, justamente por identificar-me com noções de que a educação é para a vida inteira, que nunca estamos prontos; por entender a educação como um ato político e ético. Nesse momento já era evidente para mim que cada aluno precisaria responsabilizar-se pelo seu trabalho, assumir sua trajetória e pessoalizar suas descobertas.

A disciplina "Introdução aos Estudos Culturais", com a professora Maria Lúcia Wortmann, talvez tenha sido a que mais mudanças visíveis operou nos meus pensares. Parece que o centro do meu pensamento foi deslocado. Se eu já era uma questionadora, transformei-me em dúvida pura, no bom sentido que as dúvidas

podem ter. Desnaturalizei toda compreensão anterior, passei a levantar tapetes que ocultavam sentidos diferentes para diferentes ações, objetos e grupos. Passei a buscar novos sentidos para meus velhos olhares. Passei a antever a busca do poder oculto por trás dos jogos de significação, das informações veiculadas por mídias alimentadas pelo nosso consumir cotidiano, não só o consumo restrito à matéria, que gera dinheiro propriamente dito, mas o consumir de idéias e de crenças, o partilhar opiniões que significa o consumir de confianças também.

Após a incursão nesses pensamentos dos Estudos Culturais, levei meu redemoinho de questões às disciplinas oferecidas pela professora Malvina do Amaral Dornelles, "Educação, complexidade e transdisciplinaridade no pensamento de Edgar Morin I e II" e "A gestão autopoietica em educação: uma introdução ao pensamento de Maturana".

Descubro ainda pensares e sentires novos a partir das propostas de Morin. Suas formulações de conhecimento e das cegueiras do conhecimento, de repensar o pensamento, de pensamento complexo e da incerteza, que é o seu desintoxicante; de complexidade, de condição humana e de educação encontram-me surpresa e feliz por ouvi-las, por identificar-me, por encontrar idéias pelas quais é possível exercer o ofício de educar-me e aos outros. Percebo que estou transformada e que vim cunhando essas transformações no fazer com meus alunos.

Muitas das propostas que levo para a sala de aula coincidem com pensamentos de Morin e/ou foram afetados por eles. Descubro uma Gisela que intuitivamente agia criando uma trajetória que à luz desses pensamentos parece fazer alguns sentidos compartilháveis.

Em relação à influência do pensamento de Humberto Maturana, o deslocamento da minha compreensão deu-se a partir da noção do vivo, da vida, que já era trazida por Morin, mas aqui a perspectiva antropocentrismo do nosso olhar e ações no mundo tornou-se evidente. Outras articulações de pensamentos como a emoção fundar nossa racionalidade, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e a sala de aula tomada como espaço de convivência vieram tecer e permear idéias que de alguma forma já alimentava e anunciar que há sutilezas a serem inventadas nas relações entre as pessoas, espaço irrefutável de complexidades.

Demoro a entender alguns novos olhares meus, tenho então a clareza de que esse mundo que estamos criando precisa ouvir velhas histórias, ser preenchido de sentidos e visões de mundo. Se o planeta e a humanidade estão em crise, não estamos alheios a nada disso: essas crises são nossas. Devem, portanto, ser discutidas, pensadas e questionadas na educação que fazemos.



## 7 O QUE É CONHECIMENTO?

- O que é conhecimento considerando a voz?
- Algo como um canto de sereias?
- Adão e Eva teriam provado da árvore do conhecimento apenas para obedecer<sup>19</sup> à sonoridade do convite de súplica da serpente<sup>20</sup>?

Quando reflito, mesmo que use minha imaginação, escapam-me as respostas às formulações do que seja conhecimento. Estou atenta a inquietações de outros autores, bem como aos pensamentos sobre os conhecimentos que constituem .

Identifico minhas intenções e curiosidades sobre o conhecimento em valores elencados por Susana Rangel Vieira da Cunha (2002, p.5), pesquisadora das relações com imagens na infância, participante ativa do GEARTE<sup>21</sup>, quando fala do seu fazer artístico-pedagógico:

Meu trabalho como professora e pesquisadora tem como proposta desestabilizar conceitos fixos sobre arte, provocar dúvidas e curiosidades nesse campo e buscar alternativas nos modos de ensinar arte. Procuo tecer fios com as alunas, mesclando o pensamento sensível e conceitual, uma vez que não existe processo de conhecimento em arte numa perspectiva apenas teórica/reflexiva ou experiencial. O conhecimento nesse campo necessita da mediação entre os dois. É conhecendo e pensando sobre a produção simbólica, vivenciando e entendendo seus processos expressivos que as pessoas ampliarão suas visões sobre a arte em sua dimensão histórica, social, individual, expressiva, conceitual, cultural, simbólica e técnica. Vasculhar o processo de expressão do adulto é resgatar suas marcas, sua identidade, seu estar no mundo. É um processo de (re)conhecimento das imagens internas e externas que se inicia com a desestabilização das crenças essencialistas e imutáveis sobre a arte.

Susana refere-se ao conhecimento artístico. Refletimos sobre o conhecimento artístico para dimensionar o que fazemos, mas também para nos conhecer. A educação parece-me o lugar privilegiado para essas reflexões.

A necessidade da integração do conhecimento para a educação foi mencionada por Morin (2000c, p.31):

---

<sup>19</sup> Segundo Pascal Quignard (1999, p.64): “Ouvir é obedecer. Escutar se diz em latim *obaudire*. *Obaudire* derivou em francês sob a forma *obéir* (obedecer). A audição, a *audientia*, é uma *obaudientia*, é uma obediência.”

<sup>20</sup> Descrevo a cena como ela é, colorida com a minha imaginação e recheada de citações da Bíblia Sagrada (GÊNESIS 3 – Tentação de Adão e Eva)

A serpente maliciosamente pergunta “Porque vos mandou Deus que não comêsseis de toda a árvore do paraíso?” Quando Eva lhe confessa seu medo da morte, a serpente retruca com sua fala obsequiosa e encantadoramente provocativa de “animal mais astuto de todos os animais da terra”: “Vós de nenhum modo morrereis. Mas Deus sabe que, em qualquer dia que comerdes dela (a árvore) se abrirão os vossos olhos, e sereis como deuses, conhecendo o bem e o mal.”

<sup>21</sup> O GEARTE é o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, vinculado ao PPGEduc da UFRGS, do qual fazem parte um grupo de pesquisadores preocupados com questões que envolvem a produção e leitura de imagens. A coordenação do grupo é da professora Analice Dutra Pillar e tenho a sorte de compô-lo.



O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. (...) Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação.

Ao fazer do meu fazer objeto de pesquisa, encontro um sentido mais amplo em auto observar ações e também pensamentos. Quando tento buscar respostas sobre o que é conhecimento e como apropriar-se do conhecimento, encontro convites morinianos para pensar o conhecimento complexamente ( O sentido desses convites é muito próximo à impossibilidade de fazer “vistas grossas” a essas informações; mais do que convites são idéias e visões que não posso refutar, algo como um canto de sereia que não posso escolher não ouvir<sup>22</sup>). Relaciono quatro dos “cantos” acerca da noção de conhecimento que não consigo abstrair:

**Primeiro canto** Desde um primeiro olhar superficial, a noção de conhecimento despedaça-se. Caso se queira tentar considerá-la em profundidade, torna-se cada vez mais enigmática. Ela é um reflexo das coisas? Construção do espírito? Desvelamento? Tradução? Que tradução? Qual é a natureza do que traduzimos em representações, noções, teorias? Captamos o real ou apenas sua sombra? Compreendemos, mas o que significa compreender? Capturamos ou damos significações, mas qual é o significado da palavra ‘significação’? Pensamos, mas sabemos pensar o que quer dizer pensar? Existe um impensável no pensamento, um incompreensível na compreensão, um incognoscível no conhecimento? (1999, p.19)

**Segundo canto** Todo acontecimento cognitivo necessita da conjunção de processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social. (1999, p.20)

**Terceiro canto** A noção de conhecimento (...) comporta diversidade e multiplicidade (1999, p.20)

**Quarto canto** (...) o conhecimento é feito para ser refletido, pensado, discutido e, se possível, incorporado na vida para ter elementos de reflexão e sabedoria. (1998, p.79).

---

<sup>22</sup> Para convidar de fato ao pensamento complexo, se falo de voz nessa pesquisa, preciso considerar que soar é complementar a ouvir. Ao dizer que não pude me furtar a ouvir algo, mesmo usando o ouvir como metáfora de pensar, busco enfatizar que não há escolha: ouvir é o único sentido incontrolável. Pascal Quignard (1999, p.63) diz que: “O som ignora a pele, não sabe o que é um limite: ele não é nem interno nem externo. Ilimitante, ele é inlocalizável. Ele não pode ser tocado: ele é impalpável. (...). O que é orelha não conhece nem pálpebras, nem paraventos, nem reposteiros, nem muralhas. Indelimitável, dele ninguém pode se proteger. Não existe ponto de vista sonoro. Não existe terraço, janela, torre, cidadela, ponto de vista panorâmico para o som. Não existe sujeito nem objeto da audição. O som penetra. Ele é o estuprador. O ouvido é a percepção mais arcaica ao longo da história pessoal, antes mesmo do cheiro, bem antes da visão, ele se alia à noite.”

Busco uma compreensão mais ampla da noção de conhecimento, que inclua nossa humanidade no processo de construção desse conhecimento, sem precisar excluir quaisquer de nossos pedaços – mesmo os que parecem não fazer sentido às lógicas objetivas ditadas pelas ciências. (Ciências que na tentativa de apreender as complexidades, simplificam-nas analisando-as aos pedaços). Para que possamos ser inteiros naquilo que fazemos e no pouco que sabemos. Para que possamos fruir com nossos sentidos cada instante da nossa existência. E aprender por inteiro. Aprender que aprendemos.

O quanto estamos presentes na nossa noção de conhecimento? A educação que procuro pergunta isso? Que educação eu procuro?

Refiro-me certamente a uma educação sensível, aceitando o convite oportuno de repensar a educação, proposto pelo psicólogo e educador João Francisco Duarte Jr., no livro “O sentido dos sentidos” (2001, p.26):

Hoje, todavia, na esteira dessa regressão sensível operada pela sociedade industrial, a questão é verificar o quão embrutecidos e toscos se encontram os sentidos humanos (por detrás desse ‘modernoso’ verniz de consumo e moda que os recobre) e tratar de sobre eles atuar, promovendo-lhes o crescimento e o desenvolvimento mínimos para que se possa adentrar no reino da sensibilidade simbólica regido pela arte. (...) Mais do que nunca é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluindo aí o contato com obras de arte. Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas ‘no pé’, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna nos vem afastando.

É vivenciando os seus sentidos que o fazer humano passa a ter significado. Toda a ação precisa o tempo exato de ser “saboreada”, através da sua execução. A plenitude vinda no e do encontro com seus sentidos, devolve a inteireza do humano, inteireza que manifestar-se-á no aqui e agora, no viver e desfrutar o momento presente. Esse aqui e agora é próprio do caráter efêmero da natureza da arte teatral, como de qualquer jogo. Essa experiência direta com seus sentidos é fundamental ao ator enquanto ser sensível e também como jogador, entendendo-se o teatro como jogo.

A esse respeito, Johan Huizinga no seu célebre “Homo ludens” (1980, p.03) diz que:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Essa experiência de arrebatamento só existe se vivenciada. Seria a experiência sensível ainda um primeiro passo na direção do conhecimento? Segundo o pesquisador Silvio Zamboni (1998, p.56):

Somente o homem possui a capacidade de elaborar imagens de coisas ausentes, utilizando essas imagens nas mais variadas situações também imaginárias. Um objeto observado pelo olho, pode remeter a outras imagens formadas a partir do olhar, o qual não é limitação da percepção do objeto em suas características físicas imediatas, o olhar é ir além, é captar estruturas, é interpretar o que foi observado.

O que pressupõe realizarmos um movimento de transformação a partir da experiência sensível. Isso passa por (re)significar as experiências que vivemos. Encontrar sentidos para o viver ao invés de sofrer passivamente as mil informações da contemporaneidade.

Quando Zamboni fala de interpretar, quer dizer posicionar-se, escolher pontos de vista, assumir a condição de movimentar-se, deslocar seu olhar, como se nossos olhos fossem pedunculados como os dos caranguejos e pudéssemos através das visões possibilitadas por esses movimentos assumir novas posições de sujeito: (re)criar-se.

É certo que para (re)descobrir os sentidos ocultos nas ações humanas será necessário romper, ou, no mínimo, questionar algumas acomodações ou comodidades arraigados em nossas mentalidades, e em grande parte autorizados por condicionamentos que a educação e a sociedade tradicionalmente mantêm.

A atriz e professora norte americana Stella Adler (1992, p.25-27) conta em seu livro "Técnica da representação teatral" que :

A educação da classe média típica<sup>23</sup> é para a conformidade. Modelos rígidos de sucesso e sobriedade são postos diante das crianças desde muito cedo. Esses padrões estabelecidos de comportamento, que poderíamos chamar genericamente de a Norma, são obstáculos para o crescimento artístico. O modo de pensar da classe média (Norma) torna-se uma camisa-de-força para a imaginação. (...) Como ator, você deve estabelecer uma nova Norma - a Norma do ator. Uma das primeiras tarefas do ator é se libertar das opiniões externas. (...) É importante dizer em voz alta: 'Eu sou eu mesmo e tenho minhas próprias normas'.

Stella fala de aprender a pensar tendo suas próprias normas e assim escolher posições de sujeito.

Em relação à "camisa de força" por ela mencionada, o problema dos condicionamentos propostos pela vida em diversas e sucessivas experiências

---

<sup>23</sup> Quando Stella Adler refere-se à classe média típica americana penso em posições hegemônicas de pensamento, o pensamento "padrão", e não algo diretamente relacionado às classes sociais ou à nacionalidade, ainda que concorde que aí existem relações a serem pensadas. Considero esse pensamento pertinente ao hibridismo natural da cabeça que se faz que busco em teatro e também na universidade.

educativas – formais e informais – é claramente dimensionado através do exemplo trazido por Murray Schafer (1991, p. 290):

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela é um fluido caleidoscópico e sinestésico. (...) Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que 'música' é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada 'pintura'. Considero que essa fragmentação no sensorium total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena.

Ao comentar esse fato, Schafer (1991, p.291) explica que "(...) separamos os sentidos para desenvolver acuidades específicas e uma apreciação disciplinada. (...) Mas uma total e prolongada separação dos sentidos resulta em fragmentação da experiência."

Como e por qual caminho será possível reunir os sentidos das nossas experiências?

## **7.1 A busca do oriente**

Na tentativa de encontrar os elos separados pela aparente ausência de sentidos, é comum a vários educadores a busca por práticas orientais, entre eles Schafer (1991, p.292): "Em nossas aulas temos procurado empregar alguns exercícios de relaxamento yoga como uma preparação para experiências de audição e criatividade. Aos poucos músculos e mente ficam relaxados, até atingir o ponto em que todo o corpo se torna um ouvido."

Essa busca por exercícios de yoga é compreendida quando entendemos que nessa prática sempre se associa a mente ao corpo, quer dizer, trabalha-se a partir do ser tomado por inteiro, e não fragmentado. Exercita-se essa reunião, esse juntar a mente e o corpo.

Precisamos construir essa perspectiva de (re)união, de (re)ligamento, por que ainda somos "vítimas" de idéias de divisão entre corpo e mente<sup>24</sup>. O cientista crítico Fritjof Capra (1992, p.37) diz que "os efeitos dessa divisão entre mente e corpo são sentidos em toda a nossa cultura. Na medida em que nos retiramos para

---

<sup>24</sup> Lembro de alguns versos do escritor Luis Fernando Veríssimo, publicados no jornal Zero Hora, de Porto Alegre, em 08 de março de 1992, que deflagram impossibilidades de conciliação entre o Corpo e a Mente, personagens que ele vai desenvolvendo na crítica que mescla humor e ironia: "Corpo e mente têm biografias separadas. Cada um tem sua memória própria, seu próprio jogo de charadas. O corpo tem lembranças – cheiros, tiques, andanças – que a mente não registrou, e o corpo não tem marcas de metade do que a mente já passou. (Pior que uma mente insana num corpo sem muito assunto é um corpo que já foi ao Nirvana sem que a mente tenha ido junto). (...) Coabitam corpos e mentes como presos na mesma cela, por um acaso patife. (...) das duas uma, gente. Ou toda mente é de outro corpo ou todo corpo mente."

nossas mentes, esquecemos como 'pensar' com nossos corpos, de que modo usá-los como agentes do conhecimento."

Passados mais de dez anos, a busca por uma compreensão mais ampla do que fazemos em arte continua.

O último Encontro Mundial das Artes Cênicas, de 2002, ocorrido em Minas Gerais, teve por tema "A discussão das artes cênicas sob o olhar Oriente↔Ocidente". Na apresentação do programa, os Coordenadores Gerais do evento, Ana Luísa Freire e Guilherme Marques, escrevem: "Atividade e repouso, ascensão e declínio, luz e sombra. O que para nós ocidentais, significa oposto, na visão oriental é complemento indispensável à existência. Um não sobrevive sem o outro."

Talvez isso se compreenda de outra maneira pelo que traz Morin (1999b, p. 49-50):

Encontramo-nos numa época de transição e de tomada de consciência de uma falta. Daí decorre uma necessidade de Oriente, que resulta do vazio de nossas vidas de Ocidente. Esta necessidade foi estimulada pela descoberta de que nosso individualismo está longe de nos trazer a paz interior. (...) descobrimos que as relações entre nossas almas, espíritos (mentes) e corpos encontravam-se perturbadas. Daí o recurso ao Oriente do budismo, do zen, dos gurus. (...) o que acabaremos finalmente por aprender através delas? Um certo distanciamento em relação a si mesmo, que é o famoso 'largar mão', um esforço para se desvencilhar do que compulsivamente se quer reter nas mãos.

É preciso admitir a compulsão e a ansiedade ocidentais por controlar e dominar, presentes em nossos processos de aprendizado, ao invés de deixar acontecer, trabalhando e confiando no que encontramos no trajeto. É um pouco o que a atriz e professora Marlene Fortuna (2000, p. 39) chama de as "garras agonizantes da razão".

Marlene Fortuna em "A performance da oralidade teatral"<sup>25</sup> (2000, p. 39) ao mencionar o acesso às experiências orientais diz que:

O ator, mergulhado nestes entendimentos, sabe que todo conhecimento começa com a experiência e termina nela. Assim é a experiência dos orientais (pelo menos uma parte dela, zen-budista). Anticartesianos, eles se caracterizam por uma visão de totalidade, por uma inter-relação harmônica entre as partes, quebram a relação dual causa/efeito, subjetivo/objetivo, simples/complexo. Admitem o acaso, a casualidade no lugar da causalidade. Deste complexo universo, bem sei, milenar, específico e tão diferente do nosso, desejei pinçar apenas a maneira como os orientais desenvolvem tecnicamente o corpo e a voz. Uma forma de evolução técnica muito eficiente para o ator. Não uma apreensão de fora para fora, mas de dentro para fora numa total interação, absoluta harmonia entre as partes, plena conexão entre sujeito e objeto (sujeito=ator, objeto=técnica).

---

<sup>25</sup> Desde Serghei Rachmaninov, não encontrava um autor que me fizesse sentir menos sozinha, cujas idéias fizessem tanto sentido aos meus sentidos.

Tenho a nítida impressão de que Marlene defende também a complexidade na base da compreensão do sujeito.

Se menciono experiências de busca de conhecimentos orientais é porque de alguma forma percorro também esse caminho através das tecnologias de educação que estou propondo nas minhas práticas. E considero fundamental fazê-lo quando trabalhamos por construir referenciais técnicos, que são, também, artísticos e humanos. É importante redimensionar o que é técnica e o que é tecnologia, aproximando-as da vida dos seres humanos ao invés de mitificá-las e esperar que pela técnica alguém se transforme em um ator excepcional. Para ser um ator excepcional é preciso, antes de mais nada, ser absolutamente humano – técnica não é magia, é só técnica.

## 7.2 Conversando com a técnica

A trajetória para a incorporação da técnica, para torná-la viva e prazerosa, Marlene Fortuna chama de técnica quente. Esse “aquecer” a técnica é vivenciado com ludicidade, com curiosidade, como as crianças: por inteiro, sem fragmentar os conhecimentos, mas (re)ligando-os. Para Morin (1998, p.79):

(...) as grandes disjunções e separações nos campos da ciência – entre as ciências naturais, entre as ciências humanas – fazem, por exemplo, com que não possamos compreender a nós mesmos, nós que somos seres culturais, psicológicos, biológicos e físicos. Não podemos compreender essa unidade multidimensional porque tudo isso está separado e desmanchado. (...) a reflexão só pode se fazer na comunicação dos pedaços separados do quebra-cabeça (...).

Não só a reflexão necessita dessa comunicação, como também a prática e o cotidiano precisam ser (re)significados. A técnica precisa deve encontrar seus pedaços de quebra cabeças, seu sentido, sua sabedoria.

A esse respeito Marlene Fortuna (2000, p.36) instiga-me ao dizer que:

A noção de técnica que me atrevo a propor, além da idéia de exercitamento e prática conscientes, fundamenta-se como a mediadora entre o ator e sua perspectiva poética: um desafio. Uma possibilidade de materialização inteligente. Técnica como poderoso instrumento de atualização, concretização e caminho para o avivamento da centelha divina<sup>26</sup>. Talvez um dos mais palpáveis instrumentais do ator no desenvolvimento de seu projeto poético.

---

<sup>26</sup> Eu nunca soube dizer o que era Deus, nem explicar minha espiritualidade. Continuo sem saber. Sinto-me à vontade quando falo em alma, espírito, chakras ou corpo astral. Sinto-me à vontade se ouço falar em fadas, devas, magias ou centelha divina. Percebo-me uma estrangeira de mim em tantas outras coisas... Repito seguidamente às pessoas queridas: “que se yo!” Talvez isso seja alguma espécie de filosofia intuitiva: não acredito que saibamos das coisas.

Esse desafio criador que é o projeto poético só pode vir a acontecer num sutil entrelaçar com um constante treinamento. Conforme Marlene Fortuna (2000, p.41):

O objetivo da repetição não é repetir por repetir cada exercício, mesmo porque eles devem ser sempre executados com base na consciência (...). É repetir para aumentar a eficiência do ator até o limite da perfeição com que irá desempenhando cada treinamento. Assim, esquecido por completo de si mesmo e livre de toda tensão, adapta-se vivamente ao acontecer. O que ocorre somente com a transmutação da técnica fria em técnica quente; da técnica da cabeça em técnica do espírito; técnica do racional em técnica do visceral. Vista sob uma perspectiva equivocada de repetição, a técnica pode aparentar uma completa esquizofrenia não só para a arte do ator, mas para qualquer arte. Na verdade, muito ao contrário, a técnica, se bem codificada e treinada para a devida incorporação, representa a total liberdade da arte e do criador. Uma vez o sistema correto condicionado pelo ator, certamente por tanta insistência e consciência anteriores, ele não precisa mais pensar no 'o que' e no 'como' fazer, pois seu corpo-arte já está esculpido no espaço e no tempo. A liberdade que se verifica, num domínio a tal ponto sofisticado do artesanal técnico, que o ator deixa o corpo e a voz, para, através deles, atingir a alma de Artaud.

Antonin Artaud (1987, p. 108) em "O teatro e seu duplo" diz que "no ponto de ruptura a que chegou nossa sensibilidade, está fora de dúvida que precisamos antes de mais nada de um teatro que nos desperte: nervos e coração."

Para Artaud a integralidade do sensível não ocorreria pela destreza de qualquer técnica teatral, e sim pela alma entregue ao teatro, teatro capaz de despertar a complexidade humana.

Há, assim, uma visão complexa de teatro e de humano que através do trabalho técnico, nasce. A idéia de repetição associada ao ato teatral não é mera figura de linguagem. Répétition é em francês tanto repetição como ensaio teatral. Para chegar ao signo é preciso muito trabalho, muito ensaio. É difícil conseguir o que se quer imediatamente. É preciso atravessar nossa condição de incompletude pela experimentação. Como explica Marlene Fortuna (2000, p.42):

O ator experimenta tanto que, num determinado momento, acaba encontrando uma forma especial de fazer. (...) Porém, se a consciência estiver sempre presente, o que seria exaustão se transforma em descoberta permanente. A técnica se aprendida dessa forma, não estará mais dissociada do ator. (...) a técnica é o ator e ele é ela. Ela é nele e ele é nela. Ambos darão, quase que simbiotizadamente, início a uma nova unidade.

Quando fazemos experiências estamos exercitando nossa existência material, exercitando e tentando juntar aquele que somos nos fatos, nas evidências, àquele que sonhamos ser, queremos ser; e como o tempo da experiência vôa e acontece como um sopro de mágica: nos transformamos, incorporamos -

tornamos corpo – esse novo sujeito alma e corpo que somos, ou que poderemos ser no próximo instante transformador.

### **7.3 Disponibilidade - Paixão**

Aristóteles na “Arte Retórica” (s/d, p.116) diz que “as paixões são as causas que introduzem mudanças em nossos juízos, e que são seguidas de pena e de prazer; tais são a cólera, a compaixão, o temor e todas as outras emoções semelhantes, bem como os seus contrários.” É possível deduzir da colocação aristotélica uma idéia mais ampla de paixão, tratando-se então de emoções diversificadas.

No artigo “O conceito de paixão”, Gérard Lebrun (1997, p.17) diz que: “paixão, para nós, é sinônimo de tendência – e mesmo de uma tendência bastante forte e duradoura para dominar a vida mental”. Essa tendência pode ser lida como suscetibilidade, poder tornar-se uma nova forma, ou ser movido por algo, ou alguém.

A paixão envolve, de alguma maneira, a mudança, algo que seria diferente se ela não existisse, e até mesmo a metamorfose a partir da sua existência. A noção de tendência não é, portanto, associada à imobilidade. Passa por mover e/ou ser movido e/ou deixar-se mover. Conforme Lebrun (1987, p.18), “ a paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. (...) não existe paixão, no sentido mais amplo, senão onde houver mobilidade.”

Essa mobilidade é a disponibilidade mencionada anteriormente, a capacidade de se deixar partir para retornar a si renovado, de alimentar-se nesse movimento, crescendo, transformando-se.

O trabalho deve seduzir o aluno, convidá-lo à paixão, ao movimento, à transformação de si. É um desafio que exige ação, movimentos.

### **7.4 O Lúdico - Transformação**

Há projeção da voz  
no plano físico.  
Importante a projeção  
Movida  
Pela imaginação.  
Também pela emoção.  
Pela afetividade.  
Por fatores psicológicos,



Sociais,  
e mais.  
(MANCUSO, 2000, p. 178) <sup>27</sup>

Na aula que desfruto com meus alunos invento personagens: uma animadora, uma figura que toca trombetas, outra que grita palavras de ordem, uma ativista, e também alguém que gosta de deitar o corpo no chão com regozijo, respirar livre percebendo esses movimentos entre intenção e gesto. Flagro-me pensando que trabalho em algum tipo de jogo-simbólico, tento criar vivências, lançar desafios, fazer pensar, ouvir o que os outros têm a dizer e colocá-los em posições de falar, de legitimarem o risco de emitir opiniões, de se posicionarem. Debatemos espetáculos, realizamos leituras de livros, trabalho sobre textos. Há exercícios de leitura em voz alta e de dizer textos decorados. Lê-se Ivo Bender, Vera Karam, Chico Buarque de Hollanda, Eduardo Galeano, Gabriel García Márquez, Maiakovski, Nelson Rodrigues, Stanislavski, dentre tantos outros materiais diversos sobre voz e a alma humana.

Considero importante a diversidade nas propostas de atividades não só para estabelecer a surpresa como um ingrediente presente na aula - a surpresa excita, instiga a curiosidade -, mas como uma oportunidade maior de “abraçar” a todos. Se o aluno não se sente à vontade em um tipo de trabalho, existem muitas outras oportunidades nas quais ele poderá se incluir sem tanto esforço. Isso também o ajuda a ter coragem diante do trabalho mais difícil, por confiar que o próximo será mais convidativo.

Acerca da curiosidade, Morin (2000b, p.22) comenta que:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito freqüentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida.

Encontro um escrito meu pensando nas possibilidades estimuladoras a que Morin se refere, em relação ao fazer de sala de aula:

“Abro as gavetas - são muitas - do gabinete em que escrevo as coisas que penso e lembro e sinto e pressinto. As gavetas estão cheias de brinquedos. Como é doce e lindo manter o espírito infantil: distrair-se, brincar. Encontrar novas

---

<sup>27</sup> Quando eu era aluna de técnica vocal da professora Déa Mancuso, ela por algumas vezes me convidou, ao início da aula, que era na maravilhosa sala da sua casa, a deitar-me em um confortável sofá, e deixar relaxar meu corpo e minha mente visualizando um aquário, que ficava ao lado do sofá, de modo que estando deitada no sofá eu tinha aquela tela de peixes imensa, com todos aqueles elementos e a força da vida vibrando naquelas cores que como peixes se moviam com toda a complexidade das suas existências. Déa sugeria que eu escolhesse um peixe e o seguisse, e não me preocupasse se chegasse a cochilar. Ela me convidava, assim, a me soltar. A soltar as amarras que prendem ao funcional e boiar tranqüila com seus peixes. Ao final dessa experiência, eu tinha, certamente, forças e olhares renovados, e podia dar início ao trabalho técnico propriamente dito.

versões: divertir-se. Descobrir os brinquedos e como que eles mexem dentro da gente.

Convidar ao lúdico, ao prazer. Ter no espaço de encontro que é a sala de aula um universo a descobrir. Um laboratório de inventar o mundo e a si mesmo. De edificar e derrubar certezas. De cultivar incertezas, plantar exercícios, regar costumeiramente, colher as dúvidas e amá-las. Ter a coragem e a ousadia de lidar com o medo e saber que haverá negociação sempre que necessitado. Sentar o medo no banco ao lado e mostrar para ele como a gente brinca.”

Esse brincar é buscado em cada exercício. Tento dar significação aos exercícios, que são como sucessivas experiências sensibilizantes. E não é igual fazer a cada vez, porque a alma está ali percebendo diferentemente, porque o ser complexo está em movimento. Educar(se) é olhar para o nosso movimento perceptivo, a nossa capacidade de apreensão sensível, que vê e dá sentido às experiências vivenciadas, sintonizar conosco e com o mundo. Morin (s/d, p.103) ao falar da sensibilidade estética diz que:

A sensibilidade estética é bem uma aptidão para entrar em ressonância, em 'harmonia', em sincronismo, com sons, odores, formas, imagens, cores, que são profundamente produzidos não só pelo universo, mas também, daqui por diante, pelo Homo sapiens.

Trabalho para que as disciplinas possam ser oportunidades de recolher materiais (prático, sensível, vivencial, da memória do corpo, da imaginação, de sonhos...) sobre si mesmo e sua vocalidade para poder desenvolver uma trajetória vocal e assumir a investigação da sua voz.

Toda a aula pode e deve ser convidativa, pedagogicamente falando. Busco jogos, brinquedos e situações que auxiliem o aluno a encontrar a disponibilidade completa para trabalhar. O componente lúdico, o surpreendente, o chamado à imaginação agir, a oportunidade do corpo perceber seu estado e de se reunir tudo o que se é. Fazer o corpo se movimentar e desfrutar o movimento, perceber-se nas suas delicadezas e minúcias, aprender de si, pensar com o corpo e com a ação.

Assim é feito um chamado ao prazer, que é uma maneira de "aquecer" a técnica, convidando a alma a "inundar" o ser sensível na realização da apreensão de jogos que envolvem características de ordens e desordens diversas, entre elas técnicas necessárias ao instrumento.

É preciso encontrar novas maneiras de estimular nossos alunos e de estimulá-los a se estimularem também. Ajudá-los a querer sentir cheiros e confiar em intuições, disponibilizar a escuta para o outro e para si, permitir-se visualizar a própria imaginação, e relacioná-las às sensações corpóreas, não só através do tato, mas do sexto sentido que a cinestesia pode significar. Dar chances às memórias do

corpo e dos estímulos aos sentidos. Estar inteiro na experiência, concentrar-se, provocar-se.

Procuro conduzir no cotidiano das disciplinas algumas dinâmicas: seja jogo, movimento, relaxamento, imaginação ativa, enfim, alguma situação que deixe o pensamento racional e lógico um pouco afastado, para deixar o sensível agir, para que o trabalho seja (re)ligador das várias facetas da complexidade.

A imaginação dos sujeitos que participam dessas dinâmicas é a “varinha de condão”. A imaginação pode ser despertada, aguçada, instilada, insuflada. A imaginação tudo pode, constrói e desenvolve as possibilidades do ser e do corpo vocal como instrumento.

Esse movimento de “brincar” permite novos olhares, olhares virgens, descompromissados, disponíveis. O gosto e possibilidade de diversão, de felicidade no trabalho e de prazer anima muito os humanos a viver o aqui e o agora, mesmo esse aqui e agora do trabalho, que acontece em aula. É desse modo que a técnica se aquece.

Há um momento cotidiano de aquecimento que acontece em todas as aulas, no qual peço aos alunos que puxem suas orelhas para baixo, “para abrir o canal da felicidade”, convidando-se com esse gesto à possibilidade de felicidade – de prazer - no trabalho; e que puxem os lóbulos das orelhas para cima para “fazer a ligação com o cosmos”, convidando-se a estabelecer harmonia com suas percepções de si e do mundo. A disponibilidade tão necessária ao trabalho, disponibilidade de transformar a técnica fria em técnica quente é também uma aposta de fé, um querer.

A vida também é uma espécie de aposta de fé no que se deseja e sonha como vida. José Saramago (1998) nos convida a refletir sobre essa lição em “O conto da ilha desconhecida”.

Precisamos, na vida, “abrir o canal” da percepção, como uma temporada que se inaugura definitivamente.

A técnica encarna – torna-se carne – por se aquecer, porque é vivida: é o trabalho corporificado, tornado vida no momento presente do ser humano, que é, também, todo ele, um sistema complexo: um instrumento vocal.

Daí a importância de auxiliar o aluno a desenvolver sua percepção sobre si mesmo, sobre seu corpo, seus sentidos, seu processo de tornar-se técnico e tornar-se sujeito, que acontece concomitantemente, não só por relações causais, como por relações casuais; seja um causador do outro, seja também deixando a

vida permear esse constituir-se no acaso existente na ecologia das ações<sup>28</sup>.

Quando penso um diálogo da educação com a técnica, lembro do que diz Morin (2000b, p. 11), ao falar de um ensino educativo:

A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. (...) a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

Precisamos admitir a autoria sobre nossas vidas e nossa educação, pois “a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito (...)” (Morin, 2000b, p. 11)

Mas como se dará esse didatismo para o autodidatismo? Como favorecer a autonomia do espírito? Qualquer passo diante desse impasse passará por uma tecnologia de educação mais humana e mais teatral. Que pedagogia daria conta disso?

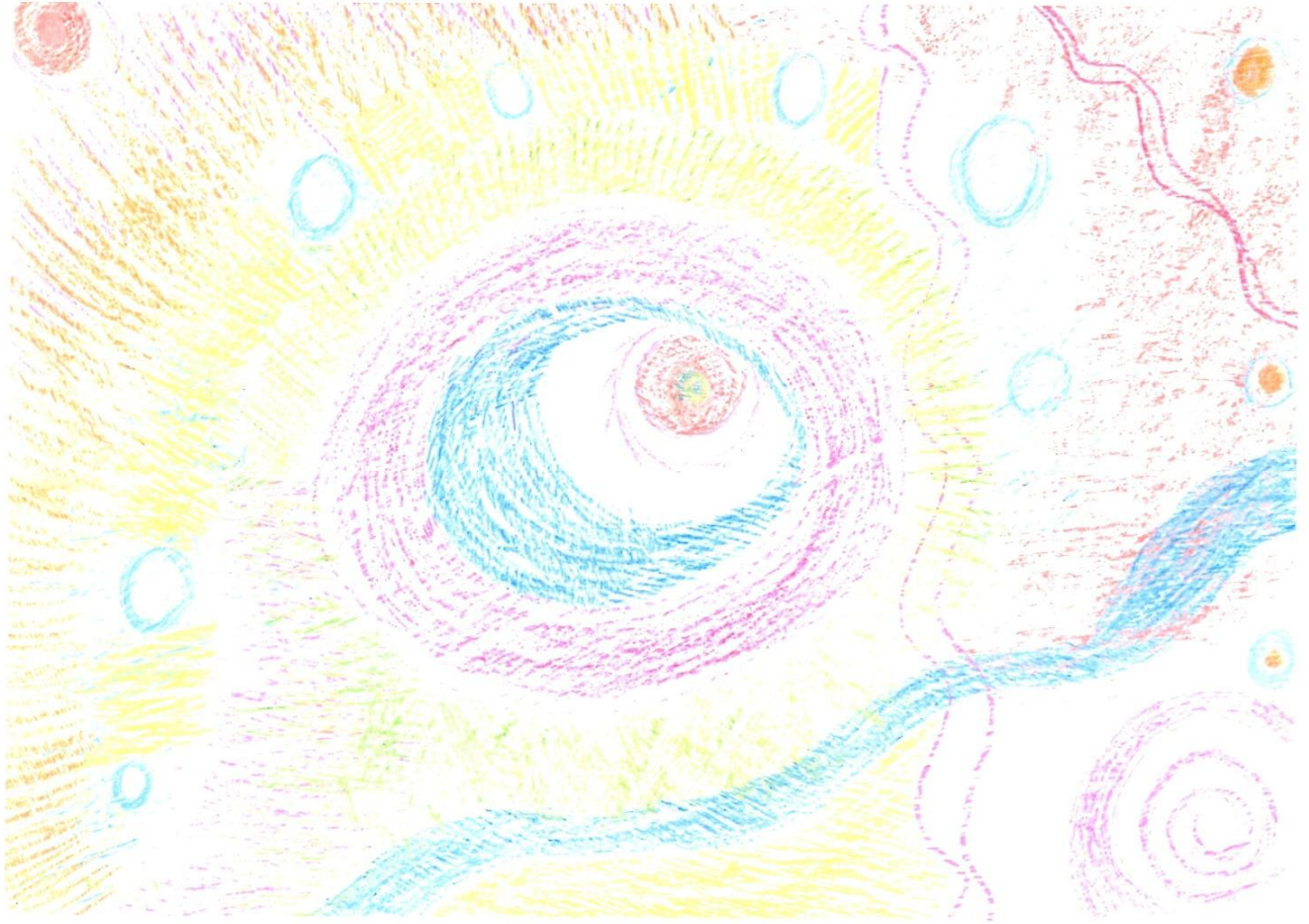
Italo Calvino (1990, p. 107-108) em “Seis propostas para o novo milênio”, na conferência sobre a visibilidade afirma que:

Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo. Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que se habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autosuficiente, ‘icástica’. É claro que se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis.

Não seria isso mesmo que venho procurando desenvolver: uma pedagogia da imaginação?

---

<sup>28</sup> Morin fala sobre a ecologia da ação: “A idéia de que as consequências da ação escapam das intenções de seus iniciadores (...) eu a ‘teorizei’ sob o nome de ecologia da ação.” (1994, p.29) Entendo como o fato de que as ações engendradas por nós, saindo das nossas mãos poderem desviar-se de seu objetivo primeiro e seguir seu próprio curso. Não controlamos as consequências das nossas ações. Há muito de caos e desordem e ordem que se convertem.



## 8 A IMAGEM

Ainda que não exista uma ciência das imagens - ou talvez por isso - incontáveis pensadores, de diferentes áreas do saber vêm estudando-as, sua importância, seus efeitos de poder e as relações que estabelecemos com elas. Tudo o que já se pensou sobre imagens não cabe em disciplina alguma.

Marly Meira (2003, p. 52), sensível questionadora dos trespassamentos do fazer artístico e membro do GEARTE, diz que:

A imagem tem papel virtual agregador de significados, formas, comportamentos reais no cotidiano vital. Imagens mostram a exterioridade dos fenômenos intersubjetivos que se concretizam em gestos, formas, agenciamentos culturais, através dos quais a sociedade exerce sua criatividade. O campo imagético é a cultura visual atual, o contexto estético de nossa experiência sensorial, a parte e o todo que nos toca ver para situar nossos saberes, nossos afetos, nossas percepções, além de um complexo mundo de formas ligadas a obras e processos de criação.

Relacionar-se com as imagens é um jeito de estar no mundo, entender a nós e aos outros, interagir, dar significado ao agir e ao viver. Avens (1993, p.57) nos ensina que “as imagens (...) são elas mesmas personificações de significado; significam o que são e são o que significam”.

O documentário “Janela da alma”, de João Jardim é um prato cheio de declarações sobre visões que não são dos olhos, e sim da alma sobre o ver. Através desse filme escandimos significados de imagens. Nele assistimos ao poeta Manoel de Barros dizer que “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.”

Marly (2003, p. 52), fã declarada do poeta, sinaliza que “ter imagens numa interação é resguardar a possibilidade de conectar o próximo e o distante, o virtual e o atual, garantir a dimensão ontológica do ser visualizador e vidente que somos, sendo humanos.”

Campo de significações abertas e de mensagens polissêmicas, as imagens paradoxalmente abarrotam a vida cotidiana, como enfatizou Calvino, e se nos fazem reis e rainhas, também nos fazem escravos de tantas investidas imagéticas - e nossa capacidade perceptiva vai assim se anestesiando, diminuindo sua sensibilidade estética.

A relação que constituímos com e a partir das imagens é, no mínimo, um caminho de mão dupla. Jacques Aumont (1993, p.81) entende o sujeito que olha uma imagem como espectador. Conforme o autor “o espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador. Essa abordagem do espectador consiste antes de tudo em tratá-lo como parceiro ativo da imagem, emocional e cognitivamente ( e também como organismo psíquico sobre o qual age a imagem por sua vez).”

A idéia de um espectador ativo é apresentada de outra forma por Analice Pillar (2001, p. 12) quando se refere à leitura de imagens:

Ao ler estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos.

Não somos espectadores passivos na relação com imagens, ainda mais na perspectiva de sermos nossos agentes criadores de imagens, de alimentarmos-nos de imaginação. Aumont (1993, p.88-90) conclui que “a imagem é, pois, tanto do ponto de vista de seu autor quanto de seu espectador, um fenômeno ligado também à imaginação”

Marly Meira (2003, p. 53-54) explica o feitiço imagético que acontece nessa relação:

O olhar é anestesiado por uma emoção e arrastado pelo fascínio da imagem, predispondo aquele que a vê a ficar imantado pela emoção, encantado. Ela propicia os meios para quem vê, de tornar-se vidente do objeto do seu desejo. A imagem possibilita que essa vidência se faça no plano virtual. Sem substituir o corpo do ser desejado, a imagem vai articular-se como imagens-lembrança, imagens-relação e imagens-percepção, vai compor fantasias, vai criar o cristal de pensamento em imagens. No arquivo multiforme do imaginário, o pensamento guarda suas riquezas, seus achados, suas prendas visuais: os acontecimentos que são os conceitos criadores. No oco deste baú de relíquias está o fascínio da imagem, estão suas luzes guardadas em preciosidades de paixão, como a cor, por exemplo, que traz a emoção para a imagem. (...) Essa animação que há na imagem e que a ela acrescentamos a nossa, é o que vai ao enalço de um corpo, ao encontro de outras energias de vida como os cheiros, o som, o calor real dos contatos humanos. Como o encantador de serpentes, a imagem encanta quem a encanta, através do olhar que a sustenta.

A descrição de Marly evoca universos maravilhosos e mágicos disponibilizados pelo olhar, pela atividade, pelo querer a imagem e a imaginação.

Roberts Avens em “Imaginação é Realidade” trabalha sobre a imaginação a partir do que chama “uma quaternidade de pensadores”. São eles: Carl Gustav Jung, James Hillman, Ernst Cassirer e Owen Barfield. Avens (1993, p.19) entende que o trabalho desses grandes homens “representa uma formulação teórica do imaginal - um empenho ocidental para avançar metaforicamente até os limites do exprimível.” E se referindo à quaternidade mencionada considera que:

Cada um deles, a partir do seu próprio campo de pesquisa, distinguiu a imaginação (...) como aquele talento caracteristicamente humano - alguns chamaram-na de o poder divino dos homens - que trabalha em direção à autotranscendência e à reconciliação do espírito com o mundo.

Parece-me que é possível e divinal que o ator, transcendendo a sua condição humana - ao dar vida a outro: o personagem que interpreta - possa valer-se de sua riqueza mais íntima e livre, que é a capacidade de se lançar num vôo em direção às asas da imaginação.

### **8.1 A imaginação e as imagens**

Fui instigada por leituras e discussões ímpares a considerar a visualidade como uma oportunidade de descortinamento das possibilidades conscientes e inconscientes do ser humano para si próprio, na medida em que esta visualidade conduz ao universo da imaginação.

As questões da imagem, assim como as questões da voz humana, perpassam a materialidade da realidade. A voz, um dos recursos que o ator possui para materialmente atingir seu mais distante espectador, é invisível. A imagem pode não ser material, nem mais estar vinculada a quaisquer objetos, mas mantém a sua concretude, existe tanto quanto a realidade.

É nessa instância, em que a imagem é imaginação, em que ela se movimenta e se agrega a outras imagens, transformando-se num campo de experiência, em acontecimento, num lugar de vivência para a alma, insuflando o desenvolvimento das percepções, sensações, emoções e considerações que o imaterial abarca através da imaginação, é precisamente nesta instância que reside meu interesse.

Refliro sobre e a partir das possibilidades da imaginação e das imagens aplicadas aos exercícios vocais de alunos-atores. A idéia de seguir este caminho teve origem quando vi uma propaganda em uma revista, onde havia a imagem de um homem em eterno jogar-se. A imagem do homem jogando-se me remeteu diretamente a um exercício que utilizo nas aulas. A associação das duas idéias, a partir do referencial imagético, postulou, com nitidez e clareza impressionantes, o poder de comunicação das imagens.

Ao questionar relações entre exercícios vocais e imagens, procuro reencontrar alguns princípios propostos por Stanislavski, que me orientam no universo teatral, mais especificamente no que se refere à imaginação.

### **8.2 O trabalho do ator e a imaginação**

Os estudos sobre a arte do ator são relativamente recentes. Um de seus máximos expoentes, o russo Constantin Stanislavski dedicou sua vida a este ofício, abarcando na sua obra sobre o trabalho do ator ensinamentos e questionamentos dos mais importantes, entre eles a fé cênica e a imaginação.



É dele o termo “criadores de imagens” (Stanislavski, 1983, p.53) para designar atores, o que nos dá a dimensão de quão importantes são as imagens para o trabalho dos atores.

A intimidade entre as palavras ditas pelo ator e as questões da imagem é muitas vezes revelada por Stanislavski (1983, p.142): “Ouvir é ver aquilo de que se fala; falar é desenhar imagens visuais. Para o ator uma palavra não é apenas um som, é uma evocação de imagens.” Isso presume uma estreita relação entre a visualidade despertada pela linguagem verbal e a possibilidade de que isto ocorra também no sentido inverso, que o ator fale cômico de que despertará visualidades.

A profunda complementaridade existente entre os sentidos sonoros de audição-fala e da visão foi, mais recentemente, mencionada por Eugenio Barba (1991, p.80), importante pesquisador da prática teatral, quando ele afirma que “tudo que é visível(que tem um corpo) deve ser sonoro (encontrar sua voz) e tudo o que é sonoro (que tem uma voz) deve ser visível (encontrar seu corpo). (...) em nossos espetáculos os surdos devem ouvir com seus olhos e os cegos ver com seus ouvidos.”

Este é um desafio que persigo tanto nas minhas atividades de professora de Expressão Vocal, como na minha vivência em teatro. A maneira de perseguí-la é procurando ampliar esse relacionamento entre os sentidos e percepções através do exercício do complexo corpo e alma que é o instrumento total do ator, e que busco nos exercícios que proponho em sala de aula. O trabalho contínuo para o ator e para os alunos-atores é extremamente valioso, pois constitui-se de oportunidades onde é fundamental que se exercite o domínio de diversas capacidades, entre elas a capacidade de imaginar.

Michael Chekhov (1986, p.25), discípulo do mestre Stanislavski, ao propor uma sistemática de trabalhos em seu livro ‘Para o Ator’ esclarece a necessidade de trabalhar a imaginação :

Embora as Imagens Criativas sejam independentes e mutáveis em si mesmas, embora sejam repletas de emoções e desejos, o ator, enquanto trabalha em seus papéis, não deve pensar que elas lhe surgirão inteiramente desenvolvidas e realizadas. Não. Para se completarem, para atingirem o grau de expressividade que satisfaça ao ator, elas exigirão sua colaboração ativa.

Colaborar nesse caso significa “dar asas à imaginação”: deixar que ela se amplie, dialogar com ela, tratá-la como algo que existe. Aprende-se a imaginar, imaginando. Exercita-se a capacidade de imaginação, também imaginando. É claro que precisamos desenvolver o poder de concentração, a capacidade de atenção e a crença no imaginado, para que ele se fortaleça. E este moto contínuo parece apto a se estabelecer quando mais atividades realizarmos sobre ele. É conveniente poder beneficiar-se sempre desse poder do trabalho com as imagens, pois o

trabalho do ator estrutura-se sobre a repetição. Repetição que pretende recriar o conteúdo, não somente a forma. Sobre esse ponto, Chekhov (1986, p.150) garante que:

As falas de um papel logo se desgastam com a constante repetição. Mas estas imagens visuais, ao contrário, se amplificam e fortalecem cada vez mais com as repetições. A imaginação não descansa. Está sempre acrescentando novos toques, novos detalhes que preenchem e animam esse filme de imagens interiores.

Nesse amálgama das imagens e detalhes acrescentados a cada repetição, inscrevem-se também o poder da imaginação que é revelado pelas palavras, que vão ganhando vida ao evocar imagens. É a “mão dupla”: as imagens evocam significados que chegam através das palavras que evocam imagens. Para Stanislavski (1983, p.138):

Não foi à-toa que a palavra se tornou a expressão mais correta do pensamento do homem. Uma palavra pode despertar nele todos os cinco sentidos. Basta a gente se lembrar do título de uma música, do nome de um pintor, de um prato, de perfumes prediletos e assim por diante, para imediatamente ressuscitar as imagens visuais e auditivas, os sabores, odores ou as sensações táteis que a palavra sugere.

É importante salientar que as atribuições de sentido dada às palavras são únicas para cada aluno. Conforme Merleau-Ponty (1971, p.194):

A palavra é um verdadeiro gesto e contém seu sentido como o gesto contém o seu. É o que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as palavras do outro, é necessário evidentemente que seu vocabulário e sua sintaxe já sejam ‘conhecidos’ por mim. Mas isso não quer dizer que as palavras agem suscitando em mim ‘representações’ que lhe seriam associadas e cujo conjunto terminaria por reproduzir em mim a ‘representação’ original daquele que fala. Não é com ‘representações’ ou com um pensamento que comunico primeiramente, mas com um sujeito falante, com um certo estilo de ser e com o ‘mundo’ que ele visa.

Parece-me que ao descrever para os alunos uma situação/local/imagem eu possibilito que eles encontrem algum ponto de vista próprio, que eu não teria por onde evocar senão por imagens, para a partir dos seus referenciais realizarem o exercício. Por um lado a situação pressupõe que eles se coloquem no papel de sujeitos de um amplo objeto descrito por mim; por outro, há um percurso a ser realizado por eles, que se servirão das significações que o seu universo disponibilizou a partir das minhas palavras. Não sei o que eles podem apreender do que narro, mas o como eles o entendem leva-os a construírem um sentido que consciente e inconscientemente ajuda-os a livrarem-se das concretudes atrapalhadas de uma tarefa (chegar no agudo, por exemplo) e permite que eles encontrem a sua maneira de realizá-la. É importante que a comunicação se

estabeleça para que falando sobre a sua vivência, haja a apropriação e capturação do sentido trazido pela imagem para a realidade, como também que se dialogue sobre o exercício, para avaliá-lo, depois de feito, e saber se o que é tácito para a compreensão de uns o é para outros, além da troca riquíssima que dialogar oferece.

Quem nunca encontrou surpresas escondidas nas nuvens do céu, não se deliciou com o formato que adquire uma pipoca estourada nem visitou outro instante de vida num cheiro que passa, ainda tem muitos prazeres a descobrir com sua imaginação.

### **8.3 Textos técnicos sobre o trabalho vocal e as imagens**

Na busca de referenciais teóricos sobre o funcionamento e utilização do aparelho vocal que auxiliassem minha tarefa de como trabalhar a voz do outro, como ajudar o aluno a encontrar sua própria vocalidade, as mais diversas bibliografias encontradas sugeriam exercícios que utilizavam o imaginário do vocalista. Entre músicos, atores, professores de canto, fonoaudiólogos e otorrinolaringologistas que se interessaram por técnicas vocais, voz falada e/ou cantada, e chegaram a escrever sobre esse tema, é surpreendentemente geral, senão unânime, a indicação de “fazer tais exercícios imaginando tal ou tal coisa”, ou de, em caso de dificuldade na execução de exercícios, buscar-se a correspondência de determinada imagem mental. A prática com diferentes professores também evidenciou que os exercícios aos quais estavam associadas quaisquer imagens eram muito difundidos, entre outras características, pela funcionalidade. Através do uso da imagem conseguíamos realizar vocalmente o que era proposto pelo mestre.

Stephen Chun-Tao Cheng (1993, p.92-95), compositor e ator chinês, que vive nos Estados Unidos, autor de “El Tao de La Voz” , no capítulo ‘Técnicas para principiantes’, do referido livro, sugere cinco exercícios para conseguir a necessária abertura de garganta. Transcrevo, a seguir, a indicação inicial para cada um desses exercícios, que eu esperava que fossem eminentemente técnicos. O que está denominado por exercício técnico, significaria que ele não está sujeito a subjetividades na sua compreensão pelo executante? Entendo que a solicitação de imaginar o que quer que seja instaura essa “permissividade” do subjetivo.

1. Déjese sentir como si estuviera a punto de bostezar, mientras emite el sonido de la vocal redonda ‘a’ . 2. Empiece imaginando que va a ‘recoger’ su sonido hacia la zona de detrás del entrecejo, el centro del espíritu. 3. Imagine que está agradablemente sorprendido, como si se encontrara con un viejo amigo que no há visto desde hace tiempo. 4. Para mantener la garganta abierta mientras está cantando, imagine que, mientras está emitiendo el sonido, está inspirando aire a través del centro del espíritu en dirección al centro de la energía

vital. 5. Outra manera de obtener una garganta abierta es imaginar que está haciendo gárgaras com el sonido 'a' .

A solicitação de imaginar, ainda que apareça no primeiro exercício apenas implicitamente, é constante, pois o “deixar-se sentir como se estivesse a ponto de” presume capacidade de chegar a este estado, o que necessariamente passa por imaginar, ao tentar lembrar, como é tal estado. O curioso é que realizar os cinco exercícios, como propostos por Cheng, realmente auxilia no que eles se propõem, que é obter maior abertura de garganta. A origem oriental, que justificaria estas escolhas por adoção de imagens, não é a realidade da maioria dos autores aos quais me refiro nesse trabalho.

A francesa Claire Dinville (1993, p.47), fonoaudióloga, cantora, professora de canto e musicista, admite que “os professores de canto usam diferentes procedimentos e se servem de um vocabulário imaginário, que varia conforme a técnica que eles preconizam.” Ela sugere que isto ocorra por não termos ação direta sobre o movimento de determinados músculos, controle mesmo. Mais adiante Dinville (1993, p.90) esclarece que “em toda ação voluntária, o pensamento precede o ato, portanto toda preparação mental, toda imagem subjetiva terá conseqüências sobre o conjunto dos mecanismos.” Trata-se, parece, da utilização consciente do poder das imagens mentais.

A confirmação da noção interposta por Dinville, veio através de um compêndio de outros dois autores franceses, intitulado “A voz - anatomia e fisiologia dos órgãos da fala” (Huche & Allali, 1999) e que supriria tecnicamente a necessidade que sentia de explicações materializáveis, palpáveis e de preferência corpóreas, para a emissão da voz. Na parte dedicada à “regulagem da fala”, há um capítulo que trata da “Noção de Objeto Referencial de Troca Verbal - ORTV”. Ao compreender a fala, função vocal, como comunicação – e nesse sentido interação entre interlocutores, esses autores (Huche & Allali, 1999, p.242) chegam à idéia de “troca verbal”. Quanto ao “objeto referencial” que é onde existiriam subsídios para a compreensão da inserção das imagens na comunicação, encontro:

O ORTV é um objeto mental que se constitui entre os interlocutores durante a sua interação, no decorrer de uma troca verbal. (...) é marcado pelas relações emocionais dos interlocutores, não somente entre si mas também no que se refere aos conteúdos do discurso.

A comunicação está recheada de subjetividade. Todo discurso deseja agarrar seu interlocutor. Quando um ator trabalha a técnica, ele o faz imaginando. A imaginação é o poder implícito na técnica trabalhada.

María Ósipovna Knebel (1996, p. 146), discípula direta de Stanislavski, comentando procedimentos pedagógicos do mestre, relata que “ao exigir dos

alunos a realização do que parece ser um exercício puramente técnico Stanislavski afirma que “se pode fazer corretamente quando se cumpre a condição de imaginar circunstâncias dadas<sup>29</sup> mobilizadoras.”

A aluna conta ainda que Stanislavski não considerava a arte da fala mais simples que a arte do canto e que seguidamente repetia que “uma palavra bem dita já é uma canção e uma frase bem cantada já é fala”<sup>30</sup>.

Podemos pensar que a pedagogia da imaginação não está por ser criada, mas já foi formulada, no trabalho de atores, por Stanislavski. Dependendo de como utilizarmos seus ensinamentos poderemos corroborar, contribuir, enfatizar ou encaminhar de diferentes meios e por diversos matizes essa pedagogia. Sua matéria prima, a imaginação, é constituinte latente de todo o ser humano, tornando sujeito quem deseje ampliá-la.

---

<sup>29</sup> Todas as circunstâncias que são dadas a um ator para considerar ao criar um papel.

<sup>30</sup> Traduções minhas.



## 9 OBJETIVO GERAL E EXPECTATIVAS

Pretendi pesquisar as minhas práticas pedagógicas e os sentidos que elas exercem sobre os alunos através de registros e análises de atividades / propostas / exercícios / dinâmicas disponibilizados ao longo desses sete anos de trajetória docente na relação com diferentes alunos de diversas turmas do DAD.

Situo meu objetivo geral bem próximo da idéia de pensar o pensamento proposta por Morin. Pensar o pensamento da educação que estou constituindo.

Trouxe dados pinçados desse fazer à luz da minha compreensão de idéias de educação propostas por Edgar Morin. Entrelacei minha prática com algumas teorias que me servem como suporte, porque estimulam meus sentidos.

Espero assim:

- apontar que qualquer trabalho vocal precisa ser compreendido como um trabalho de conjunto sobre a subjetividade de cada um;
- relativizar a “idéia-mito” de técnica presente no trabalho vocal, em favor da idéia de (re)ligar os saberes do vocalista para a constituição do seu trabalho vocal;
- deflagrar a necessidade de nos compreendermos como seres complexos e de compreendermos complexamente as realidades que criamos;
- desacomodar pensamentos “naturalizados” que concebem vozes e fazeres artísticos;
- evidenciar o papel transformador do fazer artístico dos sujeitos nele envolvidos e nas compreensões de mundo e de vida desses sujeitos;
- construir uma caminhada consciente para o aluno ator em relação a sua voz;
- produzir literatura a respeito da complexidade do instrumento vocal.

PARTE 2



BANQUETE DE IMAGENS



## 1 TIPO DE PESQUISA

Escrevo como quem pensa a si própria, e compartilha essas idéias e sensações que vão fazendo sentido à medida que se pensa, se faz e se volta a pensar a partir disso.

Posiciono-me complexamente porque meus pensares são assim: filosóficos e práticos; particulares como a respiração de um ator, por exemplo, e gerais como o pensamento mítico; são pensares estéticos e éticos. São descobertas constituídas no enfrentamento do oceano de dificuldades e prazeres que o suor cotidiano me ensina.

Minha metodologia, nesse sentido, é muito eclética, primitivamente complexa, às vezes sem ordem, no caos, no jogo do acaso e da ecologia das ações e no gosto de ser e fazer o que faço, que está em constante movimento, em constante fazer-se e inventar-se.

Ouso imaginar que a complexidade é um campo de estudos, não fechado em si, mas um terreno de areia movediça do conhecimento do conhecimento da humanidade, de tal forma que é necessário nos debruçarmos sobre as questões que encontram aí pontos convexos.

Estou construindo um estudo qualitativo, uma pesquisa do tipo descritiva, que aborda "investigação, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento presente". (MARCONI & LAKATOS, 1982, p.19) Por outro lado, esse estudo pode ser do tipo exploratório e/ou formulativo, no sentido de enfatizar a descoberta de idéias e discernimentos.

Serão descritas, a seguir, algumas atividades constantes de uma disciplina que ministrei no DAD em 2000, onde considero registros meus e de alunos para compreender a constituição da idéia de complexidade do instrumento vocal dos seres humanos.

É necessário ressaltar que muitos dos exercícios que proponho são formulações minhas na tentativa de resolver a grande questão de como organizar uma pedagogia, como efetivar situações de ensino-aprendizagem nas quais os alunos consigam se envolver e crescer vocal e pessoalmente.

É preciso situar meu olhar. Magda Soares (In: FAZENDA (org.), (1992, p. 124) há onze anos atrás disse que:

Novas formas de olhar e interpretar a educação e o ensino trazem novas formas de investigar esses fenômenos, formas que caminham em direção ao que se tem denominado de 'não-convencional', por oposição ao 'convencionalismo da pesquisa que até então se vinha fazendo.

Essa idéia me é cara porque em muitos momentos percebo minha prática docente tendo todas as possibilidades de investigação pela frente. É como se todos os meus olhares fossem novos. E isso me faz ter vontade de descobrir novas constituições vocais livres de rótulos.

Meu olhar deslumbrado é totalmente imerso na sala de aula, que é o universo da minha pesquisa. Meu olhar político precisa pensar o seu pensamento, para que se operem (re)significações através do ensino-aprendizagem.

Nessa medida assumo o papel da pesquisadora que se revela e se descobre ao revelar e descobrir seu objeto e também sua metodologia de abordar esse objeto.

Ivani Fazenda (1992, p. 134) diz que escrever sobre a própria prática é um ato de ousadia "(...) é um momento em que você se desvela e vai adquirindo liberdade e permitindo a outros que entendam um pouco do trabalho que você faz."

## 2 IMAGEM REMOTA

Numa ficha antiga e sorridente da memória, encontro minhas primeiras lembranças como professora:

Eu tinha 6 anos e liberta das paredes de um apartamento passei as primeiras férias de verão na fazenda do tio Ivo, em São Sepé, RS. Lá tudo era novo: não ter luz elétrica, correr sem espaços delimitados, dar mamadeira para a terneira que eu batizei de Vanusa, arrancar laranja de umbigo e devorá-la embaixo do pé, debulhar milho seco e dar para as galinhas e para aquele monte de pintinhos e pintões que andavam soltos, juntar gravetos debaixo dos eucaliptos que cheiravam gostoso assim como tantas outras ervas, flores e plantas que naquele paraíso abundavam.

Os caseiros que lá moravam e trabalhavam eram pessoas simples e tranquilas. Ele era mais tímido do que ela e seus nomes se perderam ao longo desses trinta e dois anos. Na minha memória resta fresca a incompreensão com o fato de que eles não soubessem ler.

Como minha irmã e eu não comungássemos pedagogias de alfabetização, pois ela sempre era a professora, nos cotizamos no que foi minha primeira experiência docente. Eu era a malvada professora do senhor, que além de tímido era atencioso e dispersivo. Seu castigo, caso a avaliação não fosse satisfatória - critérios subjetivíssimos - alimentava as minhas vorazes curiosidades pela natureza. Meu pedido? Levar-me à horta linda que eu namorava entre tantas rondas diárias e ensinar-me o que eram todos aqueles verdes maravilhosos, contar para que servissem os frutos, nomear as ervas, queria saber muito mais daquele universo.

Não tinha consciência, mas vibrava com o espaço onde a aula acontecia, com seu acontecimento informal, e principalmente com os encontros que ela proporcionava para minha sedenta imaginação.

Não me dava conta do gosto por uma prática de liberdade nem do entusiasmo que alimentava aqueles momentos e que são ingredientes fundamentais para o jogo na aula e no teatro.

### 3 INTRÓITO DIGESTIVO

Os dados que utilizei como referência para realizar essa dissertação referem-se, na sua maioria, tanto a descrições de atividades desenvolvidas em aulas como aos escritos dos alunos com quem tive a sorte de compartilhar o ano de 2000, tudo permeado por outras experiências que vivi como professora. Portanto, convivências com alunos estão implícitas e explícitas na maneira de entender minha trajetória e a partir dela as aulas que realizo e a professora que sou. É impossível precisar acontecimentos sem estar ciente dos fios de recursividade que ligam nossas ações ao universo em que elas se inserem e no qual agem após serem lançadas, modificando não só esse universo mas as concepções dos nossos fazeres e as ações a partir daí engendradas: viver nos transforma.

Por esse motivo intercalei diferentes tempos verbais ao longo da dissertação; foi a maneira que encontrei de expressar variados estados e situações que aconteceram e/ou costumam acontecer, além de fatos e pensamentos que nortearam e/ou norteiam posições, exercícios que realizei e volto a utilizar na minha prática, minha maneira de agir e idéias que continuam a me alimentar - impossível designar como passado algo em que continuo a crer.

Cabe aqui a observação de que apesar de muitos dos exercícios que utilizo serem inventados por mim, ou adaptações de exercícios conhecidos, sei que não há novidade/originalidade alguma em termos de tipos de jogos e práticas utilizados em aulas de teatro. Talvez tomar a aula de voz como aula de teatro seja ainda pouco usual, mas não novo, se penso em “expressão vocal para teatro”<sup>31</sup>.

O novo pode estar na dosagem do uso de alguns ingredientes, evidentemente acompanhada de uma política de felicidade que identifiquei em mim - colada a uma idéia que me é cara: a busca por sermos seres humanos integrais, que vivemos o presente sem economia, que estamos inteiros no aqui e agora da experiência que é a própria vida.

Esse trabalho nasceu a partir de uma imensa curiosidade sobre a imaginação presente no trabalho do ator: essa magia que abre e desvenda portais, que

---

<sup>31</sup> Até o ano de 1987, faziam parte do currículo dos cursos de teatro as disciplinas de “Técnica Vocal I, II, III e IV”, ministrada indistintamente por professores do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS a alunos de vários cursos de artes. Cheguei a fazer uma disciplina com a Irmã Dalva. Muitos colegas mencionaram o famoso professor Cauduro. A partir desse ano, 1987, o professor Irion Nolasco Rodrigues, trouxe parte do trabalho vocal para dentro do DAD: criou a “Expressão Vocal para o Teatro I, II, III e IV”, especial para alunos do Bacharelado em Artes Cênicas, cujas súmulas foram totalmente focadas no método do norte americano Arthur Lessac. Enquanto isso os alunos do curso de licenciatura continuavam fazendo “Técnica Vocal”, o que só mudou em 1988, quando também passaram a fazer a “Expressão Vocal para o Teatro” junto aos bacharelados. Esse período foi abreviado com a entrada no DAD da professora Marlene Hofmann Goidanich, que continuou a trabalhar com enfoque no trabalho do ator, mas não centrando em um método especificamente teatral, já que sua formação é musical, com larga experiência em performances de canto grupal e reconstituição de músicas antigas. Seu “Conjunto de Câmara de Porto Alegre” é um grupo muito respeitado pela sua produção contínua. Em 1990, a professora Marlene sugeriu alterações nas súmulas dessas disciplinas, transformando-as em “Expressão Vocal para Teatro”, que vigoram até hoje. Disponibilizo em anexo as súmulas de todas as referidas disciplinas.

descobre sensações e as saboreia ao mesmo tempo em que explicita suas descobertas. Esse todo impalpável que é a imaginação desdobrou-se em fragmentos que nomeio como imagens.

São situações das mais diversas permeadas pelo olhar e escuta de quem as utiliza como estímulos, motivo de agir, desejos ou direções de ações vocais que mostram facetas diferentes de cada um de nós que surgem quando nos permitimos embarcar nas asas diáfanas da imaginação. Imagens mentais, visualizações de situações descritas, noções de realidade e outros desdobramentos que têm o poder de religar os fragmentos do todo que somos e revelá-lo em imagens de nós mesmos.

Se uso a idéia de um banquete é porque as imagens a que me refiro são abundantes e estão sendo oferecidas pelo contar, servidas a todos como flashes de possibilidades concretas na construção vocal do ator. São profusões de lauto material festivo disponibilizado a muitos convidados. A idéia do banquete traduz minha quimera de teatralidade forjada no dia-a-dia de fazer e pensar sobre o que se faz em grupo, sobre o conviver das aulas.

Quanto aos alunos de 2000, eram pessoas bonitas, cheias de luz e de vontade. Desfrutavam estar em grupo, como é próprio de quem faz teatro, arte coletiva por excelência – e por ser coletiva reverencia o reunir-se. Eram sérios, entusiastas, leais e dedicados, ao menos nas tardes de terças e quintas-feiras, em que trabalhava junto a eles. Eram jovens cujas idades iam de 17 anos e 06 meses a 36 anos e 02 meses<sup>32</sup>. Topavam minhas invenções, sorriam, vibravam, conversávamos sobre como agíamos e, na minha impressão, éramos felizes fazendo o que fazíamos. Eles não só estavam cientes como demonstravam gostar do fato de que nosso trabalho seria utilizado na minha pesquisa de Mestrado. Estávamos afetados uns pelos outros nessa aventura.

### **3.1 Dos relatos à consciência**

Grande parte do material que lhes apresento foi criado no primeiro semestre desses alunos nos cursos de Licenciatura em Educação Artística e Bacharelado em Artes Cênicas<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Considerando o dia 27 de junho de 2000.

<sup>33</sup> Mais especificamente nas turmas A, B e C da disciplina de Expressão Vocal para Teatro I, que ministrei, cada uma com 12, 15 e 07 alunos, respectivamente. Não considero as diferentes visões de turmas para esse estudo, e sim as atividades desenvolvidas pelos 34 sujeitos.

Utilizo também algumas falas dos mesmos alunos no semestre seguinte, na Expressão Vocal para Teatro II<sup>34</sup>, em 2000/2.

Como terceiro tipo de fonte/dado resgato falas de alunos de outros semestres/turmas, quando me apontaram algo que transformou a leitura/escuta do trabalho.

Isso que chamo de falas são na verdade documentos escritos por esses alunos. Tais registros se deram de duas maneiras: ou respondendo por escrito a perguntas propostas por mim, quando do encerramento de cada semestre, como consta no anexo, ou quando existe algum impedimento para a participação na atividade prática: dor de garganta, rouquidão ou outras situações onde é recomendado não vocalizar sobre edemas, inchaços ou cansaço do instrumento vocal<sup>35</sup>; ou ainda algum motivo muito forte que o faça não querer/poder fazer a aula. Nesse segundo caso, o aluno participa observando o que se faz e tomando notas segundo o que percebe, objetiva e/ou subjetivamente, desde alguma impressão até novas compreensões sobre algum exercício ou fato, quer dizer, as anotações não são orientadas, e sim livres. Quando explico aos alunos o caráter dessas anotações costumo dizer que é o seu olhar, o que ele percebe e o que teria vontade de me dizer para que o trabalho cresça.

Esse tipo de participação é diferenciado, pois esses alunos estão incapacitados de agir com seus corpos ativamente na aula por razões que não controlam, fogem a sua escolha. Talvez por isso, esse momento foi chamado de “castigo” em um dos relatos. Muitos alunos manifestaram “querer estar fazendo” e “vontade de fazer junto” aquilo que viam os colegas fazerem. Também houve manifestações de “pena”, “lástima”, “tristeza” e “raiva” por não poderem realizar a aula. Esse momento de “retiro” serve, no entanto, para a reflexão sobre sua prática e o sentido do que estão vivendo.

A circunstância física de não poder fazer aula é frustrante. Claro que há as descobertas da observação, mas no caso desta aula e da minha pessoa, as descobertas são muito gratificantes, estão além da ação de observar. Por vários motivos, como: uma busca pessoal e profissional de auto-conhecimento, aperfeiçoamento; o clima estabelecido na aula de hoje. Chegar na sala, ouvir uma canção belíssima interpretada e não falar, ouvir! Estabeleceu no ambiente um clima propício, um convite ao trabalho que buscamos nesse curso. Outro motivo é observar o envolvimento e a satisfação dos colegas no decorrer da aula, a multiplicidade dos exercícios trabalhados, que apontam vários caminhos para percepção. (...)

---

<sup>34</sup> Eram também três turmas A, B e C, com 07, 11 e 13 participantes respectivamente. Vinte e oito eram os mesmos do semestre anterior. Havia outros dois alunos que não fizeram “Vocal I” em 2000/1, mas sim em 1999/1. Apenas uma não havia sido minha aluna anteriormente

<sup>35</sup> Quando percebemos - o aluno e eu - que ele está em situação de ‘sofrimento’, dispense-o e solicito providências no sentido de restaurar sua saúde.

Importante é como a aula tem um tom, intensidade, volume confortável para quem ouve. Ah, que vontade que dá! P.L. <sup>36</sup>

É uma oportunidade de crescimento que solicita abrigar outro ângulo de participação, que talvez origine diferentes compreensões:

Notei que estou observando bem mais esta aula do que aquela outra. Acho que quanto mais prestamos atenção, mais vemos coisas. Agora entendi o que tu disseste na outra aula sobre cada turma ser uma. Todo o trabalho se processa diferente, isso é muito interessante. G. C.D. 2001

É interessante observar os movimentos propostos estando de fora, pois quando já estamos no chão e não enxergamos, apenas ouvimos os 'comandos', podemos interpretá-los de outra forma. H.E.M.

Apesar de não estar fazendo os exercícios, estou me sentindo mais dentro do que está sendo feito. Tenho uma sensação de concentração, nem sei explicar, a sensação de algo que não pode ser interrompido, tento me mexer o mínimo para não desconcentrá-los. M.T.M. 2002

Alguns aproveitam a oportunidade para pensar seu pensamento presente na experiência:

É pena que eu esteja nesse estado e não possa continuar a aula. Bem, se estou assim algum motivo existe e é interessante que eu respeite os meus limites para superá-los. Dar tempo ao tempo, essa é a lição. Como diz a Carmem Lenora: 'Nosso corpo é sábio e se ele avisa temos que ouvi-lo.' Afinal, nossa arma para sermos livres é a nossa consciência." O.F.A.

A professora Carmem Lenora ministrava-lhe, naquele semestre, a disciplina de "Expressão Corporal I". Nesse momento a aluna reuniu dados sobre si constituídos em diferentes disciplinas, ou seja, religou conhecimentos a partir da reflexão sobre sua incapacidade, trouxe a idéia de liberdade - que ela não tinha - e de consciência.

Para Morin (2002, p. 39):

A consciência é a mais extraordinária emergência da mente humana. Produto/produtora de uma atividade reflexiva do espírito sobre si mesmo, sobre suas idéias, sobre seus pensamentos, a consciência se confunde com essa reflexividade ativa. O indivíduo humano pode dispor da consciência de si, capacidade de se considerar objeto sem deixar de ser sujeito. O pleno desenvolvimento do pensamento comporta sua própria reflexividade: a

---

<sup>36</sup> Para facilitar a leitura as "falas" dos alunos aparecerão no corpo do texto nessa outra fonte. Mencionarei o ano do registro apenas quando for diferente de 2000.

consciência pode atuar sobre o ser humano refletindo sobre si mesmo, ou atuar sobre o próprio conhecimento, tornando-se o conhecimento do conhecimento.

Essa reflexividade ativa tem lugar no convite de participar da aula por outro viés e também nos momentos de conversa de grupo, de roda de discussões sobre o que fazemos, que acontece, no mínimo em cada fechamento de trabalho.

Como é difícil ter consciência de certas coisas que se faz com a voz: quantidade de ar que se inspira e que se expira, não soltar o ar com o som, segurar o diafragma e as costelas abertas, etc. Às vezes dá a impressão de se ter o controle disso, mas outras vezes é difícil até de perceber onde essas coisas acontecem. T.C.C.

A tentativa de trazer à tona a emergência da consciência sobre o que se faz vocalmente e pensar a sua importância é um desejo antigo. No nascimento desse projeto, há quase quatro anos, seu primeiro nome era "Das imagens à consciência: a construção do conhecimento vocal".



## 4 SITUAÇÕES PRELIMINARES

### 4.1 O primeiro encontro - excitando dúvidas

Considero a primeira aula do semestre um encontro muito especial. Costumo me arrumar e perfumar<sup>37</sup> especialmente, colocar um anel bem lindo, fazer uma oração e me concentrar antes de receber os alunos na sala de aula. É um momento onde conto-lhes quem eu sou, por que histórias passei que me trouxeram até ali e qual a importância do que faço na minha vida; para que também possam se colocar e contar suas histórias e seus desejos em relação ao curso e em especial ao trabalho vocal.

Conversarmos um pouco sobre voz, no sentido de traçar um panorama geral que permita que eles se lancem na aventura de se conhecerem e as suas vozes.

Uma das primeiras idéias sobre as quais lhes convido a pensar é nas três diferentes partes e funções de todo instrumento sonoro<sup>38</sup>: a fonte de energia - que na voz é todo o sistema da respiração -, o vibrador - que nesse caso são as pregas vocais - e o sistema de amplificação - que são os ressonadores, ou os espaços livres dentro do corpo para que o som vindo das pregas vocais possa ser amplificado.

Gosto de iniciar a explicação estabelecendo comparações com outros instrumentos, como um piano, um violão ou uma guitarra elétrica, pedindo-lhes que enumerem as três partes nesses instrumentos, para depois chegar na voz; em primeiro lugar porque se entender em comparação a outro instrumento já designa a voz como um instrumento e depois porque permite que eles construam a idéia do que é o trabalho de desenvolver cada uma das funções.

No caso da respiração há que familiarizar-se com ela, encontrar a maior intimidade possível, para chegar a obter o máximo de rendimento com o mínimo de esforço. Em relação a amplificação do som há que desenvolver novas dimensões dos espaços do corpo e ampliar os gestos de articulação de língua, lábios, bochecha, palato mole e outras partes internas da boca e laringe, como entre as arcadas dentárias e tudo o mais que perfará uma boa dicção.

Esclareço que como cada parte tem uma função determinada, não é possível esperar que a laringe seja um local de potência, de grandes tensões. E aí estabelecemos a necessidade lógica de banir a força e qualquer de suas decorrências, como a dor, no trabalho vocal. E assim estamos falando em saúde.

---

<sup>37</sup> A única aula em que uso perfume é essa, porque depois haverá exercícios com ênfase na respiração, nos quais cheiro pode atrapalhar o outro.

<sup>38</sup> Essa é a minha leitura a partir de informações como a do volume 1 de “A voz -anatomia e fisiologia dos órgãos da voz e da fala”, de François Le Huche e André Allali, 2ª edição em 1999, diz que “o aparelho vocal é dividido classicamente em três partes: os foles, o vibrador (a laringe) e os ressonadores (pavilhão faringobucal e cavidades anexas).”

Como é muito restrita a bibliografia em português sobre como o trabalho vocal se dá no teatro e sobre a questão ressonantal, que costuma ser de difícil compreensão, sugiro que leiam “Em busca de um teatro pobre”, do mestre Jerzy Grotowski, que muito detalhou o trabalho vocal e nos faz compreender melhor o que são as “caixas de ressonância”.

Tu sempre dizes ‘imagine que está acontecendo isso por dentro do teu corpo, de tanto imaginar isso vai acabar acontecendo’. Comecei a tentar isso em tudo, incluí em outras cadeiras, para tentar uma evolução nos exercícios. Já sinto a guma mudança. P.F. 2001

Outro viés por onde convido-os a pensar é pela informação de que “as ‘impressões digitais’ das nossas vozes são compostas por diversos comportamentos de fala-voz que agem em combinação, bem como separadamente”. O trabalho do patologista da fala, Dr. Daniel Boone (1996, p. 07), pontua as seguintes características:

- Número de palavras que você pronuncia em uma respiração;
- Velocidade em que você fala;
- Seu ritmo de fala;
- Facilidade na respiração;
- A altura de sua voz;
- A intensidade de sua voz;
- Relaxamento ou tensão relativos de sua voz;
- Seu estado de humor;
- Clareza na articulação de sua fala e
- A ressonância de sua voz.

Leio esses itens modificando meu padrão de fala, fazendo-os terem diferentes impressões geradas pelas mudanças mencionadas. Relaciono esses dados com as características do som – intensidade, altura, duração e timbre – e parece inevitável seus olhos brilharem como se tivessem descoberto algo importante.

Sugiro a leitura de um livro básico para a vocalidade atoral, que é “Estética da Voz: uma voz para o ator”, da fonoaudióloga Eudósia Acuña Quinteiro (1989).

Peço-lhes que procurem refletir junto as leituras e nossas práticas e discussões sobre as diferenças e/ou semelhanças entre a voz cotidiana e a voz teatral – e as concepções de teatro que subjazem nas suas análises.

Também combinamos assistir a um espetáculo de teatro para conversar sobre os fatores vocais, sonoros e teatrais envolvidos/utilizados. Além de desenvolver a escuta, a tarefa proposta com esse distanciamento inicial, que ouve

e vê o trabalho do outro, nos auxilia a encontrar fatores objetivos de análise, que depois poderão ser aplicados nas observações de nós mesmos.

Conversamos sobre o fato de sermos uma unidade: sujeito e objeto, corpo físico e mental, emocional, astral, portanto da necessidade de trabalharmos a partir da atenção e sensibilização de todos os sentidos, inclusive a cinestesia, de um especial aprimoramento da percepção corporal.

Procuo incentivar discussões sobre a corporeidade e a percepção que ajudem a entender o que a fisioterapeuta Adriane Vieira (1998:15) diz:

Não se trata mais de falar de um objeto dentre tantos outros presentes no mundo, mas do objeto próprio, aquele que me caracteriza como *eu*, como *existente*. Dele não posso separar-me, e é através dele que o mundo me é apresentado. Ao mesmo tempo que posso vê-lo e tocá-lo, é através dele que olho e sinto; sou e, sem ele, não existo. Não é mais um corpo, mas o meu corpo, aquele a partir do qual vivencio o mundo. Ele é semelhante e diferente a todos os outros. Semelhante porque, biologicamente, possui as mesmas partes constituintes (órgãos, músculos, pele, etc.) e está inserido em determinado contexto sócio-cultural; diferente porque foi concebido e vivenciado individualmente. Caracteriza-se, assim, a percepção como fundamental à concepção da unidade do ser humano, pois é através dela que se vivencia o mundo e a si mesmo.

Aviso-lhes de que em função da necessidade de configurar essa percepção de si, insistiremos em relaxamentos físicos e mentais e no desenvolvimento da imaginação criadora. Evidencio que somente na religação dos diversos saberes é que nos apropriamos de um conhecimento.

Ao final desse primeiro encontro, solicito que seus pensamentos sejam reunidos em um trabalho escrito sobre as suas vozes. A idéia que me moveu foi os alunos pensarem-se autores dos seus processos de conhecimentos. Já nomeei essa tarefa, em outros anos e a título de exemplo, de “Tudo sobre minha voz”<sup>39</sup>. Explico que o trabalho é uma oportunidade de reunir informações diversificadas que poderão auxiliá-los a uma nova compreensão de si e de suas vozes. Incito-os pedindo que relembrem se nos seus sonhos e pensamentos existe alguma voz e como ela é; que retomem memórias de suas vozes em outras fases de vida; que prestem atenção em como funciona a respiração – e por conseguinte a voz – em momentos emocionados; que conversem com pessoas queridas sobre suas vozes; que relembrem fatos da sua história pessoal relacionados a questões vocais; que listem o máximo de adjetivos que forem capazes sobre sua voz.

Menciono que não só as questões concretas e vivenciadas são valiosas, mas também as impressões, sensações, as subjetividades intrínsecas a suas formas de se compreenderem. Digo que serei apenas a fiel depositária de suas informações, já que o objetivo é que eles se questionem vocalmente e tentem materializar

---

<sup>39</sup> Qualquer alusão ao título em português do filme “Tudo sobre minha mãe”, de Pedro Almodóvar não é simples coincidência.

algumas imagens de si através de suas vozes. Não haverá nota ou conceito sobre essa tarefa - apenas a computação da entrega.

Essa atividade parece muito difícil de executar, considerando o tempo que levo respondendo perguntas sobre sua formulação. É muito comum eles pedirem uma segunda e por vezes até uma terceira explicação de o que é mesmo o trabalho solicitado. Não aceitam com facilidade que não tenha um formato definido. É um relatório? É um apanhado de memórias? Que formato deve ter afinal esse trabalho?

É quase inevitável explicar como nos sentimos avaliados e inseguros, principalmente porque nossos colegas são todos tão capazes ou mais do que a gente. É pura insegurança. Mas também não deixa de ser um pedido de ajuda, tipo: professora me diz como eu faço. Agora vejo também quanto sou insegura quanto ao que eu entendo, vejo que entendi perfeitamente a proposta, mas lendo o que escrevi antes é possível ver como eu estava em dúvida. U.C. 2002

Tu já conhecias minhas dúvidas em relação a minha voz e que foram surgindo também e principalmente com essa aula, mas acho muito importante que elas tenham surgido, pois comecei a me perceber e estudar, o que é mais seguro para mim e o que não. A verdade é que não cheguei a respostas e conversando contigo percebo que nunca chegarei a uma resposta definitiva, que ela poderá sempre mudar e que o importante é a busca, as dúvidas, as questões - e não só as respostas. P.F. 2001

O fato de propor um escrito - e através dele uma reflexão - cujo conteúdo e forma não sigam um padrão rigidamente definido por mim desnorteia as pessoas. Também as ações excitam dúvidas, perguntas, interrogações - quando olhamos para elas. Esse ouvir-se, olhar-se e fomentar questões é algo que minha "química" trabalhando junto com as "químicas" de alguns grupos de pessoas que buscam se conhecer têm produzido:

Era muito visível a liberdade que cada um usou para construir seu trabalho. As propostas abertas que eram feitas ajudavam muito nisso. Para mim, pessoalmente foi muito importante, pois me ajudou a tentar 'viajar' mais, coisa que estou aprendendo a fazer aos poucos aqui no Dad e principalmente nas tuas aulas. V.C.

É maravilhosa a liberdade que a aula proporciona de as pessoas se mostrarem inteiramente. Permite um maior conhecimento dos próprios limites. Por ser um trabalho bastante sensível, cada um traz muito de si para ele. L.A. 2002

Em 1999 a descrição cuidadosa de uma aluna me ajudou a questionar os questionamentos, e duvidar também das dúvidas:

As propostas de aula geralmente são colocadas de uma forma ampla, sem muitas 'regras' ou 'modos de fazer'. O aluno tem bastante liberdade para criar movimentos corporais ligados ao trabalho de voz. O lado interessante disso é que, como muitas vezes as atividades propostas não têm uma única direção definida, um objetivo apenas a ser atingido (têm muitos objetivos), o aluno se vê impulsionado a criar um caminho próprio, particular, para se expressar através da voz, livre de convenções ou conceitos de 'certo' e 'errado'. Muitas vezes os alunos ficam em dúvida se atingiram ou não a proposta. Mas mesmo quando o trabalho foge um tanto desta, se vêem resultados interessantes. Essa 'pesquisa própria' do aluno faz com que o resultado dos trabalhos sejam bem teatrais, pois o aluno é estimulado a trabalhar com o corpo e voz em conjunto, de maneira espontânea. Por causa dessa espontaneidade, o 'trabalhar por si mesmo', muitas vezes se levanta questões sobre o próprio trabalho, expressas verbalmente ou ainda na cara de dúvida dos próprios alunos (inclusive eu). Mas a dúvida, eu acho, é saudável, porque costumo desconfiar de professores que propõem fórmulas prontas ou afirmam 'verdades incontestáveis'. Certamente isto nunca aconteceu nas aulas de expressão vocal. D.S.J.

Outro registro enfoca esses mesmos temas:

Percebi que não se tratava de uma aula onde o aluno vai e faz simplesmente, e sim de um espaço de pesquisa, onde há o momento da liberdade, da experimentação sem julgamento ou compromisso de atingir tal objetivo que é igual para todos. Apesar das aulas serem coletivas, o processo individual foi altamente respeitado e incentivado. M.M. 1999

Percebo pela menção de o aluno tornar-se pesquisador de si mesmo, que o trabalho desacomoda, obriga a novas posturas, a erigir novas questões, a reinventarem-se. Eu fico satisfeita: assim, com questões, começa o crescimento. E vou reinventando-me também.

#### **4.2 Bons hábitos ou a aula de higiene vocal**

No segundo encontro do semestre, proponho uma aula onde assistimos a um vídeo sobre respiração<sup>40</sup>. Nele acompanhamos o preparo de um nadador olímpico no que diz respeito a todo o processo de respiração: desde as trocas gasosas, que ocorrem no ínfimo universo celular, até exames complexos que envolvem o desenvolvimento de sua capacidade pulmonar e outras situações que auxiliam a

---

<sup>40</sup> Esse vídeo chama-se "Respiração – os caminhos do ar" e faz parte da Coleção "Super interessante", tem produção e direção de Barbara Burst e foi produzido por Pioneer/Learning Channel com o título original de "Body Atlas – The breath of life", de 1995.

entender como esse importante processo ocorre, com imagens de dentro do corpo humano.

Mostro-lhes ainda uma videoendoscopia laríngea e nasal. Trata-se de um exame que permite observar o movimento dos órgãos diretamente ativos na produção sonora, em especial o funcionamento das pregas vocais, que eu comparo ao movimento das asas de um beija-flor, onde acontecem muitas vibrações por segundo e que possuem uma potência impressionante se considerada sua extrema delicadeza.

Depois disso, lemos e discutimos longamente os tópicos de dois livros que têm por tema a questão da higiene vocal, quer dizer, os hábitos de cuidado e saúde que envolvem o uso da voz<sup>41</sup>. São materiais organizado por fonoaudiólogos e a partir deles pode-se ter noção de escolhas que orientam a saúde da voz. Nessas discussões aconselho-os a procurarem otorrinolaringologistas para uma avaliação preventiva do seu aparelho vocal.

Também é nessa aula que demonstro um procedimento aprendido com a fonoaudióloga Lígia Motta Ferreira, que é a hidratação da mucosa nasal com algodão embebido em soro fisiológico comum e que passa a ser uma prática cotidiana, como primeira tarefa de cada aula que se seguirá. Conforme outra fonoaudióloga, a profissional paulista Sílvia Pinho (1997, p.4):

Um corpo permanentemente hidratado significa pregas vocais hidratadas e com melhor flexibilidade e vibração. Se a mucosa das pregas vocais estiver ressecada, a probabilidade de desenvolver alterações orgânicas secundárias passa a ser muito maior, devido ao atrito de uma prega contra a outra.

Por isso toda a aula começa com a hidratação. Essa ação, vai sendo incorporada ao dia a dia do trabalho até tornar-se natural. Imagino que é criar um hábito de saúde preventiva no trabalho, através do gesto de cuidar-se. É também voltar sua atenção para si ao se preparar para iniciar uma atividade.

Essa aula em especial foi lembrada por uma aluna nos seus escritos:

As imagens do filme que assistimos no início do ano foram importantes na medida que nos possibilitaram enxergar o que acontece dentro do corpo, o instrumento musical, físico, humano que são nossas cordas vocais, tão delicadas. A respiração como atriz principal da expressão vocal (...) e todo esse processo orgânico que faz a voz inseparável da respiração. M.M.

---

<sup>41</sup>Esses livros são de Mara Behlau e Paulo Pontes, “Higiene vocal – informações básicas”, São Paulo: Editora Lovise Ltda, 1993 e de Sílvia Rebelo Pinho, “Manual de higiene vocal para profissionais da voz”, Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1997.

## 5 CONVITE<sup>42</sup>

Imagine que hoje é um dia ou noite especial.

Não parece mesmo curioso como o outono lhe dá conforto?

O clima é envolventemente tranquilo. A temperatura amena, deixa seu corpo solto.

Banhar-se agora seria uma idéia prazenteira. *Pleasure. Plaisant.* Você tira toda a roupa e entra naquela delícia de água morna.....o cheiro estimulante...boooooomm.....humm..... Ao se esfregar com vigor parece que as ervas sobem até as narinas e inundam seu corpo. Vai lentamente descobrindo que outras sensações lhe assaltam. Sem pressa, tudo no seu tempo.

Depois disso você está com excelente disposição, descobre que tem até um apetite considerável.

Ao arrumar-se para o almoço/jantar, você fecha os olhos e como se não reconhecesse roupa alguma, escolhe pelo tato. Que sorte! Essa peça tem uma linda cor. Acaba de se vestir e percebe pelo reflexo de um espelho que está com os olhos brilhando, luzindo conforto e confiança.

Assim que entra no restaurante, descobre em seu olhar o poder de atrair outros olhares. Você sente que conduz a experiência de viver, gosta de estar na companhia de outras pessoas .

O salão é acolhedor: limpo, amplo e com plantas bem cuidadas. A iluminação cria uma atmosfera de leveza e intimidade. Mesas de diferentes tamanhos e formatos estão a sua disposição. Você senta-se num assento confortável e observa a linda ornamentação, que inclui suas flores preferidas e guardanapos de pano coloridos.

Enquanto aguarda a bebida ser servida, você se dá conta de que a escolha é sua em como desfrutar esse evento. Você pode simplesmente degustar o que será oferecido, mas sabe que deliciar-se é com você, dependendo do seu envolvimento e disposição em descobrir quais são os seus desejos, o que lhe agrada, quem você é.

Antes de ver o menu, você recebe aquele prato delicado com folhinhas de hortelã que bóiam em lavanda morna para que você higienize suas mãos - ou uma toalhinha branca, úmida e quente, como a dos japoneses, se sua imaginação preferir: é chegada a hora da hidratação, que dá início à aula.

---

<sup>42</sup>Existe um CD com músicas que acompanha essa dissertação. Sugiro que a leitura do convite seja acompanhada pela faixa 1 desse CD: "J.S.Bach, Brandenburg Concertos, Concerto nº 1 in F major, movimento 1- Allegro".

## 6 QUAL A SURPRESA DO DIA?

A utilização da comparação com a gastronomia traduz a fé de que o que fazemos pode alimentar a alma se a saúde e as paixões complementarem-se dialogicamente<sup>43</sup>.

Há países como a Itália ou a França onde a refeição vai sendo servida aos poucos, em pratos que se sucedem, cuja combinação se dá considerando o apetite, as preferências e desejos momentâneos de cada comensal, dentro das ofertas da safra.

No Japão, a comida deleita primeiro os olhos e tem a saúde por princípio. Se você pede uma refeição completa é brindado por um monte de pratinhos que fazem a imaginação funcionar na tentativa de apreensão daqueles costumes/paladares tão diferentes que deixam água na boca.

São muitas as lógicas e ordens que envolvem se alimentar. São animais e pessoais, familiares, racionais e afetivas, sociais, culturais, econômicas, éticas e estéticas. Somos um holograma do planeta, que é também uma parte do que nós fazemos.

No Brasil, nos sentimos felizes se o menu incluir uma entrada, o prato principal e, é claro, a sobremesa.

Existe um sistema que utilizo para compor as minhas aulas. Nele há três partes que se sucedem e que poderiam ser relacionadas à seqüência "entrada, prato principal e sobremesa", cada uma ativando o paladar e preparando a próxima até o glorioso cafezinho (ou chá).

Apresento-lhes para cada uma dessas etapas, leques de opções utilizadas no semestre 2000/1. Na segunda etapa, a do prato principal, a metáfora se dá na multiplicidade de imagens como elementos nutritivos da alimentação. A noção de aula se dá na combinação das três etapas, não estou aqui montando-as, apenas dando a conhecer quais foram as possibilidades.

Ressalto que além desse sistema que os franceses denominam "formule", existe a possibilidade de refeições completas e pratos únicos, que podem ser clássicos da culinária, combinações surpreendentes de texturas e gostos especiais ou pratos para uma refeição rápida, ainda assim capazes de saciar espíritos mais exigentes. Também esse tipo de aulas fez parte do semestre dos alunos e está agora à sua disposição.

---

<sup>43</sup> Morin (2002, p. 300) define a dialógica como sendo "unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem. Distingue-se da dialética hegeliana. Em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior. Na dialógica, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos."



Iniciemos com essa refeição que vem em partes, como um aluno observou:

As aulas eram muito descontraídas nas três partes que eu identificava: no momento do aquecimento corporal em que interagíamos uns com os outros e esquecíamos de todos os problemas, na parte mais mecânica que era a de aquecimento da voz e principalmente na terceira parte que era a proposta real da aula, sempre muito diferente e agradável. M.L.E.

As aulas serem de alguma forma “apetitosas” foi uma qualidade apreciada por diversos alunos:

É melhor aquecer brincando do que naquele aquecimento convencional. T.C.C.

O maior mérito das aulas foi a criatividade. Cada dia havia uma nova proposta de trabalho, que fazia com que os exercícios ‘mecânicos’ de aquecimento e ‘musculação’ se tornassem mais agradáveis. Às vezes havia até uma certa euforia para saber **qual a surpresa do dia**. É muito bom vir a uma aula onde o educador demonstra vontade e amor pelo que faz.” O.M.F.

Adorei a didática da aula, todos os exercícios, as imagens, as brincadeiras. T.C.C.

## 6.1 Entrada

As entradas costumam ser breves e originais. Apela aos sentidos com cores e gostos vibrantemente sedutores. São amigáveis também, oferecem um pãozinho, um azeitinho de oliva, croutons, limão ou pimenta, até ficarem “ao gosto do freguês” – ou até se estar confortável para trabalhar: concentrado, relaxado mas desperto, com tonicidade para agir sem estar “armado”, “montado”, “pronto”, porque foi trabalhado sensivelmente.

Através das entradas o sujeito é fisgado para todo o jantar – ou almoço.

Gostei muito da forma como a aula começou. Foi bastante descontraída e eu me senti muito bem e à vontade. É nesse estado que fico pronta para trabalhar numa boa, sem barreiras. Muitas vezes não consigo chegar nesse estágio de abertura. Acredito que hoje tenha sido descontraído por ter tido bastante interação nos jogos de aquecimento, por eles terem sido mais coletivos do que individuais. Isso gera um relaxamento coletivo, tornando a atmosfera mais leve. O.F.A.

Acho que existe sim um estado de espírito, uma qualidade diferente em que nos colocamos para exercitar a voz. Não chegamos à

aula e começamos a exercitar. Percebo um envolvimento do corpo inteiro, das emoções, da imaginação – é a voz reverberando pelo corpo a todo momento. M.M.

Procuro estabelecer cuidadosamente o início do trabalho de cada dia. Trata-se de uma etapa preparatória para a atividade vocal propriamente dita. Essa situação às vezes já está criada no momento da chegada dos alunos na sala, como aquilo que eles encontram como sonoridade, por exemplo. Costumo já estar na sala de aula, esperando-os. Esses momentos que estabeleço são diferentes uns dos outros. Existe novidade na maneira como são apresentados. A idéia é surpreender o aluno e assim cooptar sua atenção para o aqui e agora, para o que o trabalho tem a solicitar e oferecer. Peço que não utilize palavras para se comunicar, mas que libere qualquer outra manifestação sonora não verbal. A expressão que uso nesse começo é “sons sim, palavras não”. Quero que ele se envolva ao máximo com o que proponho, o que é facilitado se ele deixar o racional de lado, se entregar às sensações e se permitir outras percepções de si e do grupo.

Isso pode funcionar de várias formas: ou alguma atividade em que ele se divirta e sinta prazer – que pode ser um jogo, dançar ou qualquer coisa inesperada que o surpreenda - ou ainda dar-lhe a possibilidade de ir construindo essa “entrada” no seu tempo de relaxamento, enquanto o convoco a participar de alguma mentalização ou imaginação de uma situação descrita por mim, ou que seja parcialmente descrita por mim e complementada pela sua imaginação. A inclusão de detalhes que apelem aos sentidos como cheiros, cores ou sons auxiliam na instauração desse imaginário. O uso de música também é absolutamente absorvente da atenção e do interesse dos participantes do jogo.

É interessante ver como o uso da música dá uma atmosfera de brincadeira, de liberdade maior. Como ela dá o ritmo sem que isso seja consciente. Inclusive por isso talvez seja tão interessante, porque ela ajuda a desligar o pensamento, é só o corpo, os sentidos. E como até mesmo o relaxamento depois foi mais ‘leve’ e verdadeiro do que o das outras aulas. Percebi mais sons ao se esticarem, os sons saíram naturalmente também. Na ‘sessão de espreguiçamento’ também os sons, bocejos foram mais orgânicos. Acho que o aquecimento com música, que proporcionou um desligamento maior do racional, ainda tem papel nisso. A.A.A. 2003

Essas atividades são entre si diversificadas: jogos, situações de introspecção, situações de relaxamento mental e corporal, momentos lúdicos ou mesmo inebriantes para os sentidos. É uma espécie de possibilidade de arrebatamento, às vezes com fundo musical ou outro estímulo sensorial escolhido para o objetivo do dia.

O teu trabalho com imagens é ótimo. Além de todo o lado da imaginação que é ativado, tem um lado que para mim é super importante:

que quando feito no início da aula, com cores, balões, etc, me ajuda a chegar e esquecer o que está lá fora, o que aconteceu antes da aula. Outros professores dizem: 'esqueça o que está lá fora'. Isso, em mim, ativa o meu pensamento sobre o que aconteceu ou deixou de acontecer. P.F. 2001

É a imaginação do aluno que dá sentido ao que é proposto. Se não é tomado pelo aluno como seu, esse início não tem sentido nem pode acontecer. É necessário que a imaginação se aproprie desse fazer, dando significado à vivência.

Uso, por exemplo, alusões a festividades ficcionais, filmes, esportes, animais, parques, praias e outros lugares, ações do cotidiano ou ações que se modificam, cheiros, brinquedos e outros objetos, estados de espírito, objetivos, personagens de história em quadrinhos, muitos elementos da flora, entre outros.

Uma imagem que me lembro é a do holofote. Ela me traz a sensação de que estou mandando minha voz para vários pontos. Ela começa como uma luzinha e vai se expandindo, se expandindo até iluminar tudo. As imagens propostas em aula de brincadeiras de criança me trouxeram à mente muitas cores. Depois disso exercitamos a respiração com cores variadas. Facilitou bastante a percepção da respiração. Outra imagem que também influenciou a respiração foi a imagem das flores, grama – coisas relativas à natureza. Elas propiciam um relaxamento corporal e uma atenção especial na respiração. P.R.

Tenho ainda a preocupação de realizarmos aquecimento corporal - que deverá ser mais intenso se for frio - porque é preciso disponibilizar o corpo para agir.

O exercício das crianças-montrinhos foi muito legal. Além de ter aquecido o povo nesse frio, descontraí todos. O.F.A.

Durante essa etapa proporciono um dinamismo na atividade física que seja capaz de modificar sua respiração, tendo ainda o cuidado de lhe dar alguma chance de se observar criteriosamente em relação à respiração e às outras percepções de funcionamento do seu corpo e comparações entre diferentes estados de disposição.

O relaxamento também é indispensável para que o trabalho frutifique, talvez por possibilitar trazer a consciência ao momento presente:

É mais fácil conseguir ouvir os batimentos cardíacos após pararmos para senti-los, pois quando sentimos algo isso 'prende' a atenção, nos fazendo perceber novos detalhes. V.C.

Os alunos estão no chão observando como ocorre a respiração na lateral das costelas, percebo que existe um grande desejo de relaxamento e ao mesmo tempo eles permanecem atentos a seus

corpos (...), noto que os alunos tentam entender seus corpos. R.S.M. 2001

As imagens ajudam no relaxamento e conseqüentemente num melhor desempenho e aproveitamento de energia. O.A.

Considero o uso de imagens fundamental para estabelecer a entrada no trabalho em termos mentais - como uma aluna sinalizou:

No primeiro momento da aula, durante o 'aquecimento mental', as imagens são fundamentais. Precisamos entrar numa outra energia, e as músicas, as histórias, tudo traz imagens e sensações que nos deixam muito mais leves e prontos para entrar no trabalho. Uma imagem que eu me lembro é a de estarmos na lua. Todos estávamos sem sentir a gravidade, tudo leve, acontecia uma festa, dança, uma energia, alegre - o que já nos colocava 'noutra', não estávamos mais no meio do barulhento centro de Porto Alegre. H.E.M.

Encerramos essas "entradas" com uma longa sessão de espreguiçamento, suspiros e bocejos, que permitam encontrar seu ritmo de chegar a estar pronto para outro tipo de tarefa.

Depois do aquecimento é tão bom poder deitar e sentir o corpo, que às vezes tenho vontade de ficar mais tempo ali para curtir e perceber mais coisas possíveis. O espreguiçamento é tão bom que inclusive levei para o meu cotidiano; e é incrível como se não houver as etapas anteriores é complicado de fazer o aquecimento vocal. O. P. 2001

**6.1.1 Patins e patinadores - o prazer** - Peço aos alunos que se desloquem pela sala. Solicito que prestem atenção ao como seu corpo executa esse deslocamento. Enumero partes do corpo a serem observadas no seu agir, como por exemplo o modo com que os pés encostam no chão, quais as sensações de tensão presentes em cada parte do corpo - chego a nomeá-las -, que imaginem poder relaxar as partes mais tensas, que prestem atenção ao como a respiração acontece, no que diz respeito ao tempo, facilidade, quantidade de ar envolvido, grau de satisfação proporcionado, músculos/partes do corpo diretamente envolvidas no acontecimento respiratório - tudo isso com o tempo necessário para ser executado, sem "atropelos".

Quando a atenção do aluno já tomou a si mesmo como centro, lanço um desafio, que é tentarem encontrar movimentos que instaurem a possibilidade de serem sujeitos e objetos ao mesmo tempo, no caso, patins e patinadores. Existe um tipo de movimentação específica para patinar. Buscar essa característica de movimentos sem patins, envolve todo o corpo numa investigação: os pés se arrastam como se cavassem o chão, o peso de todo o corpo vai lentamente sendo

passado de uma perna para outra em um tempo muito diferente da caminhada habitual. Assim que observo as descobertas iniciais, decorrentes do seu envolvimento com a tarefa proposta, coloco música. Para essa atividade gosto da trilha sonora do filme “Priscilla, a rainha do deserto”. São músicas dançantes, das “discotecas” dos anos 80 e tem implícito um caráter leve, lúdico, solto<sup>44</sup>. Enquanto eles se divertem “patinando”, vou sugerindo novas imagens. Peço que não se contentem em fazer o que já sabem, que se arrisquem mais: que inventem novos passos, um estilo. Convido de diferentes formas a brincar, se divertir e confiar na sua capacidade de patinadores, que sabem que se caírem, há que levantar e seguir.

A figura do patinador ia aos poucos dando lugar a figura do dançarino. Algumas pessoas levantavam cada vez mais os pés do chão à medida que ouviam a música. V.C.

Divirto-me muito quando narro um concurso de patinação que está iniciando. Descrevo os jurados sentando, observando e tomando notas da participação de todos, que são artistas competentes e de fama mundial, gloriosos patinadores profissionais. Anuncio uma premiação para o concurso, que inclui um deslumbrante final de semana em um hotel luxuoso com acompanhante na cidade de seus sonhos, mas o narro com a propriedade de quem conduz essa competição e é ouvido através dos muitos alto-falantes do imenso ringue de patinação. Invento e aviso-lhes também de algumas regras do certame, determinadas posições que todos deverão executar, e os impactantes instantes de “congelamento” da ação ao final da competição. Nesse momento o foco passará a ser sua respiração e outras percepções de como seus corpos naturalmente estão resolvendo aquela situação.

Após a patinação a impressão que tive sobre a respiração é que ela a dominava o corpo, ao invés do corpo dominá-la. V.C.

Encontro manifestações sobre a qualidade e os efeitos da minha presença em aula:

Gisela participa do aquecimento com os colegas. Parece que, de uma certa maneira, isto anima quem participa do exercício. Pelo menos, quando participo ativamente da aula, é assim que sinto. Parece que fortalece a integração de todos mais fácil do que quando somente está sua voz presente! Se bem que muitas vezes é necessário o ‘comando’ para que o exercício flua positivamente. V.P.M.

---

<sup>44</sup> O filme australiano “The adventures of Priscilla, the queen of the desert” define uma temática gay de espetáculos, de apresentações de números musicais com homens vestindo figurinos extravagantes com brilhos, plumas e toda a sorte de adereços que compõem esse imaginário. Sua trilha sonora foi disponibilizada pela Universal Music na coleção Millennium. As faixas 2,3 e 4 do CD em anexo trazem essas músicas, respectivamente “Go West”, de Village people, “I love the nightlife”, de Alicia Bridges e “I will survive”, com Gloria Gaynor.

Eu simplesmente acho muito interessante esta tua forma de trabalhar! Aulas sempre instigantes e dinâmicas, com exercícios muito bons (e nomes melhores ainda!) O mais importante e particular, para mim, nesse método de trabalho, é o prazer com que a professora (ou seja: você!) ministra a aula. É maravilhoso! E, evidentemente, este prazer e este carinho pela aula acabam sendo passados a nós, alunos, que executamos os exercícios nos 'divertindo um monte'! C.S.D.

Aprendi também a relaxar e aproveitar o máximo da aula. Muitas vezes eu chegava um pouco preguiçosa para fazer aquela 'bateria de exercícios' e encontrava no teu prazer de dar a aula a motivação para 'respirar e sentir um cheiro bom', para 'abrir o canal da intuição e da felicidade'. Eu também quero ser professora, e certamente aprendi muito contigo quanto a responsabilidade, ética e o amor constante pelo que se faz. Essas para mim são as grandes lições. E brilhante!!! H.B.C.

**6.1.2 Massagem com música especial** - Adoro um CD gravado em 1996, em New York, com composições e ricas performances do baixista Charlie Haden e do guitarrista Pat Metheny chamado "Beyond the Missouri sky"<sup>45</sup>. São músicas que auxiliam a introspecção e também devolvem ânimo e vigor. São bálsamo e pungência pelas vibrações trançadas das cordas de baixo e guitarra.

Saudei os alunos com um gesto que pedia para entrar na aula em silêncio; convidei-os a ouvir essas músicas que já estavam acontecendo.

Após estarem todos acomodados e tendo feito a hidratação, solicitei que formassem duplas onde um deixava o tronco, braços e cabeça soltos à frente, apoiados sobre as pernas tão flexionadas quanto fosse confortável, enquanto o outro manipulasse cuidadosamente pernas, pés, braços, cabeça, pescoço e toda a parte posterior do tronco, com exceção da coluna. Pedi que executassem um tipo de movimento que incluísse bater, esfregar, amassar e alisar e que designei amplamente por massagem.

Há um poder especial nessas músicas. Experimentem-no. Em outra situação, diferente da massagem, sua influência gerou diversos comentários:

Estava muito abatida fisicamente e quando entrei na aula estava agitadíssima, mas ouvir aquela música e deitar de frente para o sol me deu um descanso e uma paz muito gostosa que me proporcionaram relaxamento. R.L. 2001

A música é muito boa, relaxa, acalma e faz feliz! S.S. 2001

---

<sup>45</sup> Três das músicas mencionadas estão no CD anexo, são "Waltz for Ruth", "Our spanish love song" ambas de autoria de Charlie Haden e "The moon is a harsh mistress", de Jim Webb, respectivamente faixas 5, 6 e 7.

Sinto-me bem apesar das mágoas de dentro. Penso em mim e percebo que meu íntimo é só. Mas essa música...! Ela chega bem lá dentro e acalma..., alivia... S.C. 2001

**6.1.3 Tingimento** - Em um dos vários momentos de observação da respiração que aconteceram no semestre, após estarem com os corpos aquecidos e deitados no chão, sugeri que imaginassem uma cor viva, da qual eles gostassem. Pedi que creditassem poderes mágicos a essa cor, como mandar o cansaço embora, afastar quaisquer preocupações, devolver a gana de viver e a vontade de trabalhar, conceder uma dose extra de energia, ajudar a encontrar o seu centro, entre outros poderes que eles desejassem. Então pedi que imaginassem que essa cor estava em toda a sala, de maneira que quando eles inspirassem ela entrava e aos poucos ia tingindo seus corpos, primeiro por dentro, colorindo todo o lugar por onde o ar passava. Depois, na continuação das respirações, a cor ia tomando conta do corpo todo, até revelar-se inteiramente na superfície - e junto dotava-os dos seus poderes.

A cor oferece uma vibração de vida e magia capaz de transformar estados. Como alguns têm dificuldade inicial de imaginar cores, uso a sugestão de idéias com as quais eles se identifiquem, para a imaginação encontrar seu caminho de apropriar-se da tarefa.

Em estados de concentração como os conseguidos dessa forma já cheguei a sugerir que escolhessem objetivos pessoais simples para tentar alcançar na aula.

**6.1.4 Saudação ao sol** - Exemplo de outro tipo de atividade realizada nesse primeiro momento da aula é a "Saudação ao sol", um exercício tradicional da yoga, em sânscrito chamada de *surya namaskara* (*surya* = sol e *namaskara* = saudação ou oração). Em síntese, pode-se dizer que é um ciclo que passa por doze posições - cinco das quais se repetem - cada uma com implicações de órgãos, centros vitais e movimentos de respiração, que são cumpridas como reverência a uma energia potente simbolizada pelo sol<sup>46</sup>. Existem muitas variantes de saudação ao sol, uso uma dessas, que me acostumei a fazer sozinha. É claro que há toda uma filosofia na yoga que não é apreensível somente através da execução da saudação ao sol, mas ainda assim é um convite a outros pontos de vista, cujas referências podem ser buscadas em profundidade se o aluno tiver interesse. De qualquer forma, é um exercício muito interessante, fortalece a musculatura, sincroniza o movimento e a respiração, aumenta a irrigação sanguínea atuando sobre todo o organismo, auxiliando a mente a acalmar-se.

---

<sup>46</sup> Disponibilizo, em anexo, a cópia das posições da Saudação ao sol, criada pela escola Cosmelli Yoga Center, de onde fui aluna.

A saudação ao sol visa atingir a saúde integral: física, mental e emocional e como outras práticas orientais, disponibiliza experiências de percepção e ação, possibilitando descobrir outras relações do fazer com o tempo, esforço e a concentração utilizados. O tempo pode ser vivenciado em outros andamentos. Vale lembrar que na perspectiva oriental não há não ação. Todo movimento é contínuo: do declínio nasce a ascensão assim como da noite o dia. Há uma idéia de ciclos que se alternam e estão inscritos um no outro.

Mesmo se não for compreendido em toda a sua grandeza, esse exercício mostra que há muito mais para se conhecer.

**6.1.5 Parque de diversões** - Após terem se aquecido, pedi que deitassem no chão com a barriga para cima. Lentamente fui conduzindo sua atenção para parte por parte de seus corpos, solicitando que imaginassem-nas pesadas e soltas, abandonadas. Depois indiquei a observação do acontecimento respiratório, seus tempos, facilidades, até o estabelecimento de fluência, a partir do qual estavam disponíveis para brincar.

Sugeri então que imaginassem um pássaro voando perto deles, na cidade. Pedi que na sua imaginação seguissem esse vôo, por caminhos novos, que não eram escolhidos por eles, até darem-se conta de que estavam se afastando da cidade. Quando já estavam longe de qualquer construção, enquanto caminhavam por uma pequena trilha de terra num campo aberto, ainda atrás do pássaro, pedi que observassem que já se anunciava o anoitecer no céu, com suas cores e desenhos únicos e lindos. A partir daquele momento uma música estranha de sons embaralhados convocava-os a um lugar do qual pouco se avistava, somente que emitia luzes de várias cores, com formatos diferentes mas ainda pouco definidos. Caminhando um pouco mais e abandonando o pássaro na direção daquelas cores, eles encontravam luminosos vibrantes de estrelas, círculos, ondas, flores, setas e arcos que piscavam estabelecendo o contorno de um imenso parque de diversões. Entrando no parque encontravam muitas pessoas, barracas de diversões, sons de realejo que ao virar o vento traziam gargalhadas, música mecânica e cheiros de pipoca e algodão doces, trailler de bichos de pano, estruturas imensas de brinquedos, situações que ofereciam movimentos, sons, imagens de encantamento e emoções ímpares.

A partir daí encaminhava um momento onde eles conduziriam sua imaginação na observação daquele parque ao escolher um brinquedo para brincar. Ao final pedi que saíssem do parque sem pressa e aos poucos se retirassem daquela situação imaginária, para iniciar no seu tempo uma “sessão de espreguiçamento” e bocejos/suspiros que é cotidiana.



**6.1.6 O baile - a respir(ação)** - Em 2000 foi lançado no Brasil um disco de músicos cubanos chamado Buena Vista Social Club, que foi realizado em 1997. Nos cinemas de Porto Alegre era possível apreciar o documentário-show, assinado pelo diretor alemão Win Wenders, e que contava quem era essa “velha guarda”, como foram reunidos e encantaram platéias do mundo com sua mistura de boleros, guajiras, ritmos folclóricos e influências americanas de jazz, blues e gospel<sup>47</sup>.

Eu estava completamente entusiasmada com esse trabalho de grupo. Com o filme, havia me aproximado dos seus jeitos de viver, da sua fé, sua culinária de restrição, seus clubes tão antigos como a paixão pela música, e também de como seus corpos se expressavam nas relações que estabeleciam cantando, tocando piano, soprando, percutindo, dedilhando as expressões dos com seus instrumentos conhecidos ao longo da vida. Ao menos assim eu tinha imaginado através da produção de Ry Cooder, um americano apaixonado.

Tinha vontade de ouvi-los todo o tempo e seus ritmos contagiavam meu corpo que se embalava ao som de suas músicas. Decidi escolher três dessas canções e propor um início de aula dançante. Foi encantador o fato de que a música parecia ter o poder de bolir com as entranhas das pessoas. São ritmos que convocam. Dançamos muitas faixas - quase que todo o disco - se estabeleceu um clima de muita felicidade.

No início do trabalho, a aluna H.C. observa que na roda de dança permanece a sensação de sons que estão ‘trancados’ e querem se libertar. Principalmente pela atmosfera de alegria criada.

Minhas ações em aula não são neutras, elas influenciam:

Ao te ver fazer os exercícios podemos entender como devem ser feitos melhor do que quando ouvimos a proposta. S.C.J.

Por isso, quando percebo que existe “mudez”, sons reprimidos, contenção ou bloqueio da respiração, costumo intervir sonoramente, provocando com respirações audíveis - e não as respirações econômicas, escondidas e limpas que o aluno tantas vezes é levado a valorizar num trabalho que vise a estética do belo, do canto culto, do que se oculta sob a idéia de “voz educada”. Interfiro para que se soltem porque as expressões nascem assim, quando nos permitimos manifestar emoção através dos ritmos do respirar, dos gemidos, grunhidos, muxoxos, suspiros, enfim, das sonoridades que por vezes ultrapassam as barreiras das manifestações polidas do cotidiano. Convido-os assim a experimentarem expressar-se com novas sonoridades e novas atitudes.

No final dessa atividade, depois que a dança evoluiu até estabelecer-se como jogo e manifestação corporal, H.C. surpreendeu-se ao ver as propostas

---

<sup>47</sup> Algumas dessas canções podem ser ouvidas nas faixas 8, 9 e 10 do CD anexo. São “El cuarto de Tula”, cantada por Ibrahim Ferrer, “El Carretero” e “Candela”, cantadas por Eliades Ochoa.

serem desenvolvidas sem a palavra e sim encontrando as soluções com o corpo.

Creio que a vivência de situações onde a respiração é alterada seguida de observação consciente pode transformar-se em conhecimento para o aluno:

É fundamental saber lidar com a respiração, e isso é para a vida. A partir dela é possível chegar a inúmeras sensações (tranquilidade, alerta, tensão) e de modo inteiramente verdadeiro, digo, a partir do trabalho com a respiração, as ações que se seguem tendem a ser verdadeiras, pois o trabalho está acontecendo de dentro para fora. P.R.

O trabalho respiratório feito em aula fez crescer o meu trabalho como bailarina, aprendi a utilizar o ar que respiro para dançar. G.A.

Tal vez por ser asmática (...) me acostumei a respirar mal, de forma 'fragmentada', mas nunca havia notado e quando percebi isso passei a tentar deixar minha respiração mais fluída. V.P.C.

Respiração torna-se ação quando estamos conscientes da sua existência e de como ela nos 'dá gasolina' para nos movermos. Se estamos inconscientes, o processo respiratório deixa de ser ação para ser uma reação ao ambiente e ao nosso psiquismo. B.J.P.

Pudemos observar nossa respiração relaxados, andando, correndo, 'patinando', dançando em diferentes ritmos... Isso me deu uma facilidade muito grande de perceber como muda minha respiração de acordo com o movimento, o que torna diferente também a emissão do som." F.K.C.

**6.1.7 Almodóvar - a teatralidade** - Quem já assistiu a filmes do aclamado diretor espanhol Pedro Almodóvar compreende com facilidade os elementos de exagero que tornam a expressividade grandiloquente, declarada, posta, teatral. Desde o tamanho dos enfeites e de uma idéia de aumentado que perpassa toda a programação visual, chegando à musicalidade, em que dramas passionais são "chorados", exaltados, fervorosos; em tudo há uma marca: Almodóvar.

Quando sintonizamos com esse exagero, estamos livres para brincar de gestos grandes, de expressões faciais carregadas, de movimentos bruscos, de acolher clichês que a priori rejeitaríamos, de nos envolvermos com o brinquedo e surpreender-nos e aos outros no jogo.

Algumas músicas dos filmes de Almodóvar colocadas para o grupo junto da solicitação de movimentarem-se e brincarem resulta um trabalho coletivo engajado, engraçado, libertador da contenção e da timidez que apequena algumas

participações<sup>48</sup>. Vê-se com clareza um outro tipo de comunicação sendo exercitado. É preciso dizer que nessa proposta sou a primeira a “enveredar pelo excesso”, provocando-os a “super-atuarem” em simples deslocamentos pelo espaço, no olhar o outro, em situações onde os limites do ridículo e do recato são estendidos, ampliados, em favor de uma teatralidade que ao final pode ser lida porque foi estetizada com distância de qualquer realidade. A situação ficcional é reverberada nesse estilo de brinqueado. O exagero proposital é um excelente exercício de não crítica, onde leques de possibilidades criativas se abrem .

Aprendi em primeiro lugar – e isso não tem nada a ver com a voz – foi o ‘entrar’ no trabalho. As atividades que tu usasses no início das aulas me ajudaram muito a ‘me soltar’ e deixar de lado a vergonha que sentia. K.J.

O jogo lúdico, por si só, libera energia vital e afasta coisas ruins. Movimentos extremamente expressivos aparecem, juntamente com perfis possíveis de personagens. P.R.

Os exercícios lúdicos são maravilhosos. É uma forma de se aprender sem sentir, e tirar o peso da responsabilidade que acabamos colocando nos outros exercícios. S.T. 2001

## **6.2 Prato principal**

Esse é o responsável número 1 pela obtenção das necessidades nutricionais de cada dieta. É o que sustenta a continuidade da vida. Nele precisam estar presentes fibras, proteínas e outros elementos como ferro, cálcio e vitaminas, quer dizer, seus elementos têm características diferentes uns dos outros e que agem em combinação. Na aula é um momento cuja matéria primeira é a coordenação muscular dos processos da respiração e da conversão do ar em voz. Tem um caráter repetitivo, mas ainda é fundamental prestar atenção às sensações corporais e à relação entre postura, respiração e som. Guarda o muito que creio no poder da imaginação aplicada à vontade e ao agir .

Apesar do aquecimento específico para o aparelho fonador ser repetido em todas as aulas, percebo sua importância, acho que é a parte mais ‘especializada’ da aula T.C.C.

---

<sup>48</sup> As músicas “Un año de amor”, de “Tacones lejanos”, “Puro teatro”, de “Mujeres al borde de un ataque de nervios” e “Lo dudo”, de “La ley del deseo”, da trilha de filmes de Almodóvar, estão disponíveis no CD, respectivamente às faixas 11, 12 e 13.

Trata-se aqui da questão efetivamente técnica que é o centro da grande parte de aulas de canto e técnica vocal das quais fui aluna. Impressão compartilhada com alguns alunos meus:

As aulas que fiz antes, de voz, eram mais mecânicas, se ia direto ao ponto, direto para o sol feio. Nossas aulas, considerando que eram voltadas para uma coisa mais teatral, eram bem desenvolvidas e sem pressa, tudo na medida certa. Por ter tido as aulas mecânicas antes eu às vezes me sentia um pouco apreensivo. M.L.E.

As aulas de voz que fiz em outros cursos eram completamente diferentes, uma série de vocalises intermináveis depois de exercícios de respiração. Aqui trabalhamos com diferentes propostas (bulas, poemas, imagens, jogos, ...) que tornam o trabalho mais eficiente e prazeroso. F.K.C.

Já imaginava como seria o trabalho, mas pensava que seria algo monótono, como foi uma experiência anterior, mas, pelo contrário, foi muito bom e interessante. Interessante porque não sabia de muitas coisas que acontecem com minha voz falada e comecei a percebê-las. Interessante porque não sabia que me interessaria tanto assim. Porém, penso que o que eu esperava eu recebi, mas aprendi a ver de uma maneira diferente, o que me surpreendeu foi exatamente a forma como eu recebi as atividades desenvolvidas nesse semestre. H.E.M.

Consideremos a complexidade do trabalho do ator, sujeito e objeto de seu ofício. Existe uma parte da prática vocal que é treinamento, descoberta de habilidades, repetição, insistências que levam ao desenvolvimento de destreza, obtenção de eficiência. Essa prática objetiva precisa ser interligada ao seu sentido, a compreensão do porquê é necessário fazê-la, à percepção de mudanças por ela disponibilizadas, respostas que devolvam uma perspectiva ecológica do sujeito como um ser inteiro, um todo, e não como se ele fosse um objeto realizando um ato mecânico, que tem uma voz como um produto, como uma visão de mundo cartesiana ajuda a crer. Podemos ter uma voz; mas podemos ser nossa voz.

A esse respeito o psicólogo e educador João Francisco Duarte Jr. (2001, p. 154) traz idéias que vêm ao encontro do que quero dizer:

Enquanto a prática supõe um envolvimento total do sujeito que a emprega, em termos de habilidades reflexivas e corporais, a técnica consiste tão-somente na aplicação de certas fórmulas ou procedimentos mais ou menos padronizados para se conseguir determinado fim, independente da capacidade corporal de quem a utiliza. A técnica, exterior a nós, é mecânica, fria, impessoal, ao passo que a prática está incorporada, ou seja, faz parte do corpo - da vida - de quem a executa. A técnica pode ser ensinada; a prática apenas aprendida e desenvolvida.

É importante romper com a idéia mecanicista de uma técnica vocal, trocar a idéia de domínio dos órgãos pela de cooperação existente em todo o sistema humano, que é complexo e funciona consorciadamente.

Esta maneira de trabalhar é muito particular – pelos relaxamentos – por respeitar muito cada indivíduo presente na sala e convidá-lo a participar; por várias vezes eu entrava em aula muito cansada ou sem vontade e saía me sentindo recarregada. É uma proposta que valoriza e respeita muito a questão mais técnica da voz, mas que não vê isso como único, e sendo assim, busca diferentes formas para se trabalhar que a meu ver não são ‘tão técnicas’ assim. K.J.

Mesmo os exercícios técnicos, na perspectiva da prática, são experiências sensíveis, são possibilidades de vivenciar sua voz, especialmente se forem entrelaçados ao uso da imaginação e aos universos de subjetividade disponibilizados pelas chaves imaginativas.

Aprendi que a imaginação é uma grande colaboradora na exploração das possibilidades vocais. O. M.F.

Morin (2002, p. 41) já sinalizou que “tão importantes quanto a técnica para a humanidade são a criação de um universo imaginário e a multiplicação fabulosa dos mitos, crenças, religiões.” Se trabalharmos não com a exclusão, mas com a complementaridade entre opostos, própria do pensamento em direção à complexidade, encontraremos na associação da técnica/prática com a imaginação um prato cheio de possibilidades de movimento e transcendência: banquetes.

Nos exercícios técnicos, onde se usava a imagem mais restritamente, mesmo assim a conscientização do uso da voz era crescente, a imagem estava presente enriquecendo e facilitando o exercício. M.R. 2001

Ao invés de oferecer várias opções de prato principal, apresento-lhes um repertório de imagens utilizadas ao longo das necessidades dessa etapa, pois sucedem-se diferentes níveis de exigência muscular, existe intencionalidade na ordenação da seqüência de exercícios. Observo a autonomia do aluno quando é capaz de realizar sozinho seu aquecimento, se apropria dos exercícios com uma mínima compreensão dessa ordem. Claro que cada um constrói sua lógicas e suas ordens, desordens e escolhas ao realizar essa apropriação, mas percebo crescimento quando constato que o aluno realiza um aquecimento vocal completo, que dê conta de perceber agilidade, facilidade e fluência na utilização do instrumento, sem que ele se machuque.

Aprendi a me exercitar diariamente – os exercícios de aquecimento vocal entraram na minha rotina de uma maneira que eu não esperava – e adquiri o hábito de observar a mim e aos outros, aos sons do ambiente. Passei a perceber muito mais as coisas que produzem som ao meu redor, e no que as pessoas fal am prestando mais atenção ao ‘como’ el as fal am. F.K.C.

**6.2.1 Musculação** - Um dos ingredientes desse prato é uma parte dedicada ao aquecimento específico da musculatura diretamente envolvida na fonação. Os movimentos são mais mecânicos, para distensionar e disponibilizar a resposta da musculatura. Relacionando os nomes de alguns movimentos da “musculação” pode-se compreender como também estão mergulhados em imagens: 1 sorriso, 3 beijinhos; sapo pegando mosca; beijo de bebê; enche e chupa; varrer o céu da boca.

**6.2.2 Cachimbinhos**<sup>49</sup> - Outro ingrediente necessário no aquecimento é um tipo de exercício de observar a continuidade/pressão do fluxo de ar na expiração, em que trabalhamos o controle/brincar com intensidades, durações e ritmos de sopro. Respirar é relacionar-se com o espaço, mover e trocar gases que estão espalhados por uma sala pequena ou por grandes teatros: calibrar o abastecimento de ar. Estabelecer conexões de cada respiração – uma não é igual à outra, nem nós - com a ação vocal dela originada e a que ela se destina.

Levo ainda nas primeiras aulas do semestre, um brinquedo que auxilia na visualização desse fluxo de ar que é a expiração. Trata-se de um cachimbinho de plástico no qual sopramos em um bocal para “equilibrar” uma pequena bola na outra extremidade, perto de uma espécie de rede de proteção para quando a vazão de ar cessar e a bolinha cair. Esse cachimbinho permite enxergar o efeito do ar soprado. Essa coluna de ar que empurra algo serve de metáfora para o ar que sobe por dentro da traquéia e impulsiona as pregas vocais, produzindo a vibração que origina o som da voz. Imaginar a saída do ar pode ser útil para desenvolver a percepção de todo o corpo organizando essa saída.

O cachimbinho trouxe ‘para fora’ a visão do nosso sol tar o ar. A possibilidade de ver a bolinha sendo controlada é bem legal. E depois retomar os exercícios...tendo essa imagem. Parece que o ar está sendo sol to com mais ‘tranqüilidade’, mais tempo. A.A.A. 2003

**6.2.3 Balões** - Levei em outra aula balões e bexiguinhas para encher e perceber detalhadamente como essas ações acontecem, quais as tensões e outras implicações corporais sutis, além de buscar descobrir quais as características específicas de cada uma dessas ações.

---

<sup>49</sup> Esses cachimbinhos são brinquedos de plástico coloridos. Os alunos inspiram pelo nariz e expiram soprando – nenhum vínculo com a ação de fumar é proposto nesse jogo.

**6.2.4 Gato** - Por vezes utilizamos imagens associadas a movimentos contínuos, circulares, em que o final junta-se ao início e onde se procura a organicidade<sup>50</sup> na reunião de respiração, movimento e som.

Uma dessas imagens tem por base o movimento de coluna característico de um gato. Esse exercício é realizado com o aluno apoiando as mãos e os joelhos no chão, como de quatro, e movendo a coluna a partir do seu centro em oposição à cabeça e ao quadril, que chegam para cima quando inspira e para baixo ao expirar.

Os exercícios tipo o gato são maravilhosos, mesmo sendo 'fáceis' são ótimos para a educação da respiração, mais especificamente da expiração. S.G.

**6.2.5 Vôo** - Outra imagem aplicada ao movimento contínuo com som é a de um vôo. O olhar está fixo em um ponto à frente, a posição inicial parte da idéia de estar cravado na terra, os pés apoiados no chão um ao lado do outro, joelhos flexionados e braços que vão se afastando do corpo enquanto lentamente se inspira. O movimento vai da idéia da terra para o ar, os braços sobem acima da cabeça pelos lados do corpo junto ao quadril, que sobe quando os joelhos saem da flexão. A expiração sonora descreve um movimento lento de descida para a terra e assim sucessivamente.

Há uma nota importante a ser mencionada aqui. Esse exercício tem por base dois elementos muito presentes em todo esse início de trabalho: terra e ar. Falo do simples estar no espaço, ocupá-lo com ações e transformá-lo com movimentos, indo da percepção dos apoios do peso do corpo sobre o chão, à constituição de uma postura - não posta, pronta, mas disponível, não travada por tensões. Tudo isso reunido à reflexividade sobre seu processo, que busca conhecer a participação da respiração nesses estados, se dá sobre a qualidade e energia da terra e do ar.

**6.2.6 Beija-flor** - O exercício parte de um simples imaginar um beija-flor ou outro pássaro voando pela sala e descrever seus movimentos com vibrações de língua e/ou lábios. Nessa vibração com som acontece um chacoalhar, sacudir daquelas partes comprometidas em fazer o som acontecer. Se a vibração for realizada sem força, cria-se a possibilidade de início de som relaxado, livre de tensão.

O exercício de vibração da língua e dos lábios me traz a imagem de pássaros, mas agitados, em conflito uns com os outros, ou com medo, fugindo de alguma coisa. F.C. 2002

---

<sup>50</sup> Segundo Viola Spolin (1982, p. 344), orgânico é: "Uma resposta da cabeça aos pés, onde a mente (intelecto), o corpo e a intuição funcionam como uma unidade; monolítico; a partir do todo, de si mesmo, funciona a partir do nosso ser total."

**6.2.7 Desenhar no espaço** - O mesmo exercício de vibração é realizado com a idéia de que com o som da voz vai-se desenhando livremente no espaço, inventando linhas curvas, retas, cores, enfim, utilizando todo o imaginário do desenho.

**6.2.8 Polícia e ladrão** - Outro exercício que também trabalha a continuidade do fluxo de ar, mas numa situação mais complexa é o de polícia e ladrão sonoros. Distribuo papéis onde está escrito o que será vocalizado e que define as atuações no jogo: "S" para ladrão, "Z" para polícia e "M" para cadeia. Todos estão de olhos fechados e têm uma atribuição a cumprir, para a qual devem orientar-se auditivamente. Quando um policial leva um ladrão à cadeia, o preso transforma-se em cadeia e passa a emitir o mesmo som desse.

Achei muito interessante o jogo do polícia/ladrão/cadeia. É rico porque tem de exercitar bastante o ouvido e sentir as diferentes vibrações de 'z', 'm', e 's', para cada um poder alcançar o seu objetivo, já que não pode abrir os olhos. Também é bonito ouvir a conversão dos que vão presos para 'm'. V.M.R.

O exercício de polícia e ladrão é divertido com sons. É difícil de olhos fechados ter um objetivo e ainda sustentar um som contínuo. G.M.

**6.2.9 "B~R~L~B~R~L~B~R~L"** - Chamamos esse exercício pelo seu som. É uma sonoridade na qual a língua está em constante movimento para fora e para dentro da boca desenhando uma contínua vibração que passeia entre graves e agudos. Há momentos que o som parece passar por b, l, r. Brincamos muito uns com os outros da roda nesse momento, provocando a criação de diálogos de diferentes humores com esses sons (absurdos, engraçados, desaforados, ...).

**6.2.10 "Brilhe-brolhe"** - Os trava-línguas são exercícios onde se repete determinada sonoridade organizada em palavras ou em outra ordenação. Assim como em "três tigres comem três pratos de trigo em três dias". Essa repetição é realizada à exaustão da musculatura. Ainda questiono se a articulação ganha incentivo através dessa prática. Por outro aspecto pode consistir numa constatação divertida do seu limite muscular. Há que considerar o poder da insistência, a força e dinamismo produzidos pelo retorno constante da idéia que se repete, e ao se repetir adquire ritmo, como acontece nos mantras. O único trava-línguas que em algumas ocasiões utilizamos nas aulas é o "brilhe-brolhe". Como uma parte da fala tem um sentido reconhecível com significado próximo ou associável a vivo, luminoso, conforme indicado pela idéia de brilhar, e a outra parte não é identificável, fica a impressão de que estamos expressando uma ação lúdica, feliz.



Incrível como uma simples brincadeira é capaz de surtir esse efeito nas pessoas. Quando param todos sorriem. F.C. 2002

Há também um fato interessante de uma aluna, que em um dos registros já mencionados nessa dissertação, despediu-se de mim afetivamente com “brilhe-brolhe”<sup>51</sup>.

**6.2.11 O chá** - As vibrações com “m” estão presentes em toda a aula, por ser um som passível de acontecer sem esforço excessivo, cuja audição dimensiona o próprio ser no seu relaxamento ou tensão. Entre a infinidade de imagens que utilizamos com o “m”, cito a de um saquinho de um chá de qualidade que é largado numa xícara de água quente e que imediatamente começa a tingir essa água, espalhando sua essência em todas as direções. Proponho essa imagem para que se trabalhe o ressoar sem uma direção específica, o que pode dissolver tensões indesejáveis.

**6.2.12 Cheiro bom** - Outra imagem para as vibrações com “m” é sentir um cheiro bom durante a inspiração, além de não ter pressa para respirar. Esse artifício prazeroso costumava ser trabalhado por sugestão da professora Marlene Goidanich. Como a natureza do cheiro não é dada, defini-lo torna-se tarefa da imaginação, que vai colorindo o trabalho.

É bonito quando cada um faz o seu ‘m’. Dá para imaginar os sons de uma cidade e até de uma sinfonia ou do espaço sideral . V.M.R.

**6.2.13 Mastigação selvagem** - O nome corresponde à imagem utilizada: nesse exercício executamos uma mastigação com som que vai sendo ampliada. No início temos um pequeno “m” acontecendo entre as arcadas dentárias que se movem. Esse movimento cresce até sua máxima expansão e o envolvimento da língua, que chega a sair da boca. Desde a abertura dos lábios o som vai-se modificando. Sugiro mastigarem todas as vogais. Da maior ampliação o movimento vai gradativamente voltando a como era no seu princípio.

**6.2.14 O caminho das vogais** - Esse é o nome que dei a uma seqüência de vogais que utilizamos em diversos exercícios de vocalização e que se estabelece a partir da percepção dos movimentos musculares envolvidos na emissão das vogais. Na primeira vez que o realizamos, cada um pesquisa na sua própria musculatura onde é que os movimentos de emissão vocálica são semelhantes e diferentes uns dos outros, até estabelecer uma fluência na ordem das vogais. Essa seqüência é : U-O-Ó-A-É-E-I ou I-E-É-A-Ó-O-U. Utilizar esse sistema aumenta a funcionalidade de algumas práticas, pois é algo que o corpo passa a saber, que a cabeça não precisa

---

<sup>51</sup> Existe também uma parte de uma aula onde criamos a “Rádio Brilhe-Brolhe”, cuja referência está adiante.

“comandar”, isso estabelece fluência e auxilia a concentração. É importante dizer que também trabalhamos com vogais fora dessa ordem.

É muito legal a descoberta do que tu sugeres, que a musculatura sabe o caminho das vogais. Lembrei do primeiro semestre que eu queria decorar e sempre me perdia e depois fui perceber que a minha musculatura já sabia mesmo! H.B.C.

Há um momento em que vocalizamos vogal por vogal, com uma expiração para cada uma, muitas vezes precedidas por “m”. Isso acontece durante uma caminhada. Acho importante combinar o exercício mais concentrado com movimentos, não criar a ilusão da situação ideal de vocalização.

Quando o caminho das vogais é feito com todos parados em círculo, tem mais ou menos o mesmo ritmo, mas quando é feito andando, muda não só o ritmo, mas também as ordens das vogais. No círculo todos fazem juntos e andando não, pois cada um segue mais fielmente seu próprio ritmo de respiração. V.C.

**6.2.15 Giro e “voz, corpo e mente”** – Algumas vezes, ao invés de caminhar, realizamos um giro com eixo fixo, dando uma volta em nós mesmos para cada vogal. Quando o fazemos estamos imaginando que nossa voz acontece em volta de todo o corpo, não uma projeção para determinado ponto, mas a noção de que se é o centro da ressonância.

No giro fazendo ressonar uma vogal de cada vez, parece que se forma um campo de força em volta do indivíduo, em que todo o seu corpo – tudo o que está em volta – tem um só som, forte e definido. A voz é a continuação dos impulsos do corpo. Se o corpo tem um som ele vai ser transmitido à voz. P.R.

Essa associação de movimentos e emissão vocal na prática cotidiana é importante para o entendimento de que não são dissociados, e ainda que essa relação seja a princípio óbvia, sua complexidade parece em construção em alguns registros de descobertas:

Imaginava que as aulas fossem mais tensas, somente centradas na voz e na respiração. Não tinha conhecimento de como todo o corpo deve estar envolvido e pode ajudar no desempenho vocal.” G.C.A.

Agradou-me muito trabalhar a voz como parte do corpo, como movimento. Foi como um auto-conhecimento, uma percepção de como funciona e de como é importante a própria voz e o cuidado com ela. T.C.C.

Eu já tinha teoricamente a noção de que a expressão vocal e corporal eram inseparáveis e na aula vivi isso na prática. O.F.A.

A relação entre emissão vocal e movimento corporal é que os dois estão ligados a um todo que é o corpo. E este deve ser conhecido em sua plenitude para se desenvolver um trabalho de ator. R.G.F.

A voz é parte do corpo. É como um membro. Sempre que tu mexes uma parte do corpo, todas as outras refletem o movimento, por mais sutil que seja. Isso acontece na relação corpo e voz justamente por um fazer parte do outro, ser inseparável. T.C.C.

O movimento é muito importante para se obter resultados sonoros mais primitivos, menos obstruídos pela lógica ou por bloqueios emocionais. O movimento do corpo com certeza ajuda a brincar com a voz. S.G. 2002

Hoje percebo o som como consequência de um corpo que se move, que muda suas energias, conforme situação, estímulo, emoção. Voz, corpo e mente! Agora eu estou entendendo a Eudósia<sup>52</sup>. G.C.G. 2002

**6.2.16 Hitchcock** - Uso a memória sonora da ontológica sequência do chuveiro de Psicose, do mestre Alfred Hitchcock, uma das obras primas do cinema de suspense. A ideia do exercício é realizar a "sonoplastia" com staccatos, movimentando a coluna de ar pela coordenação da musculatura intercostal, ao invés de pela abdução das pregas vocais.

Achei muito interessante o caminho das vogais em 'estilo psicose'. C.F.G.

**6.2.17 A Roda de propostas - modelos provisórios** - Essa é uma dinâmica sobre a qual pode-se estabelecer diferentes objetivos. Trata-se de um momento onde todo o grupo está disposto no espaço, de pé, formando uma roda. Acontece da seguinte maneira: uma pessoa lança vocalmente uma proposta, um som (que dependerá do objetivo específico daquela "rodada" - combinar diferentes vogais alongando-as, por exemplo) e o grupo repete conjuntamente o som trazido pelo colega. Costumo solicitar-lhes que procurem realizar a "repetição" utilizando a mesma duração e com igual dose de intensidade, reproduzindo o desenho original, ainda que não seja fundamental realizá-la na altura exata em que ela foi proposta, justamente pela diferença que existe entre as vozes das pessoas e as extensões que elas podem atingir.

A ideia de realizar a dinâmica da Roda de propostas surgiu a partir da insatisfação de repetir, através da ação, a informação de que existia um único modelo vocal a ser seguido. Sempre o professor era quem propunha e os alunos repetiam a proposta. Ora, ainda que se verbalize constantemente que cada um

---

<sup>52</sup> Referência ao livro já mencionado de Eudósia Acuña Quinteiro, cuja leitura indiquei na primeira aula.

deve descobrir sua própria voz, que a voz guia do professor em alguns exercícios é somente uma maneira de facilitar o trabalho, que se deve repetir o “o que”, e não o “como” responder a proposta; toda essa insistência criada através do uso, portanto do exemplo, faz com que a voz que o aluno tenha mais presente do que a sua própria seja a do professor.

Minha voz, não é ouvida como outra qualquer, como se fosse a voz de um colega, existem idéias sobre minha vocalização que podem ter repercussões ou expectativas para os alunos:

Percebi que quando você faz um som, alguns querem chegar no mesmo tom e volume de voz que o seu, não respeitando sua própria voz. Acho que esse também é meu caso. O medo de errar e a vontade de querer fazer perfeito acaba travando alguns. S.C.J

Ressalto que na “Roda”, quem propõe o faz individualmente, e a resposta vem coletivamente, logo se escuta uma voz perguntando e muitas vozes respondendo.

Um dos problemas da falta de tratamento acústico nas salas e de turmas muito numerosas ( trabalha-se com até 15, mas o ideal seriam 06 ou 08 pessoas) é a dificuldade de cada um se ouvir isoladamente. A oportunidade de cada um ser ouvido por si e por todos precisa ser estabelecida. Costumo mencionar a idéia e a imagem de ocupação sonora do espaço, que nada mais é do que uma voz soando sozinha na sala de trabalho. O espaço sonoramente compartilhado não permite que se atente para o som individual, para a voz de cada sujeito.

Alguns alunos, no início do semestre, quando ainda não tem intimidade com essa dinâmica e os fatos advindos dela, verbalizam que não conseguirão, que é difícil e que sentem vergonha. Procuro estimulá-los a ultrapassar a dificuldade, no sentido de que não há uma maneira certa e uma maneira errada para executar a proposta, existem tantas possibilidades de execução quantas vezes forem realizadas. Já cheguei a solicitar a Roda de propostas com todos de olhos fechados e em outra vez com o proponente voltado para fora, de costas para o grupo. Imaginava que cortando a relação do olhar, ao modo laciano, instalaria uma outra possibilidade ao inconsciente de exercer suas atribuições no posicionamento do sujeito.

Essa Roda de propostas feita de costas foi bastante interessante. Deu para ver muita diferença na maneira como as pessoas emitiam o som. Comparando com as vezes anteriores era um som mais leve, calmo, com maior relaxamento. L.A. 2002

De fato, cada execução vocal é única, e pode ser mais fácil entender que muita força produz um som indesejável (ou desejável somente em situações restritas) ouvindo o outro do que a si mesmo. Quando eu repito o que o outro

propôs eu tenho que acomodar na minha capacidade respiratória a possibilidade de lidar com a respiração como foi utilizada pelo outro. A voz e a fala humanas têm diversas características individuais, que podem variar em função de muitas situações, como cansaço ou estado emocional, mas que em geral identificam o sujeito que fala. O tom médio da fonação, os tempos envolvidos na produção do som, o desenho desse som, a intensidade e/ou distribuições de intensidade ao longo da fonação, enfim, são muitas as variantes envolvidas em cada proposta sonora. Em geral o tempo natural da inspiração e da expiração de cada sujeito, caracterizam-no. Não só o tempo de um dos momentos, mas a relação entre eles, assim como a existência ou não de pausa.

Na Roda de propostas quando se vai imitar, digo, reproduzir o som emitido pelo colega, em muitas vezes há um aumento exagerado do som. H.B.C.

Num certo sentido o aluno vai aprendendo como é a sua voz a partir também da diferença, a partir de tentar realizar a repetição das outras vozes, do que não é sua voz.

O exercício da Roda de propostas sistematizado dentro dessa cultura, que como teatro valoriza a diversidade, que assim sendo é popular ainda que seja acadêmica, instala e legitima o direito e dever da fala, que se estende da prática à análise da mesma. Assim podem se instituir novos espaços de trocas, de posicionamentos de sujeitos e de constituições de identidades.

Colegas, nos seus pontos de vistas diferenciados, referem-se às vozes uns dos outros. O grupo debate as construções vocais a partir de vocalizações praticadas e ouvidas. A percepção do coletivo reproduzindo o som criado pelo sujeito funciona como uma lente de aumento para o ouvido: faz visualizar imprecisões articulatórias, dinâmicas apáticas, excessos de força, aproveitamento precário do ar, recatos indesejáveis, falta de concentração, enfim, dificuldades diversificadas. Mas a "Roda" permite também encantar um grupo, fazer todos se entusiasmarem com uma proposta, permite ser quem convida a brincar, quem quer e pode ser feliz, quem serve de modelo temporariamente, já que modelos são externos e se não é próprio da voz do sujeito a garganta arde, o diafragma não controla a saída do ar e a voz treme.

**6.2.18 Jogar-se da cachoeira** - Outra prática importante no aquecimento, é a "subida" da voz, do grave para o agudo, passando por diferentes tons. Um dos exercícios consiste em realizar esta subida, usando uma inspiração para cada vogal, todas antecedidas por "m", consoante que "coloca" naturalmente a voz. Assim, cada aluno inspira e diz "muuuuuuuuu", desde um tom grave da sua voz, passando por tons médios até chegar a tons mais agudos. O mesmo acontece usando as vogais

"o", "ó", "a", "é", "e", "i" e "ã". Neste exercício o corpo é participante ativo. Os braços projetam-se acima e à frente realizando o desenho de uma curva que conduz a cabeça e toda a coluna para o movimento lento, gradual e sustentado de descida. A posição final é toda a coluna, braços e mãos largadas em relaxamento à frente, sobre as pernas levemente flexionadas. A partir do que, sobe-se, reempilhando vértebra por vértebra, até a posição inicial: de pé, coluna ereta, braços soltos ao longo do corpo, quadril encaixado, pés paralelos tendo entre eles a mesma distância que separa um ombro de outro. A este conjunto de movimento e som, corresponde, como proposta do exercício, a seguinte imagem: um dia lindamente ensolarado, com temperatura bastante agradável, em um lugar de onde se avista um pequeno "canyon", árvores de diferentes verdes e tamanhos, pássaros que voam, e outras abundâncias naturais, que nos inspiram e fazem com que nos sintamos parte da natureza. O cheiro é fresco e gostoso e o som é o característico do cenário paradisíaco, com predominância da água que cai abundantemente de uma queda d'água, que se estende à frente dos seus pés. É nessa cachoeira que o aluno jogar-se-á, levando seu corpo e seu som reunidos na imagem mental que se move junto com ele.

A 'cachoeira', por exemplo, além de tantos outros exercícios que associavam o som e o movimento nos dava uma imagem que modificava completamente a emissão do som. F.K.C.

**6.2.19 O pincel e a cola** - Essa mesma subida do grave ao agudo é realizada com diferentes sons, não só vogais, em resposta a seguinte imagem: tem-se no chão, de um lado do corpo, uma imensa lata de cola e um pincel. A idéia é puxar esse pincel em uma diagonal - para cima e para o outro lado do corpo - tão vagarosamente e sem movimentos abruptos que diante de nós vá se formando um feixe grosso de cola, aquela listra de grude desde o balde, que não se rompeu.

Achei muito interessante a proposta de trabalhar a voz e a respiração através de imagens, por exemplo: o pincel e a cola, o ar colorido entrando no corpo, a voz num liquidificador. É mais fácil trabalhar associando o processo com imagens que nos remetem à proposta dentro do corpo. H.E.M.

### **6.3 Sobremesa**

O doce é um objeto do desejo, não mais da fome. É substituir o gosto da refeição por algo que se derrete na boca. É uma maneira delicada de alimentar o apetite das escolhas, de chegar ao fim do repasto. Quando trabalhamos a voz, nas aulas, temos o teatro por objetivo. A essa última parte da aula corresponde a aplicação dos conteúdos na sua relação intrínseca com o fazer teatral. Aí está a

grande graça do trabalho, o gosto pelo jogo, pelo inventar ou dar vida a universos ficcionais.

Foi com grande prazer que esperei os finais das aulas, que propunham desafios interessantíssimos. M.M.

À expressão norte americana “gostosuras ou travessuras”, corresponde o donativo de balas, chocolates, guloseimas doces a crianças. Tenho imagens de crianças que estão inteiras nos seus brinquedos, cumprem seu destino de intensa atividade. É que doces são muito energéticos, impulsionam à ação. Essa felicidade é destinada a quem ousou escolher fazer o que quer, ou de quem aprende com o tempo a amar o que deve fazer.

Teatro é isso. É inventar coisas, mundos, caminhos diferentes, mesmo que cheguem ao mesmo lugar. O que val e é que a gente tá indo – trabalhando. (...) é isso que o trabalho produz: vontade, curiosidade, questionamento, vida. Z.C.

Eis um pequeno cardápio de sobremesas oferecidas em 2000/1:

**6.3.1 Sarau e conversas** - Pedi que cada um fizesse uma pequena apresentação a partir de um trecho de texto, música, leitura, de livre escolha – desde que usasse sua voz. Queria algo que fosse pensado para se apresentar ao grupo, para revelar mais de si para seus colegas. Que se permitissem brincar, ter prazer, divertir-se ou emocionar. Só não valia criticar-se. Quando chegou o momento da “apresentação”, pedi que toda a turma fosse para um dos lados da sala e deixasse o outro lado vazio. Instaurávamos assim o espaço como “palco e platéia”, com funções diferenciadas. Antes de o primeiro iniciar a aventura, lembrei ainda a necessidade de marcarmos o início e o final das nossas ações em cena, em relação a sua precisão e limpeza no tempo e no espaço. Pedi também que se dessem o tempo necessário para “engrenar”, e repeti algo aprendido nas aulas da professora Maria Lúcia Raimundo, que é o fato de as ações em cena começarem um pouco antes de as enxergarmos, e terminarem um pouco depois do seu pretense fim.

Foi um trabalho bastante apreciado. Uns descontraíram os outros, já que alguma expectativa fazia parte de seus estados nesse momento – o que verifiquei pela falta de agilidade em se apresentarem para realizar o exercício.

Esse último momento das aulas caracteriza-se por pesquisa, execução das propostas e debates sobre a produção individual e da turma. Aqui também acontece o aprendizado de dialogar, cuidar a forma como se refere ao trabalho de outros, ouvir colegas falarem do que realizou, trocar impressões de maneira a auxiliar o crescimento de todos.

As trocas de idéias e experiências proporcionam as nossas aulas/vivências tornarem-se mais agradáveis e fluídas. S.S.M.

**6.3.2 Leitura de textos de Ivo Bender** - O professor Ivo Bender lecionou por muitos anos no DAD. Tive a sorte de ser sua aluna. Como dramaturgo é também genial, sendo bastante inventivo em alguns de seus textos. Levei para a aula duas publicações suas que apresentam algumas peças em comum. Refiro-me a “O cabaré de Maria Elefante” (1988) e “Nove textos breves para teatro” (1983), que têm diferentes possibilidades de leituras para serem realizadas em aula, por serem textos leves, curtos, com poucos personagens e bem humorados. Além de Ivo Bender, costumo escolher textos de outros dramaturgos nacionais, em especial os gaúchos, para trabalharmos em aula. O texto que não foi traduzido é fidedigno a seu autor e tem nas possibilidades de utilização do idioma um interesse especial para quem usa a palavra como arte, mesmo que lida. A leitura de textos dramáticos é uma maneira de ampliar o vocabulário teatral dos alunos, na medida em que contactam novos textos enriquecem seu imaginário teatral.

Os alunos trabalham com textos de Ivo Bender. São quatro atores de cada vez. A leitura é feita a primeira vista. Conforme a maior experiência, não só com teatro, mas com leitura de textos, o desempenho dos alunos será diferente. Foi ressaltada a importância da articulação, além da própria projeção. B.P.

Entendi como um texto pode ser rico quando se brinca com ele, como um trabalho melhora quando é feito com gosto, com responsabilidade e liberdade, sem bloqueios. L.E.

**6.3.3 Colação<sup>53</sup> de imagens para textos decorados** - Vou sugerindo diversas imagens e peço que com sua voz, dizendo o texto decorado, vão descrevendo essas ações/situações nas suas inflexões, desenhos na relação com o tempo, intensidade e altura vocais. Alguns exemplos: pena voando, espadachim, comer comida gostosa, dar uma surra em alguém, ninar nenê,...

As imagens propostas (pluma, esgrima,...) transformam a ‘forma’, a maneira da voz acontecer, e assim cria-se tempos e intenções diferentes. Surpreender-se faz parte de todo exercício, mas fica mais claro quando se pode misturar as imagens. G.A.

Acho que a proposta de falar os textos imaginando uma pluma voando e depois um jogo de esgrima, e outras imagens é legal para exercitar a mudança de ritmos e tons, que também é uma dificuldade da turma que usa apenas algumas variações. A mudança da intenção provoca uma mudança total na voz, tanto no tom/tempos/ritmos/força/altura,... V.R.

---

<sup>53</sup> Um dos significados para colação, segundo o Novo Dicionário Aurélio é: “refeição leve”.



**6.3.4 Ressonâncias com 3 animais** – Conheci esse exercício maravilhoso como uma proposta de trabalho de Celina Alcântara<sup>54</sup>. Utiliza-se a imagem e o som particular – como o entendemos – de três animais: gato, ovelha e cachorro. O objetivo é mudar o foco ressonantal, “cavar” espaços do corpo com determinados sons, o que é facilitado pela característica própria de cada sonoridade. Assim, os “miaus” são procurados mais no topo da cabeça, e se estabelecem mais agudos, os “bééés” dirigem-se ao nariz enquanto vibram, e os “Au, au, aus” buscam um espaço próximo ao peito nas suas colorações mais graves.

as imitações dos animais gato e cachorro mostram os alunos executando sons diferentes que muitas vezes são verdadeiros, que estão escondidos, possibilidades de novos caminhos para suas próprias vozes. Alunos não percebem pelo tom de brincadeira. Poderia ter um segundo passo nesse exercício... S.S.M.

Não sei o que aconteceu agora. Eu me emocionei vendo a aula, sentindo o som da aula. Gostei disso, mas não sei porque fiquei emocionada assim. Foi muito bom ver esse trabalho nos meus colegas, mas foi melhor ainda fazer isso. Agora eu sei que posso mudar mesmo a minha voz. S.G.

O trabalho a partir de imagens, para mim, é instigante e envolvente. É mais fácil chegar em determinados estados de compreensão através de imagens, e por isso torna mais simples a entrega e até mesmo a integração ao trabalho. Percebi que é possível alcançar alguns objetivos por causa de uma imagem proposta. O exercício dos bichos foi um ponto marcante(...). Tenho a impressão que se tornou mais fácil identificar as tais ‘caixas de ressonância’ e ainda por cima foi extremamente gostoso e interessante trabalhar daquela forma. Acredito até que tenha se tornado ‘fácil’ identificar aqueles pontos porque partíamos de uma brincadeira, imagem. Foi como se descobrisse um baú de ouro enquanto brincava de pirata na beira da praia<sup>55</sup>. G.C.D.

**6.3.5 Gravação da voz** - Nem todas as sobremesas são doces – ou ao menos não no princípio. Costumo encontrar um momento no semestre onde com um simples gravador e microfone organizo registros vocais individuais, quer dizer, cada um grava numa fita K7 falas de naturezas diferentes. Antes disso fazemos um pacto: aquele material será usado para crescer, e não para brigar com eles mesmos repetindo que não gostam de suas vozes. A maioria de nós demora a reconhecer sua voz gravada em função tanto dos mecanismos do nosso sistema de escuta como dos de reprodução sonora. Existem pessoas que têm trauma de ouvirem-se até em secretárias eletrônicas. Acho que se bem utilizado, o recurso da gravação permite

---

<sup>54</sup> Celina foi minha colega no DAD, nos formamos juntas. Seu trabalho junto da “Usina do trabalho do ator”, reconhecido grupo de teatro de Porto Alegre, é bastante importante entre outras características pela referência vocal que oferece e disponibiliza em workshops.

<sup>55</sup> Grifo meu

uma análise mais fria e objetiva, na qual pequenas manias, distribuição de ar com problemas, dificuldades de articulação e outras imprecisões vocais ficam evidentes, dando-se, portanto, a conhecer. Trabalhar conosco pressupõe aceitar-nos – ainda mais quando é possível mudar o que não nos agrada. Isso é aplicável a muitas situações da vida, nesse caso é fundamental conhecer quais são as características indesejáveis da nossa produção sonora.

Na formalização do exercício, peço uma contagem, que seja de números ou dias da semana ou meses do ano, um trecho de um texto decorado, que cantem uma música – se quiserem – além de tentar surpreendê-los com perguntas inesperadas, cujas respostas veiculem uma voz mais solta, a vontade. Todos os colegas estão observando cada registro, colaborando também com perguntas.

**6.3.6 Sapo** – Fiz uma adaptação na tradicional música infantil que fala do sapo que não lava o pé. Inventei uma divisão rítmica que lembra brinquedos de jazz. Ao final do aquecimento vocal engato um brinquedo de manter um movimento de vai e vem do corpo junto ao estralar de dedos de um e outro lado, marcando um andamento gostoso e constante. Estamos todos de pé em um grande círculo. Quando toda a roda já está confortável com o ritmo, inicio um jogo de pergunta e resposta. Eu faço e eles repetem. Divido a melodia, que não apresenta maiores dificuldades, em quatro frases/compassos e vou propondo uma a uma com vibrações de lábios. Repetimos uma a uma até que seja possível ligar a melodia da primeira com a da segunda e a da terceira com a da quarta. Repito esse sistema de eu propor e eles responderem até perceber que o grupo já é capaz de acompanhar a melodia inteira. Então troco a vibração por “m” ou outra sonoridade. Quando todos já estão mais cómodos com o “jazzinho”, canto-lhes a letra que diz:

“sapo não lava o pé;  
não lava o pé porque não quer;  
mora na beira da lagoa;  
não lava o pé, não lava o pé porque não quer”.

Brincamos muito assim. Continuando a música sugiro improvisações livres nos tempos sem letra, mudo o tipo de movimento corporal, troco os estralos dos dedos por palmas. Introduzo o jogo de usar uma vogal por vez no primeiro, segundo e quarto compassos da canção (os distribuí em linhas acima). Depois que trabalhamos bem as vogais nos divertindo, uso a música para trabalhar intensidades e me vejo regendo “crescendos” e “pianíssimos”. A essa altura já estamos dançando em quase êxtase, cada um descobrindo novas possibilidades de movimentação enquanto canta e se desloca pela sala. Quando já não há desafios, articulo dois grupos para estabelecermos um cânone, que inicia por um dos grupos e é “seguido” pelo segundo com um compasso de distância. Essa experiência de cantar em grupo costuma ser

muito feliz. Os alunos pedem em várias oportunidades repetição da atividade e é um pouco “emblema” das minhas turmas em geral.

Além de cantar ser uma atividade prazerosa e lúdica, há um imaginário sobre o trabalho vocal que inclui o canto, que o espera. Houve solicitações diretas de alunos nesse sentido:

Gostaria de colocar que senti falta de cantar, uma musiquinha qualquer que fosse. M.M. 1999

**6.3.7 Panfletos da rua** - (preparação para a “vaca amarela”, que será mencionada adiante) - Existe um tipo de propaganda que tenho especial pavor, que são aqueles papéis mal impressos que as pessoas distribuem onde há muito movimento, apesar do desinteresse de quem os recebe. Tenho por hábito rejeitá-los sempre, agradecendo ao coitado que precisa passá-los ao próximo. Pensei, no entanto em utilizá-los para um trabalho. Esse é um material abundante para nós que estudamos na área central da cidade. Pedi que os alunos os recolhessem ao vir para a aula. Gosto desse tipo de “tema”, que faz o aluno comprometer-se com necessidades para a aula – e com isso lembrar do trabalho. Parece que mesmo fora do horário e espaço destinado àquilo, há sinais da sua existência que permeiam e dialogam com a vida.

O desafio proposto foi que eles seriam contratados para executar esse tipo de propaganda, mas ao invés de distribuírem panfletos, tinham seu corpo e sua voz à disposição para atrair atenções de transeuntes imaginários.

**6.3.8 Improvisação vocal de paisagens sonoras** - Inspirada no educador musical Murray Schafer (1991), que usa amplamente a expressão “paisagem sonora” para pensar os sons, inclusive os vocais, sugeri improvisações grupais, onde eram escolhidos alguns temas, experimentados pelos grupos, apresentados para o grande grupo e ao final discutidos.

Essa é uma proposta bastante simples. Não pretendia que chegassem a composições especiais ou importantes, musicalmente falando, mas que se dedicassem a improvisar com suas vozes, na tentativa de transformar idéias em vozes, de se soltarem através do que imaginassem, que tivessem nas suas vozes um brinquedo junto com outras pessoas, e também que encontrassem novos ângulos a partir dos quais pudessem pensar o que é o som, seus sons. Alguns temas foram sugeridos por mim, como “alta noite: ataque à geladeira”, “castelo de horrores”, “que tal nós dois numa banheira de espuma”<sup>56</sup> ou “eu visito estrelas, lendas, profecias.” Não trabalhamos com adivinhações diretas, embora houvesse o desejo e investidas de “descobertas” dos temas propostos.

---

<sup>56</sup> Essa sugestão faz referência a “Banho de Espuma”, música cantada por Rita Lee. O tema seguinte traz os primeiros versos de “Pra viajar no cosmos não precisa gasolina”, balada de Nei Lisboa e Augusto Licks.

S. propôs a construção de um prédio. A atmosfera sonora transmitida não foi, contudo, de construção. Poderiam ser outros processos industriais, ou simplesmente uma evocação de exercícios ritualísticos. (...) Em seguida a atmosfera proposta era a de um 'boliche'. Não foi bem sucedida como reprodução realista. Contudo, havia uma qualidade de repetição que chamava a atenção. (...) Quinto tema: 'alguém se afogando'. Tremendamente interessante. Os sons, mesmo que apresentando certa irregularidade, eram gerados por emissões menos quebradas. Cada ator emitia um som muito diferente dos demais e, independente de quais imagens fossem geradas na mente dos ouvintes, era muito instigante e absolutamente lindo. Podia-se imaginar muitas coisas diferentes e interessantes – fora isso, a beleza musical da composição conseguida era impressionante. B.P.

Quero reforçar meu apelo pelos trabalhos com texto, através das bulas, da oração, da sensibilização auditiva que aconteceu no trabalho de rua (a caminhada muda), (...), o trabalho de ambientação sonora (...) são maravilhosos, trabalham com nosso potencial criativo, auditivo e sonoro. P.L.

#### **6.4 Refeição completa - dois outros casos**

Quando se come uma feijoada, a couve, a farofa, o arroz e as laranjas são servidos junto com o feijão; da mesma forma uma refeição hindu é oferecida em uma bandeja redonda, o *thali*, onde além do pão – *chapati* ou *puri* - são colocadas pequenas tigelas, cada uma contendo, ao menos, arroz, grãos e legumes – esses alimentos são comidos juntos e com a mão direita. Separar um prato de qualquer dos casos, significaria descaracterizar a refeição.

Em alguns trabalhos, há uma vivência corporal na primeira etapa da aula que será resgatada nas outras partes do trabalho. É preciso, então entender esse conjunto compondo um todo, que não é completo na lógica entrada, prato principal e sobremesa porque estaria separado.

**6.4.1 Flechas** - A idéia de flecha me sugere movimento direcionado e intencionalidade. Em termos vocais falo de querer soar e de haver direção nesse som, objetivo, alvo. Há também um sujeito, que é quem solta o fio e num zupt executa o lançamento da flecha. Falo de experimentar a voz e a relação sonora espacialmente, de utilização consciente do espaço, de ouvir com atenção o que se fala desde o início até o finalzinho. A inspiração já contém a flechada. Planeja-se a potência/calibre da flecha. Peço o jogar em outras durações de tempo: com rapidez toda a administração do ar/som acontece diferente; na câmara lenta,

experimenta-se sustentar a flecha, alongar o som, deixar ele acontecer, desprender-se. Nosso som já não é mais nosso quando o soltamos e deixamos ele ir ao mundo.

No caso do trabalho com as imagens de flechas, a aula iniciou com caminhadas com direções e focos determinados, como se cada percurso fosse uma flecha que sai de um ponto da sala e chega a outro. Essas flechas eram associadas às respirações que as animava, investindo em diferentes tempos, ritmos e qualidades de movimentos advindos da mudança dessas caracterizações de flechadas.

Fizemos um aquecimento imaginando flechas, que nós éramos flechas. Iamos para frente, para a diagonal, tortas e procuramos nos surpreender. Tipo vai para um lado e depois te surpreende indo para outro ou num movimento completamente diferente. A.B. 2003

No segundo momento, os exercícios de aquecimento vocal enfatizavam a precisão do início e final do som, a economia e limpeza nas direções sonoras e a organicidade de sons planejados segundo imagens de diversas espécies de flechas.

No 'caminho das vogais' em forma de flecha sustentada é notável que a concentração e a respiração ajudam para que a flecha realmente chegue até o ponto desejado. Sem esses dois elementos associados, nada acontece. Se não tivermos em mente a idéia da flechada, caímos na tentação de dizer o texto todo igual, usando uma única sonoridade. A idéia de flecha ajuda na dimensão, pois pode-se diminuir ou aumentar seu trajeto, ou seja, a frase pode se modificar, ser falada com pausas diferenciadas. G.A.

Na terceira parte da aula, nosso objetivo era aplicar esse trabalho das flechas em frases de textos que foram decorados pelos alunos, trabalhando assim a precisão do ato vocal, sua determinação de início e final, de direção, potência e intencionalidade.

O exercício da flecha é legal porque é vivenciado corporalmente no início da aula e depois é transformado em som. Flecha sustentada e flecha certa têm de ser transportadas para o som. É complicado dar uma direção para o som. (...) a entonação e pausas nos textos dificultam a sensação de flecha. Quando se fala mais objetivamente e com o final mais forte parece mais com uma flecha. Quando a frase começa mais lenta e termina com mais força parece que fica mais objetiva. A pausa no final da frase dá um tom 'frouxo' que não caracteriza uma flecha. Acho importantíssimo esse exercício, pois sempre tenho dificuldade nos textos que decoro em demonstrar o significado da palavra no contexto e que é o fim da frase. V.R.

**6.4.2 Fio religioso e intensidade** – Não sei quantas vezes assisti ao filme “ A noviça Rebelde”<sup>57</sup>. Lembro, com detalhes de câmera, Julie Andrews fazendo uma “freirinha” que canta lépida e faceira enquanto gira jovialmente sobre os cumes dos morros austríacos. Tanta felicidade só é interrompida pelo badalar dos sinos que chamam para a missa, da qual ela, como noviça, deveria participar, e da qual se esquecera. Daí em diante ela corre assustada e veloz até adentrar a igreja, disfarçando o arfar para tomar seu lugar à cerimônia.

Iniciei a aula descrevendo essa situação inicial do filme a ser imaginada e improvisada pelos alunos, revelando-lhes, aos poucos, detalhes do lugar e do dia da cena.

No momento em que foi proposto o exercício de imaginar o morro, mesmo estando sentado comecei a imaginar e ver as pessoas e me senti realmente no exercício e de peito aberto pra vida. S.C.J.

Produzi uma sonoplastia em que se ouvisse os sinos para a descida dos morros, cantos gregorianos<sup>58</sup>, para instaurar a sonoridade da missa, assim ajudá-los-ia a alcançar o clima ingênuo do musical. Todos improvisaram ao mesmo tempo, compartilhando o espaço. Pedi que encerrassem a improvisação buscando qualidades de ações relacionadas com rezar.

Ouvindo as badaladas do sino e as músicas de igreja (parecia ser) eu vejo a imagem de uma torre alta no meio daquelas montanhas. Tudo muito calmo, numa paz. As pessoas se dirigindo ao culto, umas mais temerosas, outras mais concentradas. H.E.M.

No aquecimento vocal investimos na intensidade. Volumes diferentes foram experimentados pelos alunos, bem como seus efeitos e os esforços implicados na sua realização. Também nos alongamos em um exercício de aquecimento vocal que se chama “voz salmodeada”, cuja sonoridade lembra salmos, no qual se sustenta e alonga qualquer som mantendo sua altura, para no final da vocalização descer tons ou modular desenhos como os utilizados em cantos gregorianos e depois ir para tons mais graves.

---

<sup>57</sup> Musical norte americano de 1965 dirigido por Robert Wise, com composições de Richard Rodgers e Oscar Hammerstein II.

<sup>58</sup> Tanto os sinos, quanto a “Litany of easter eve”, dos monges da abadia beneditina, em Calcat, com o coro dos meninos de L’Alumnate, estão disponíveis no CD anexo nas faixas 14 e 15.



Na última etapa da aula, pedi que formassem grupos. Entreguei-lhes um "santinho" do Santo Expedito, como o que está ao lado. Sugeri que realizassem algum tipo de improvisação, para a qual deveriam considerar livre e amplamente tanto as possibilidades apresentadas por esse material, como o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores da aula, dando ênfase às diversas descobertas expressivas do uso da intensidade vocal.

## 6.5 Três pratos únicos

Seja porque a/o chef está de folga e deixou todas as instruções para uma fantástica omelete de camarão, ou por pura generosidade para com sua fome há uma lasanha pronta no forno, ou ainda porque trata-se de um churrasco: não há comparação com outras refeições, este é um prato único.

**6.5.1 "Vaca amarela" no centro** - A vaca amarela é um jogo de grupo em que uma pessoa diz para todos: "Vaca amarela, cagou na panela. Três a mexer, três a lamber. Quem falar primeiro come tudo o que a vaca fez."<sup>59</sup> Depois disso dito, todos se esforçam ao máximo para não falar nada. Fica aquele longo silêncio. Quando alguém fala, todos gargalham muito.

O prédio do Departamento de Arte Dramática da UFRGS fica na rua General Vitorino, 255, na "boca" de entrar no coração do centro de Porto Alegre, repleto de pessoas com pressa, vendedores, ambulantes, camelôs, prostitutas, pedintes, mendigos, enfim, um cenário sonoro de "burburinho" - na época só

<sup>59</sup> Descobri depois de adulta outra versão: "Vaca amarela cagou na panela, três a mexer, quatro a comer, o primeiro que falar come a mais amarela."





em aula. Seus materiais ficaram na sala de aula, cuja chave estava na portaria para o primeiro que chegasse. Pedi que só voltássemos a falar quando todos retornassem.

De volta à sala, deitados no chão, os alunos prestavam atenção nos seus sinais corporais, mentais e em especial na respiração. Depois houve um momento em que eu pedi que, se tivessem sons na memória ou na imaginação que não fossem exigir muito de suas vozes ainda não aquecidas, e ainda sentissem vontade de tentar trazê-los àquele ambiente, por favor, que o fizessem. Parecia uma catarse. Não havia ordem aparente, nem demasiado esforço. pouco a pouco, passam a reproduzir os sons percebidos na rua, não só com a voz, mas também com movimentos, como bater palmas, golpear o chão com a mão. B.L.P. Quando o intenso fluxo de informações sonoras cedeu, fomos para a “sessão de espreguiçar”. Depois disso, fizemos um aquecimento vocal abreviado. a mesma série de exercícios que costumamos realizar, porém adaptada para um tempo mais curto. Tive a impressão de que os alunos soavam mais no exercício de vibrar a língua. B.L.P. Então cada um passou a experimentar as três sonoridades específicas que haviam trazido do centro. Por mais que pensemos ouvir tudo, sempre há muito mais do que pensamos. B.L.P. Dado esse tempo das tentativas, um a um, mostraram seus “cortáocabelo”, “valevavevalê”, e outros tantos sons variados e estranhos, cuja riqueza de sonoridade e propagação surpreendeu-nos imensamente, parecia que os sons agora eram vivos.

Ao final conversamos tentando entender que implicações havia nesse trabalho e por que ele parecia mais fácil do que o trabalho dos panfletos da rua, por exemplo, cujas exigências vocais eram semelhantes.

Gostei muito da aula em que fomos ‘ouvir o centro’, achei maravilhoso entrar na igreja em um estado de concentração. R.F.

Passei a prestar atenção nos sons presentes na vida, na rua, nas pessoas, em mim. G.A.

Escutar os sons da rua sem falar, e deslocando-se em tempo muito lento, é uma experiência estranha. A mente está vazia – e normalmente quando nos deslocamos pelo centro, o fazemos em tempo muito rápido, com a mente repleta de pensamentos mais ou menos preocupados. Percebemos, por isso, não só os sons, mas o silêncio entre eles, principalmente. Este estado gera uma percepção muito mais aguda do nosso entorno, como se fôssemos turistas numa terra estranha<sup>59</sup>. B.L.P.

---

<sup>59</sup> Grifo meu.

**6.5.2 Eu “noutra”** - O dia 11 de maio, a décima sétima aula, modificou não só a dinâmica de trabalho, mas a minha relação com eles.

Naquele dia eu acordei estranha, não queria compromissos, não tinha vontade de “dar” aula. Eu que tinha no prazer daqueles encontros minha motivação principal para realizá-los, me sentia “gasta” e não me entendia muito bem. Mesmo assim, levei as músicas que eu tinha selecionado e fui cumprir minha tarefa, mas ao invés de ocultar-lhes esse fato, decidi divulgá-lo. Inventei um jeito de designar meu estado dizendo estar “noutra”, expressão que se tornou familiar no nosso vocabulário.

Acompanhei as aulas de todas as turmas no papel de observadora que por vezes interferia. As propostas eram trazidas por eles, que mantiveram por sua conta o sistema das três etapas na aula. Em muitos momentos eles solicitavam minha interferência, o que acontecia; cheguei também a propor atividades, mas não como condutora principal, como costuma ser. Ainda assim eu fui bastante presente na aula. Só não queria aquela função de decidir, escolher, encaminhar.

Os alunos solicitaram um trabalho que eu tinha inventado para o curso de Extensão Permanente do Departamento e do qual já tinham ouvido falar, que era a simulação de uma rádio, que eu nomeei como “Rádio Brilhe Brolhe”, em alusão a um exercício de trava-línguas que fazia parte do nosso aquecimento.

Nossa relação ficou muito mais próxima a partir desse dia. Partilhamos a verdade e soubemos tornar produtivo o encontro. Depois disso houve dois momentos nos quais algum aluno não tinha muita vontade de trabalhar e dizia-se “noutra”. Eu respondia dizendo que mesmo assim era importante estar na sala de aula tentando se adaptar ao trabalho, assim como eu tinha feito naquela ocasião.

Aquilo que Morin chama de ecologia das ações funcionara a nosso favor: se tivesse planejado essa situação, talvez seu resultado não tivesse sido tão satisfatório. Descobri que não só as turmas tinham conquistado para si a dinâmica e o gosto pelo trabalho propostos por mim, como também estavam muito bem encaminhados em relação às etapas do aquecimento vocal, além de me brindarem com iniciativa, determinação e capacidade de lidar com o imprevisto.

**6.5.3 Desenho sobre a voz** - A partir de 2000, resolvi incluir entre as atividades da disciplina de Expressão Vocal para Teatro I, uma aula onde os alunos faziam um desenho sobre suas vozes. Essa aula já era a última atividade prática do semestre, antes do derradeiro encontro que era destinado às avaliações da disciplina e dos sujeitos nela envolvidos. Levei folhas de papel ofício, lápis de cera e lápis de cor,

discos variados<sup>60</sup> e aparelho de som. Propus inicialmente um breve exercício de imaginação em que eles estavam de olhos fechados, enquanto distribuí o material pela sala. Esse encontro caracterizava-se em parte pela surpresa da proposta que diferenciava o jeito de estar em grupo. Era uma atividade lúdica e bastante concentrada, onde todos ficavam a vontade, sentados/deitados no chão compartilhando a música que era um ingrediente de bem estar e aqueles materiais de desenho que os desafiava a descobrir novas maneiras de simbolizar e compreender suas vozes. Solicitei que cada um desenhasse sua voz, e que no verso da folha escrevesse seu nome, idade e algo sobre como estava naquele dia. Alguns perguntavam se deveriam analisar ou explicar o desenho. Eu respondia que não era necessário, mas que se tivessem vontade/necessidade poderiam fazê-lo. Minha intenção era fazer pensar sua voz e organizar estratégias de manifestar essas impressões vocais por algum viés que não fosse somente racional, e mais, que passasse por outro tempo e ritmo, com material que não lhes era familiar<sup>61</sup>, em situação onde o comportamento não era dado a priori. Havia que inventar um modo de resolver a questão, onde era preciso estabelecer alguma espécie de síntese ou idéia sobre sua voz para dar conta da tarefa.

O desenho como forma de conhecer a voz, de trabalhar a imagem da voz é inovador e fantástico. Acho que esse trabalho tem muito para dar porque ele é abrangente, no sentido de que é uma forma inesgotável de criação e quanto mais se cria, mais se descobre a possibilidade de se criar. Esse trabalho nos possibilitou o crescimento, a percepção e a discussão desse crescimento, ou seja, possibilitou a conscientização do nosso trabalho. M.R. 2001

Disse que gostaria que me dessem os desenhos de presente, mas que não era obrigatório que o fizessem. Era um lindo dia de sol de inverno. Todos esses desenhos foram diminuídos e estão nas primeiras páginas da dissertação.

Olhando esses trabalhos de trinta e dois alunos que desenvolveram a tarefa, tento estabelecer semelhanças, diferenças e critérios para compreender as informações aí contidas. Não que eu pretenda analisá-los, longe disso; desejo somente exercitar meu olhar na identificação de características que possam ser relevantes e pertinentes ao conhecimento vocal, assim olhando-os em conjunto.

---

<sup>60</sup> Nesse época havia sido lançado um CD de Marisa Monte, cantora que é sucesso de vendas absoluto entre jovens. Eu percebi que diversos alunos estavam encantados com seu trabalho: “Memórias, crônicas e declarações de amor”, encontrei alguns que inclusive cantoralavam suas músicas pelos corredores. Decidi que esse seria o principal “fundo musical” da atividade, exatamente porque aí existia um “gosto de novidade” associado a estar a vontade, características que auxiliariam a execução dos desenhos. No CD anexo encontram-se, nas últimas faixas, cinco músicas desse disco, respectivamente “Sou seu sabiá”, de Caetano Veloso, “Perdão você”, de Carlinhos Brown, “Não vá embora”, de Marisa e Arnaldo Antunes, “Gentileza”, de Marisa Monte e “Não é fácil”, do trio que em 2002 criou “Tribalistas”: Marisa Monte, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes.

<sup>61</sup> Registre-se que esses alunos não desenvolveram a habilidade específica de desenho, essa não lhes é uma ação comum.

Três alunos desenharam nos dois lados do papel, nesses casos optei por apenas um dos lados.

Treze utilizaram a folha no sentido vertical e dezenove no horizontal. Chama minha atenção o fato de apenas cinco não ocuparem toda a superfície do papel, deixando espaço livre nas bordas da folha.

Cinco desenhos são figurativos como um todo (refiro-me a imagens que se olha e descreve algo nomeável, entre eles um farol, uma pessoa que emite um som do alto de uma imensa montanha e um pássaro). Elementos figurativos aparecem em outros cinco. (Dois trazem corações e os outros um golfinho, um olho e flores. Além do golfinho, aparece ainda um pássaro e um ser vivo indefinido em várias etapas de desenvolvimento. O ser humano aparece em dois desenhos, assim como paisagens. Desses apenas um associa ser humano e paisagem.

Algo que pode ser relacionado a um sol aparece em três desenhos, círculos fechados surgem em cinco. A forma de espiral é o centro e grande "tema" de um desenho e está presente em outros dois.

É muito presente a idéia de expansão. Ela ocorre do centro do papel para fora em seis trabalhos e em uma direção determinada em dez deles. Se relacionada a voz, a idéia de direção, seja do centro para fora, seja em um sentido determinado, pode levar a pensar na propagação do som.

A idéia de "colcha de retalhos" pode ser vista em três desenhos.

Encontro um padrão, com elementos ou uma seqüência de elementos que se repetem em duas produções.

Esse elemento de repetição e um tipo de traço em curvas consecutivas sugere uma imagem que se tem de freqüências que se repetem formando a onda sonora. Dezoito desenhos utilizam predominância de linhas curvas. Apenas dois não utilizam linhas, e sim manchas. Além da propagação sonora, o movimento do corpo humano pode remeter a sinuosidades, traços próximos da curva, mais do que de ângulos ou retas.

Em dois há mistura de muitas cores vibrantes e intensas dispostas em contraste. Oito utilizam predominantemente até três cores - todos os outros utilizam mais de três cores.

Cinco alunos identificaram seus nomes junto ao desenho. Outros cinco fizeram rubricas todas elas situam-se na parte de baixo no canto direito.

Escritos nos desenhos dos alunos:

Hoje a aula foi especial... Fez aflorar em mim uma sensação maravilhosa de felicidade e alegria. O sorriso saiu, o corpo brincou, a C. vôou... H.B.C.

Lindo dia! Especial , tenho asas e vôo al to pro infinito... Sem ter medo, sem temer pousar e levantar novamente. O meu bem é viver (e ver e sonhar e fazer) Ah..! Grande bênção. P.L.

Hoje é um dia feliz por estarmos acabando uma etapa em nossa evolução e triste porque esta é a última semana que teremos aula exatamente com as mesmas pessoas. Essa foi uma aula muito prazerosa, leve e alegre. Adorei a idéia de desenharmos a voz, pois é uma maneira de expressarmos o que não conseguimos dizer com palavras. V. C.

É bem verdade que falar sobre a voz, ou melhor, a própria, é um tanto complicado; que dirá desenhar. Mas tudo bem, o desenho está aqui, até porque adoro desenhar. K.J.

O dia hoje estava sendo perfeito, eu estou com saúde física e mental. Seria perfeito esse dia, se não tivesse ocorrido uma coisa que me deixou triste mesmo. Uma pessoa que eu gosto muito passou por mim, não me olhou e quase não abriu a boca para dizer oi. Fora isso, eu me sinto muito bem, mas meu coração está rachado. Mas como a Gisel disse no início da aula: nada na vida é totalmente certo, ou aquilo que desejamos que seja sempre. As coisas mudam, o mundo gira. S.G.

Hoje estou me sentindo muito bem, minha voz está legal e gostaria que todos nós passássemos a tarde cantando e dançando...poderíamos ler e conversar sobre coisas que vivemos ou ainda vamos viver! S.M.T.

Passei 10 horas na frente de um computador. Isso é uma prisão! Mas quando saí para vir à 'aula de Vocal', percebi que o dia estava do jeito que eu gosto e me deu uma vontade de ficar o resto do dia a curtir a vida olhando as árvores com o sol batendo nas folhas e pessoas. Mas tinha que vir à aula. E não me arrependo, pois foi como o cenário que descrevi agora. Sobre o desenho, acredito que minha voz é uma paisagem com cores, água, vento, terra, fogo. Vida. S.S.M.

Trabalho: Minha voz no papel. Característica do dia: Dia normal, porém alegre, tem um grande sol, ou tinha, antes de eu vir pra aula. Dormi pouco, mas estou com meus companheiros numa atividade não convencional, o que gera uma certa satisfação. Hoje tenho dois amores. Não sei se dói mais ou se é mais prazeroso viver essa ambigüidade, mas o que interessa e o que vale é sentir. Sentir é essencial, desde que de alguma forma vivenciemos este sentir. Ah, muito bom trabalhar com cores. Parece que ilumina e colore a alma. O.M.F.

A situação deflagra possibilidades de externalizar e comunicar dificuldades e felicidades:

Hoje é um dia estranho como todos, porém esse momento é especial. A minha voz não está muito boa. Al iás, acho que el a nunca foi muito boa. Sempre fui rouca e depois dessa úl tima gripe, piorei. Estou com um pouco de dor na garganta e dificul dade para respirar, o que me impede de cantar. Estou e ando triste por isso. O.F.C.A.

Hoje está muito frio mas muito agradável. Cada vez mais diferente, inesperado e bom. Fora o meu nariz e a minha garganta, eu estaria ótimo. G.C.D.

Estou me sentindo totalmente em estado disponível, tanto em nível mental quanto corporal, não esquecendo do vocal. P.R.

Hoje é um dia normal, não há nada de especial, mas eu estou muito feliz! Vejo a voz como algo extremamente colorido, assim como aquele ar que entrava col orido em al gumas imagens das aul as. E essa voz pode ter a forma que nós quisermos, e o tamanho também. H.E.M.

Hoje é um dia de refl exão sobre os rumos da minha ação. Terá que ser também um dia para agir e mol dar os rumos da minha refl exão. B. P.

Hoje sinto-me um pouco cansada (fisicamente), rel axada e de uns dias para cá tenho me sentido muito, muito feliz por estar fazendo, vivendo e comendo daquil o que gosto (...) por estar estudando teatro e por estar dançando apesar de todas as dificul dades (econômicas). G.A.

A atividade oportuniza dar-se conta dos paradoxos que os constituem nas contradições que coexistem:

Hoje: em alguns momentos tenho vontade de ficar calada somente pensando, sem fazer nada. Em outros tenho vontade de gritar, de brigar, de fazer com que algo aconteça, de trabalhar, de mudar...estou nestes dois extremos ou entre esses dois extremos. G.C.A.

Sinto-me cansado e doente (na verdade estou mesmo gripado...), mas também feliz, pois minha namorada virá no feriado e por estar ouvindo marisa monte!!! C.D.

Em anos posteriores, quando voltei a propor desenhar suas vozes, seguindo critérios muito semelhantes, encontro relatos que merecem registro:

Acordei com a costumeira sensação de vazio e distância. No entanto, a l uminosidade da sala, a música e o trabal ho sil encioso me revigoraram. Agora, enquanto escrevo, tenho a sensação de estar em mim pel a primeira vez no dia. D.T. 2001

Hoje eu me sinto como se estivesse zerado a minha vida, sem passado, sem fardos e com muitas histórias para contar e todo o

futuro para sonhar. Eu não tenho idade e agora e aqui é o meu lugar. Sou dono do meu tempo e estou pronto para lutar. Esta aula me ajudou a ser feliz, mesmo com tantas dificuldades eu faço o que está no coração. M.R. 2001

Amo o teatro porque ele me expõe, porque vivo o teatro, porque descubro que posso usar a minha voz até para pedir desculpas. O teatro me redime de meus erros medíocres de humana. P.D. 2002

Parece que após este desenho o meu dia cinza ficou bem mais colorido e alegre. Estou também um tanto em paz comigo. Acordei preocupada com algumas coisas, me cobrando, me policiando, enfim, esqueci por alguns instantes o enorme amor que sinto por mim. É por isso que estou bem agora, acho que despertei o meu amor por mim. É incrível, mas muitas vezes nós não estamos bem e não percebemos que só precisamos dedicar 15 minutinhos da nossa atenção para nós mesmos. Estou feliz por saber um pouco mais de mim. V.M. 2002

Hoje é um daqueles dias em que acho que, apesar de tudo, a vida vale a pena! Há algum tempo eu via minha voz como algo escuro, dolorido, difícil, inatingível. Hoje encontro no meio de toda aquela escuridão anterior, luzes maravilhosas, momentos de grandes descobertas e possibilidades. E, ao contrário de antes, já sei que é possível tornar isso ainda mais colorido. Já consigo, em alguns momentos, encontrar beleza e prazer no meu trabalho com a voz. Hoje posso dizer realmente que gosto da minha voz. E isso me estimula a trabalhar e melhorar cada vez mais. É uma parte de mim que escondia e que agora estou conhecendo... e amando! L. A. 2002

O desenho realmente expressa meu sentimento atual em relação a minha voz; descobri que há uma pequena, mas muito bela voz. Ela está escondida, ainda tem muitas barreiras, físicas e psicológicas para serem ultrapassadas, mas achei a 'pequena bela voz' guardada no fundo do meu ser. E isso faz com que hoje me sinta mais conhecedora de mim. E também esperançosa, pois vai chegar o momento que essa 'pequena voz' irá ultrapassar essas barreiras. É um processo de autoconhecimento e estou feliz porque já começou. B.M. 2002

Acho que nunca me senti tão realizada como estou agora. É maravilhoso saber o que você quer para a sua vida e lutar por isso. O DAD mudou bastante a minha vida, meus valores mudaram. As suas aulas, em especial, fizeram eu me conhecer melhor, me deram um olhar especial que olha lá para dentro onde eu não estive antes<sup>62</sup>. Agora eu cuido muito do meu corpo, como quem cuida de algo como uma jóia rara (que comparação horrível!) (risos) Quanto a minha voz, passei a escutá-la e aceitá-la mais do que antes. Até gosto dela. T.M.F. 2002

---

<sup>62</sup> Grifo meu

## 7 A CONDIÇÃO HUMANA E A COMPREENSÃO

Algo que me parece fundamental quando se pensa em educação é tentar aproximar-se de alguns dos sete saberes propostos por Edgar Morin (2000c) para a educação do futuro, que têm relação direta com a educação sensível, refiro-me especialmente ao aproximar o ensinar da condição humana e da compreensão.

A esse respeito Duarte Jr. (2001, p. 175) diz que:

A morte do sujeito não começa pelo pensamento, mas por sua sensibilidade! Sem dúvida nenhuma, sentir-me eu mesmo revela-se anterior e determinante de qualquer 'pensar em mim' subsequente. O que aponta novamente para essa missão básica da educação nos dias presentes: estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana.

O que Morin e João Francisco trazem se faz com olhares cuidadosos para as pessoas, porque se olha para a própria condição de estar no mundo, que se às vezes não parece fazer sentido, por outras devolve o nexos daquilo que estamos vivendo. Alguns alunos trazem anotações significativas acerca do que para mim é relevante dentro dessa idéia, algumas são descobertas fascinantes, outras revelam saber reconhecer seu momento de vida, quer seja num olhar de deslumbramento, ou da mais tranqüila compreensão:

aprendi a me 'ouvir' mais, não apenas no sentido de ouvir minha própria voz, mas também meu corpo, o que preciso para me sentir mel hor comigo mesma, enfim, a me dar mais atenção física e psíquica. V.P.C.

Noto que nas aulas é muito presente um lado espiritual, quase Grotowskiano, no sentido de transcendência do superficial ao profundo. Cada aula é uma jornada para a evolução vocal e pessoal, que no início é individual e em alguns pontos converge para um bem comum. As vozes tornam-se sons profundos e longínquos do nosso saber. S.S.M.

Eu imaginei o meu trabalho verde, aí eu fiz um monte de coisas e nenhuma verde, não sei porquê. Enquanto pintava, ficava marcada no papel a irregularidade do chão. Isso me fez pensar que a vida é super assim. As coisas vão acontecendo e há algumas que ou a gente aprende a gostar, ou briga com o mundo. Fiz um desenho colorido mais para me animar do que para ilustrar a minha alegria. Fiz o trabalho todo sem ter sentido, os desenhos, nada eu fiz com vontade, ia fazendo só porque tinha que ter um trabalho. O que realmente eu fiz por mim é o risco vermelho. M.T.M. 2002



Talvez essa aluna não compreenda o que realmente fez por si, como o trabalho mexeu com ela, que fez relações com a sua vida, como conduziu sua capacidade de observação, de trabalhar com a mudança de planos e se deixar permeiar pelos acasos. Mas eu acho que ao escrever tudo isso, está flagrando essas descobertas.

Hoje me sinto alegre, feliz, ansiosa, começando, aprendendo muito, sonhando... Um monte de coisas, de sentimentos parecidos e diferentes tudo junto. S.M.M. 2002

Hoje 'me tô' cansada, muito cansada. Meio triste e meio me perguntando: 'pra onde? Pra onde mesmo é que eu tô indo? F.L. 2002

Sinto-me bem, emocional, preguiçoso, feliz, amoroso, amado, impulsivo demais, FELIZ E SABENDO QUE A VIDA EXISTE. A.F. 2002

Hoje eu realmente não estou bem: anteontem tava com febrão e agora tô estressada com várias coisas: fim do semestre, de um namoro, medo de uma cirurgia que vou fazer nas férias, etc... Desenhar e escrever tá me fazendo bem. G.F. 2002

Acho minha voz ainda muito apagada, mas já descobri várias coisas interessantes sobre ela que não sabia que era capaz. Isso é muito importante para mim. S.B.P.2002

Encontro alunos que exercitam a compreensão, inclusive em relação à aula:

As aulas foram elaboradas de maneira criativa e foram realizadas diversas atividades muito diferentes umas das outras. Absolutamente não posso reclamar de monotonia. Pessoalmente, porém, prefiro uma proposição menos variada de atividades. É uma peculiaridade do meu processo de aprendizagem. B.P.J.

Preocupada com essa condução da aula, tentando entender melhor sua recepção, pedi ao final desse primeiro semestre que os alunos respondessem, se quisessem, algumas perguntas, constantes de um questionário em anexo. Entre elas a uma que dizia : "na sua opinião existe algo particular nessa maneira/proposta de trabalhar a voz? O que é?" , para a qual obtive as seguintes respostas:

Sim. A sensibilidade, delicadeza e consciência de que a voz é muito mais do que as pregas vocais. S.S.M.

O que é particular e muito interessante nessa proposta é a idéia de que o corpo inteiro é vocal , a voz sai de tudo e não só do 'aparelho vocal' propriamente dito. A.A.

A particularidade da proposta de trabalho está na maneira criativa e humana que o conteúdo é apresentado nas aulas. P.L.

Essa coisa de trazer a rotina e recriá-la e, ao mesmo tempo observar, diminuir, equilibrar, tentar, isso tudo foi muito bom. Esperava teorias, treinamentos, mas não esperava que seria tão bom. É fantástico, é um sonho, foi uma reeducação de vida aprender a tentar e a ousar e a caminhar numa coisa que eu gosto. L.E.

A motivação constante que tu nos proporcionava e também o uso e auxílio da imaginação nas propostas – inclusive a palavra-chave seria o DESPERTAR que provocastes em mim, acredito que em nós. Não dar a resposta pronta, mas nos fazer descobri-la, dar caminhos. H.B.C.

## 8 UMA VIAGEM AO ALÉM

No final do segundo semestre, na disciplina de Expressão vocal para teatro II, cuja política de trabalho e propostas pedagógicas davam continuidade ao trabalho anterior, formulei uma questão aos alunos nos seguintes termos:

“Para escrever no caso de desejarem auxiliar minha busca de dados para a pesquisa: o que você pensa da maneira como o trabalho do semestre foi proposto – no que diz respeito às imagens. Exemplifique, por favor. Gracias, Gisela.”

Por sorte foram muitos os voluntários, alguns dos quais dou a conhecer:

O uso de associações de memória, vivências na exploração de possibilidades vocais parece ter dado condições de ‘sairmos do chão’, de não ficar presos, permitir ‘viajar’ por outros mundos, que são ou podem ser coloridos, nebulosos, frescos, perfumados...que nos remetem à infância, à experiências passadas ou a lugares que pertencem ao mundo da nossa fantasia. E entendo que essa é uma forma agradável e prazerosa de buscar nossos potenciais e de forma ‘natural’, espontânea. Entendo também que a imagem é mais forte e permanente, no sentido da eficiência do processo de aprendizagem, por não precisarmos decorar, ‘memorizar’, mas é como se a referência ficasse guardada num espaço que está relacionado com as emoções, e por isso, vêm a tona quando precisamos dela, de forma imediata pois não é presa a uma racionalização permanente. Acredito que a elaboração passa por processo de racionalização, mas se não vivenciarmos, tentarmos, explorarmos como se fôssemos experimentadores de nós mesmos, sem a preocupação de um ponto final, não chegaremos a criar no sentido de produzir algo novo em relação ao que existe no mundo ou que existe em nós mesmos. A impressão que eu tenho é que a imagem nos leva a um lugar, como numa viagem<sup>63</sup>: saímos de casa, nos deslocamos, conhecemos um novo lugar. Não conseguimos nem parar, ficamos até cansados, porque esse lugar, novo, é cheio de recantos encantadores, atividades interessantes. Voltamos cansados mas felizes. Guardaremos um pouco de cada coisa que fizemos. E, ao voltar para casa, é que conseguimos relatar a viagem, mostrar os registros, as fotos, contar o que aconteceu, reviver. M.F.

Refletindo com meus colegas sobre o trabalho do semestre constato que as aulas foram todas - ou pelo menos, quase todas – em cima de imagens. Imagens sim! Tanto em sons a partir das imagens (como por exemplo com os quadros do Munch, ou com os diferentes animais para as caixas de ressonância, ou as figuras dos chakras), quanto em imagens a partir de sons (nossos desenhos em relação às vozes de nossos colegas, o trabalho da reação-corporal aos sons de outra pessoa, etc). Encontro nesse trabalho características ‘giselianas’<sup>64</sup>:

---

<sup>63</sup> Grifos meus.

<sup>64</sup> Grifo meu.

quadros, poemas, músicas e até bichos oferecem-nos aulas muito instigantes e saborosas. C.D.

O trabalho vocal relacionando imagem e som aconteceu de forma gradativa (...), refiro-me ao envolvimento completo com a proposta imagem e som, que me levou a relacionar outras imagens na emissão de vogais e no prazer e compreensão que essa associação traz. As referidas associações (...) trazem o universo rico do grupo e as descobertas felizes de cada indivíduo. Levando-nos a um trabalho de referenciais para a nossa vida artística e pessoal, nos instigando a investigar... P.L.

O trabalho desse semestre foi muito rico em todos os seus aspectos. Especificamente em relação ao trabalho com imagens, foi para mim muito eficiente, além de prazeroso. O uso de imagens modifica a maneira tradicional que costumamos trabalhar nossa voz, acrescentando um aspecto lúdico de visualização das etapas do processo. As imagens não só favorecem nossa maior concentração (não permitindo que estejamos nos exercitando apenas mecanicamente, com a cabeça 'longe'), como, na minha opinião, se tornam um agente facilitador, na medida em que nos ajudam a tomar consciência de certos pontos ou maneiras de usar a voz. F.K.C.

As imagens preenchem a nossa mente de tal forma que o som flui mais facilmente, pois não estamos racionalizando, estamos envolvidos com algo que geralmente nos é familiar (já que as imagens 'imaginadas' provêm de referências de vida que nós temos), que nos conforta e consequentemente nos ajuda. G.C.A.

Acho que o trabalho com imagens foi muito interessante. Precisamos de motivações para nossas emissões vocais.(...) Considero que a importância desse trabalho consiste em resgatar nossa capacidade de produção imagética, no trabalho vocal. (Sempre utilizamos, a vida inteira, imagens para orientar nossa emissão vocal. O problema é que nosso embotamento produzido pelo dia-a-dia obstaculiza que percebamos isso). B.P.

O interessante é, depois de um trabalho desse tipo, andar pela rua e imaginar que som têm as coisas que nos rodeiam (uma laranja, um prédio, uma árvore, o céu, o silêncio...). Z.C.

Logo no início do semestre veio a proposta de trabalhar com imagens que nos auxiliassem nos exercícios. Muito bem, mas que imagens? (...) não era uma tarefa muito 'sólida' para mim. A sensação que eu tinha nas primeiras semanas de aula era que todos os exercícios deveriam me trazer imagens e que todas as imagens externas ou propostas deveriam facilitar a compreensão dos exercícios – e sua execução. O resultado das aulas dessas semanas não foi muito satisfatório. (...) do jeito como eu sentia (imposto, obrigatório) não funcionava. Foi quando deixei de lado esta 'obrigação' de procurar imagens para cada respiração, som, movimento, etc., que percebi que as

imagens estavam ali sem força. No aquecimento – quase sempre baseado em imagens e sensações. Alíás, eu esquecia que as sensações traziam imagens (...). M.G.

Penso que quando se trata de um trabalho integral, não se pode dissociar corpo de mente e espírito, concreto de abstrato. O trabalho com imagens é justamente isso, o uso da mente, da abstração de uma forma a vir se concretizar no corpo, mais especificamente na voz. O.A.

Tenho a sensação de que me apropriei mais das imagens, tornando-as minhas, e não mais apenas tentando encontrar o meu som nas imagens propostas por ti. (...) E.D.

O trabalho com imagens nos deixa mais a vontade para construir e tatear nossa aprendizagem, só que o mais importante, que vem antes da imagem, é acreditar nela. (...) A gente tem que acreditar no que está fazendo. (...) comecei a juntar tudo: na verdade esse trabalho estava se construindo há um mês mais ou menos, e eu percebi essa coisa de que as imagens abrem o caminho e cada um é que constrói seu trabalho, incrementando àquelas imagens a sua vivência. L.E.

O fato de trabalharmos usando vários tipos de imagens e as consequências desse trabalho foram surpreendentes para mim. As imagens, sejam elas de livros, de recordações ou mesmo de desenhos feitos com base em nossa própria voz ou dos colegas, existem e fazem vir a tona a força (não aquela de esforço, que machuca) vocal que necessitamos em cena. Como exercitamos não só a voz, mas também ‘o músculo da imaginação’<sup>65</sup> o trabalho produz coisas verdadeiras, reais – pois não há a dissociação corpo/mente. Há ainda os dias em que não temos ‘inspiração’ para trabalhar e as imagens são fontes inesgotáveis de tal inspiração...Enfim, **é bom enxergar além...** M.T.

Penso em enxergar além e relembro uma imagem apresentada por Morin (2003, p. 46):

Sempre que se persegue um sentimento, uma intuição, uma idéia, uma lógica, chega-se às fronteiras, desemboca-se no além. Os aléms cingem a faixa central, atravessam-na, cruzam-se nela. O real está imerso como um iceberg no oceano dos aléms. Sobrepor esses dois grandes aléms: o além da ciência empírica, que se tornou seu novo objeto e desmantela a razão clássica e o próprio real; o além da experiência interior, o tecido comum do vivido e do imaginário, que nos evocam, além das palavras e dos sons, poesia e música, os inesquecíveis *frissons*, os êxtases.

---

<sup>65</sup> A aluna refere-se a uma entrevista da revista Theatre Drama Review, de 1988, da encenadora Ariane Mnouchkine, que dirige o grupo “Théâtre du Soleil”, desde 1964, em Paris, na qual ela dizia que a qualidade mais importante a ser desenvolvida num ator-bailarino era o “músculo da imaginação”.

No “tecido comum do vivido e do imaginário”, encontro na minha prática po(ética) e teatral uma dessas jóias do além que nascem da experiência interior. Explico-me. Meu último trabalho como atriz foi a leitura de “O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago, que usa a metáfora da navegação ao desconhecido para falar de se conhecer. O escritor questiona o poder, as relações sociais, o conhecimento do real e do sonho usando de ingredientes transformadores que são o crer e o amor.

Seu homem é um humano sensível que diz: “Quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver”, “se não saís de ti, não chegas a saber quem és” e “não nos vemos se não nos saímos de nós”, entre tantas outras lições de vida e de imaginação.

Declarei o desejo de cruzar fronteiras quando apresentei esse trabalho escrevendo “ a Ilha desconhecida, conto que nos acena o grande poeta da terra dos navegadores, convida a refletir e resignificar nossa existência. Para descobrir uma ilha desconhecida, é fundamental estar disponível para embarcar em novas compreensões do mundo e dos próprios sonhos. É preciso coragem para baloiçar nas ondas da vida!!”

## **9 ATO DE FÉ PARA ENCERRAR OU PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO DESEJO DE CONSPIRAÇÃO ONTOLÓGICA**

Esse é um momento transitivo, de inconclusões. Qualquer esforço de cumprir a forma de síntese restou malogrado. Contentar-me-ei em alinhar idéias referentes ao compartilhamento de meus atos com companheiros de convivência, dentro de uma perspectiva cujo ângulo é um pouco diverso do que me guiava até então.

É na carona de Humberto Maturana que ensaio essas reflexões finais. Estou ciente da ousadia que é a simples tentativa das primeiras apreensões de pensamentos de Maturana, pensamentos já fundamentais no panorama mundial. Quero dizer também que de certa forma me sinto no direito de arriscar-me, já que algumas idéias me colocaram na feliz situação de questionar, que me parece ser a única alternativa viável de dialogar com as incertezas e as armadilhas do conhecimento e da educação.

O trabalho que venho desenvolvendo dentro do DAD, minha pedagogia, digamos assim, iniciou pelo uso da intuição, através de maneiras com que naturalmente busco estabelecer relações com outras pessoas e com o fazer vocal em teatro. Pessoas essas em geral muito diferentes uma das outras, mas que têm em comum o mesmo desejo, que é trabalhar com teatro.

Essa prática vem sendo regada de questionamentos, e abençoada de descobertas, como a de me saber – por sorte - naturalmente democrática.

Encontro muitas idéias partilhadas com Morin e com Maturana, que trazem luzes à concepções necessárias nesse mundo caótico. Seus pensamentos atacam questionamentos de práticas estabelecidas em relações de desigualdade, de visões hegemônicas que mantêm relações de poder inócuas, da grandeza da vida cotidiana, do sentido de estabelecer novos pontos de vista da existência. Eles (re)valorizam o sentido da vida, tão diluído e banalizado no atropelamento massificador dos “rebanhos” humanos que habitam a terra.

E olha que Shakespeare em 1606 escreveu em Macbeth que “a vida nada mais é do que uma sombra que passa, um pobre histrião que se pavoneia e se agita uma hora em cena e, depois, nada mais se ouve dele. É uma história contada por um idiota, cheia de fúria e tumulto, nada significando.”

Eis um tema cada vez mais necessário à humanidade: o sentido da vida. Também inscreve-se nas pautas mais urgentes a ampliação da compreensão de vida, no convite de deslocar do foco central, a vida humana, de questionar o homem compreender-se o “motivo” do mundo, e as consequências debeladas nesses velhos olhares.

A perspectiva do vivo trazida por Maturana (re)cria ângulos a partir dos quais pode-se (re)interpretar a vida como uma idéia coletiva. Refiro-me a pensar-me como participante não só da minha vida, mas de um momento do mundo, que precisa ser “sacudido” e “posto em xeque”. Penso que mesmo a pequena diferença que pudermos estimular nesse contexto escuro e nublado é bastante valiosa. Percebo minhas ações em educação e na vida como elos de correntes que a partir da tentativa de (re)ligamento com a vida, na sua perspectiva global, pelo gesto incansável de consensuar, fundam um desejo de conspiração ontológica.

Conforme Maturana (1999, p. 78):

Eu chamo de conspiração ontológica à liberdade de ação que se conquista ao compartilhar um desejo que serve de referência para guiar o agir dos conspiradores na convivência. Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo de convivência.

A idéia democrática de Maturana de a educação ser algo que se estabelece na convivência com o outro, na aceitação desse outro como um legítimo outro na convivência devolve à atividade educativa seu sentido maior de desenvolvimento humano.

Tenho tido a sorte de encontrar ao longo desses sete anos de docência grupos com quem foi possível afinar um trabalho verdadeiramente voltado para a inteireza do humano de cada um, da busca da expressão artística através do uso da sua voz – que expõe a alma do sujeito que vocaliza.

Emociono-me quando olho uma foto com um grupo de alunos queridos do ano 2000, presenteada por uma aluna; foto cuja dedicatória, no verso, cita Eduardo Galeano<sup>66</sup>:

(...)sempre é possível encontrar contemporâneos em qualquer lugar do tempo e compatriotas em qualquer lugar do mundo. E sempre que isso acontece, enquanto isso dura, a gente tem a sorte de sentir que é algo na infinita solidão do universo: alguma coisa a mais que uma ridícula partícula de pó, alguma coisa além de um momentinho fugaz.

---

<sup>66</sup> Também eu sou fã de Eduardo Galeano, e por isso sei que essa citação encontra-se em “El libro de los abrazos”, cuja primeira edição uruguaia data de 1989, em Montevideo, por Ediciones del Chanchito



Tenho certeza que esses rostos que encontro na foto e outros rostos guardados em minha memória afetiva<sup>67</sup>, mesmo com o filtro do tempo, revelam “companheiros de conspiração”.

Falo de levar meus sonhos para a aula e estabelecer um espaço de respeito e trocas de seres humanos em função de um trabalho encantador que presume o autoconhecimento e o conhecimento de todo um contexto de criação, de ousadia, de coragem de mudar os padrões estabelecidos como “normais”, comuns, certos ou mesmo razoáveis, que tem chance de acontecer pela ressonância da minha ação nos outros sujeitos com quem convivo, que acolhem para si essa proposta de crescimento e aceitam as dores e delícias das transformações inerentes à vida.

Trabalhar com teatro e com educação é movimentar a alma humana. É assumir o caráter transformador com que a arte e a educação envolvem os sujeitos que se fazem ao tecê-las. Trata-se de possibilidades de mudar as maneiras de pensar e agir no mundo, ou ao menos de conspirar conjuntamente para que a vida aconteça com o direito às liberdades conscientes dos seres humanos.

Confio que as interações recorrentes entre nós e o mundo, constituirão perturbações recíprocas: mudamos todos congruentemente.

Existem tarefas coletivas a serem encaradas pela humanidade. Mas isso acontecerá somente quando entendermos que somos essa “humanidade”. Maturana e Varela (1995, p.25) pensaram sobre esse problema:

a imperiosa necessidade de dar uma guinada, de promover uma transformação interna à ‘vivência da humanidade’, só terá sentido realista se se começar pela reflexão aplicada à própria transformação individual, pois todos contribuimos para que nosso mundo seja o que é (...).

Todos fazemos o mundo. Daí a importância de nos “aventurarmos por novas sendas rumo ao entendimento mútuo, baseado numa reflexiva criatividade social” (Maturana e Varela, 1995, p. 25).

Mas o que seria essa reflexiva criatividade social?

Existe uma autonomia no viver, cada um é responsável por si e por suas produções de sentido, mas existem igualmente nossas múltiplas interdependências. Somos humanos por que vivemos como humanos, humanidade essa organizada, segundo Maturana, a partir da linguagem, da aceitação do outro e do fato de as emoções fundarem nossas razões. Maturana também nos ensina que “a vida não tem sentido fora de si mesma” (1997, p.12); depreendo que operarmos nossa vida,

---

<sup>67</sup> Constantin Stanislavski, pensando na preparação do ator, se valeu de uma memória das emoções: “Do mesmo modo que a sua memória visual pode reconstruir uma imagem interior de alguma coisa, pessoa ou lugar esquecido, assim também a sua memória afetiva pode evocar sentimentos que você já experimentou. Podem parecer fora do alcance da evocação e eis que, de súbito, uma sugestão, um pensamento, um objeto familiar trá-los de volta em plena força.” (STANISLAVSKI, 1979, p.188)

mantendo as produções dos sentidos que mantém nosso viver é uma maneira de realizarmos nossa autopoiese, essa idéia da circularidade da nossa produção como vivos, que alimentamos a nós mesmos, não só celularmente, mas que nos construímos no nosso agir no mundo. Sinto necessidade de levar essas idéias aos sentidos mais amplos do nosso viver, trazendo para a discussão nossa característica de viver em sociedades, de evoluirmos grupalmente.

E é nesse viés que entendo educação como possibilidade de uma espécie de criação coletiva. Teatralmente quando se fala em criação coletiva, estamos falando de grupos de pessoas que fazem acordos durante o ato criativo, o que significa também ter a disponibilidade de rearranjar combinações, estabelecendo novos acordos. Grupos como “organismos vivos” que consensuam no ato estético e criativo comum. Pessoas desse grupo como unidades moventes apesar das suas diferenças. Capazes de criar porque reunidas. Criar é transcender, é movimentar-se e fazer mover, é lidar com a complexidade do humano.

Estou falando também de simples solidariedade. Sabemos o que é solidariedade, o difícil talvez seja aceitar a complexidade humana e convertê-la no exercício da democracia nossa de todos os dias.

Essa democracia da criação e essa criação da democracia são delicadezas fundamentais, simples como a felicidade ou como o fato de eu me emocionar ao atribuir significados a uma foto de um grupo de alunos porque fomos seduzidos pelos nossos desejos comuns.

Ou como Maturana (1999, p.77) escreveu:

(...) a tarefa de criar uma democracia começa no espaço da emoção com a sedução mútua para criar um mundo no qual continuamente surja de nossas ações a legitimidade do outro na convivência, sem discriminação nem abuso sistemático. Tal empreendimento é uma obra de arte, um produto do desejo de convivência democrática, não da razão.

Essa continuidade da ação que abarca o outro através de uma convivência democrática se dá no cotidiano, no espaço compartilhado do aqui e agora. Maturana e Varela (1995, p.264) localizam no nosso viver diário os sentidos que o mundo nos apresenta como diálogos para com nossa responsabilidade:

Cegos diante da transcendência de nossos atos, fingimos que o mundo tem um vir-a-ser independente de nós, justificando assim nossa irresponsabilidade e confundindo a imagem que buscamos projetar, o papel que representamos, com o ser que verdadeiramente construímos em nosso viver diário.

Maturana em outros momentos (2000b, p.09) reivindica o tempo presente: “Os seres humanos vivemos no presente; o futuro é um modo de estar no presente,

e o passado também.” O teatro, assim como a vida, é eterno presente, como tão bem argumenta a sensível atriz, educadora e pesquisadora Mirna Spritzer (2003, p.09):

O tempo do teatro é o presente, o agora, por isso é uma experiência de comunhão que nenhuma outra arte possui. (...) O teatro é provisório, só existe no momento da representação que nunca é igual à anterior ou à próxima. O ator atua no teatro como na corda bamba, sua rede de proteção é a preparação, a técnica, a comunhão com a platéia e com os outros atores. O tempo da representação é a configuração de uma outra verdade.

Mirna (2003, p.09), que também é membro do GEARTE, enfatiza ainda o caráter social do encontro teatral quando diz que:

o ator só cresce na relação com o outro, no confronto com outras idéias, na comparação com o que se fez antes, no dia a dia do ofício, do ensaio, do exercício, do esboço, do erro. Ao interagir com seus pares o ator exercita a disponibilidade, a capacidade de ouvir, de improvisar e de ‘contracenar’. O que é a contracenação senão parceria?

Não pretendo simplesmente usar o teatro como metáfora para vida, mesmo que seja uma excelente metáfora; quero dizer mais, que para tornarmos-nos pessoas de teatro - nessa concepção de teatro como coletivo, como grupo, como liberdade de expressão do sensível e da diferença - precisamos tornarmos-nos seres humanos melhores, mais participativos, mais respeitadores, mais agentes atuantes na constituição do momento presente, conscientes do nosso papel político e ético. Conscientes da nossa trajetória planetária.

Maturana (1995, p.45) afirma que “lar, pátria, humanidade, passam a ser sinônimos, visto que em última análise significam a mesma coisa: o meio formador de nossa própria vida e da vida de nossos filhos.”

Importa-me muito o estado em que o mundo se encontra; já não são do futuro alguns problemas graves que imaginávamos distantes de nós. Quer pensemos em água, energia, ozônio, terra, desmatamento, desigualdades socio-econômico-culturais ou outras questões em que a vida esteja implicada, é preciso mudar de atitudes.

Reflito a partir da educação teatral não porque sejamos exemplares, estou certa de que outras profissões também acontecem na reunião das capacidades humanas. Talvez apenas tenhamos em teatro e em educação possibilidades sensíveis disponibilizadas.

E trabalhar o sensível do ser humano é uma alternativa de resgate dos sentidos perdidos, ao menos o tem sido ao longo do meu ofício de atriz e de professora de atores, valendo-me do trabalho como possibilidades sensíveis de crescer desses sujeitos.

Minha idéia de crescimento considera a complexidade humana. Nessa visão, as aulas que proponho visam o prazer da descoberta de si, do seu corpo, do seu imaginário, da sua curiosidade infantil, do lúdico na constituição do conhecimento desses sujeitos. Somos complexos: brincamos ao trabalhar. Nesse brinquedo desenvolvemos as percepções dos cinco sentidos e de um sexto que “funciona” de dentro para fora, concernente à cinestesia, que é o sentido que proporciona a percepção dos movimentos musculares e que se faz também necessário para desenvolver concentração, atenção, percepção de si e do grupo, contracenação e inclusive conspiração. O fato de um encontro coletivo ser “alimentador” de tantos dos que nele se envolvem, quer dizer que algo mágico como a fé no coletivo está sendo construído através desse fazer.

A esse respeito Morin (2000c, p.55) diz que;

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Desejo passar pela vida estabelecendo encontros com outras pessoas. E sempre que possível, torço e ajo para que os encontros transformem-se em conspirações. Assim sinto que viver parece fazer sentido.

Os sentidos de uma situação - ou de um escrito - podem se dar nos gestos que buscam responder tantas questões lançadas ao vento sensível de cada pessoa que as pensa, não para efetivamente respondê-las, mas para aproximar as peças dos quebra-cabeças e entrever possibilidades de suas imagens, nem que seja imaginando.

No filme *Janela da alma*<sup>68</sup> o escritor português José Saramago conta como deleita-se várias vezes ao dia observando as plantas, seu desenvolvimento, seu crescimento, e imagina que esse gostar, que é quase necessidade, acontece porque ele, já mais velho, não vê mais o seu próprio movimento de crescer, e ver crescer é necessário à manutenção da vida.

Finalmente, desejo do fundo do meu coração encontrar sujeitos que creiam ou queiram crer no crescimento da humanidade e que desejem igualmente conspirar com seus semelhantes para através dessa rede de conspiração colocar nosso mundo em estado de constante transformação, que é o que garante a sua vida.

---

<sup>68</sup> Esse filme maravilhoso – citado anteriormente - esteve em cartaz em Porto Alegre e já está disponível em vídeo. Trata-se de um documentário brasileiro sobre a visão, sobre a percepção, e foi realizado em 2001, a partir de vários depoimentos, pelo cineasta João Jardim.

## 10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, Stella. *Técnica da representação teatral*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1992.
- ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (77) : maio de 1991..
- AMORIM, Antônio. *Fundamentos científicos da fonoaudiologia*. São Paulo : Grafik - Assessoria & Consultoria Editorial, s/d.
- ARI STÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro : Edições de Ouro, s/d.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1987.
- ASLAN, Odete. *O ator no século XX*. São Paulo : Perspectiva, 1994.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1993.
- AVENS, Roberts. *Imaginação é Realidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.
- BARBA, Eugenio. *Além das Ilhas Flutuantes*. Campinas: Hucitec e Unicamp, 1991.
- BEHLAU, Mara & PONTES, Paulo. *Higiene vocal: informações básicas*. São Paulo: Editora Lovise, 1993.
- BENDER, Ivo. *Nove textos breves para teatro*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS; Brasília, MEC/Sesu/PROED, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O cabaré de Maria Elefante*. Porto Alegre: I GEL/I EL, 1988.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo : Edições Paulinas, 1962.
- BOONE, Daniel R. *Sua voz está traindo você?* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CALVI NO, I talo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo : Companhia das Letras, 1990.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo : Cultrix, 1992.
- CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- CHUN-TAO-CHENG, Stephen. *El tao de la voz*. Madrid: Gaia, 1993.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino*. In: IMAGINAR. Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Nº 38, Janeiro 2002.
- DI NVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.
- DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba : Criar Edições, 2001..

- FAZENDA, Ivani. *A pesquisa como instrumentalização da Prática Pedagógica*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, s/d.
- FERREIRA, Léslie Piccolotto & Oliveira, Iára B. & Quinteiro, Eudisia A. & Morato, Edwiges M. *Voz profissional: o profissional da voz*. São Paulo : Pró-fono, 1995.
- FORTUNA, Marlene. *A performance da oralidade teatral*. São Paulo : Annablume, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Montevideo:Ediciones del Chanchito, 1996.
- GAYOTTO, Lucia Helena. *Voz, partitura da ação*. São Paulo: Summus, 1997
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987. [1968]
- HUCHE, François Le & ALLALI, André. *A voz - Anatomia e fisiologia dos órgãos da voz e da fala*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HUI ZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo : Perspectiva, 1980.
- KNÉBEL, María Ósipovna. *El último Stanislavsky*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1996.
- LEBRUM, Gerard. *O conceito de Paixão*. In: *Os sentidos da paixão*. São Paulo : Funarte/ Companhia das Letras, 1997.
- MANCUSO, Déa & Delmar. *A voz: variações sobre um mesmo tema*. Porto Alegre : O Quintal, 2000.
- MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo : Atlas, 1982.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- \_\_\_\_\_. & REZEPKA, Sima Nísis de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- \_\_\_\_\_. & GARCÍA, Francisco Varela. *De máquinas a seres vivos: a organização do vivo*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MEI RA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos S.A., 1971.

MORANI, Sandra da Silva Carvalho. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto et ali (org). *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba, S.P.: Pró-Fono, 1995.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2000b.

\_\_\_\_\_. *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre : Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1999b.

\_\_\_\_\_. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal : Publicações Europa-América Ltda, s/d.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo : Cortez; Brasília: UNESCO, 2000c.

\_\_\_\_\_. *Para sair do século XX*. In: Revista do GEEMPA. Nº 3, Março 1994, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. *Meus Demônios*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ninguém sabe o dia que nascerá*. São Paulo: UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002a.

\_\_\_\_\_. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. *X da questão: o sujeito à flor da pele*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo : Petrópolis, 2000a.

PILLAR, Analice Dutra. *Um convite ao olhar: televisão e arte na educação*. In: Anais do 2º Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau : Prefeitura Municipal FURB, 2000.

\_\_\_\_\_. *Leitura e releitura*. In: PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PINHO, Sílvia M. Rebelo. *Manual de higiene vocal para profissionais da voz*. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1997.

QUIGNARD, Pascal. *Ódio à música*. Rio de Janeiro : Editora Rocco Ltda, 1999.

QUINTEIRO, Eudisia Acuña. *Estética da voz: uma voz para o ator*. São Paulo : Summus, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os atores de teatro falam de suas vozes*. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto et ali (org). *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba, S.P.: Pró-Fono, 1995.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo : Ed. UNESP, 1991..

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Tradução de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SPRITZER, Mirna. *A formação do ator: um diálogo de ações*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

\_\_\_\_\_. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *A dupla*. Porto Alegre, Zero Hora, 08.03.1992.

VEIRA, Adriane. *A corporeidade na escola postural*. Dissertação de Mestrado. UFRGS – Escola de Educação Física, 1998.

WAGNER, Fernando. *Teoria e técnica teatral*. Coimbra : Livraria Almedina, 1979.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte*. Campinas : Autores Associados, 1998.

## SITES DA NA INTERNET

[www.artedoator.com.br](http://www.artedoator.com.br)

## VÍDEO

Respiração: os caminhos do ar. Vídeos Abril/Discovery Channel Video, 1995.

## ESPETÁCULOS CITADOS

“Escurial”, texto de Michel de Ghelderode, trabalho de conclusão do Bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em Interpretação, com Suzi Weber, 1991.

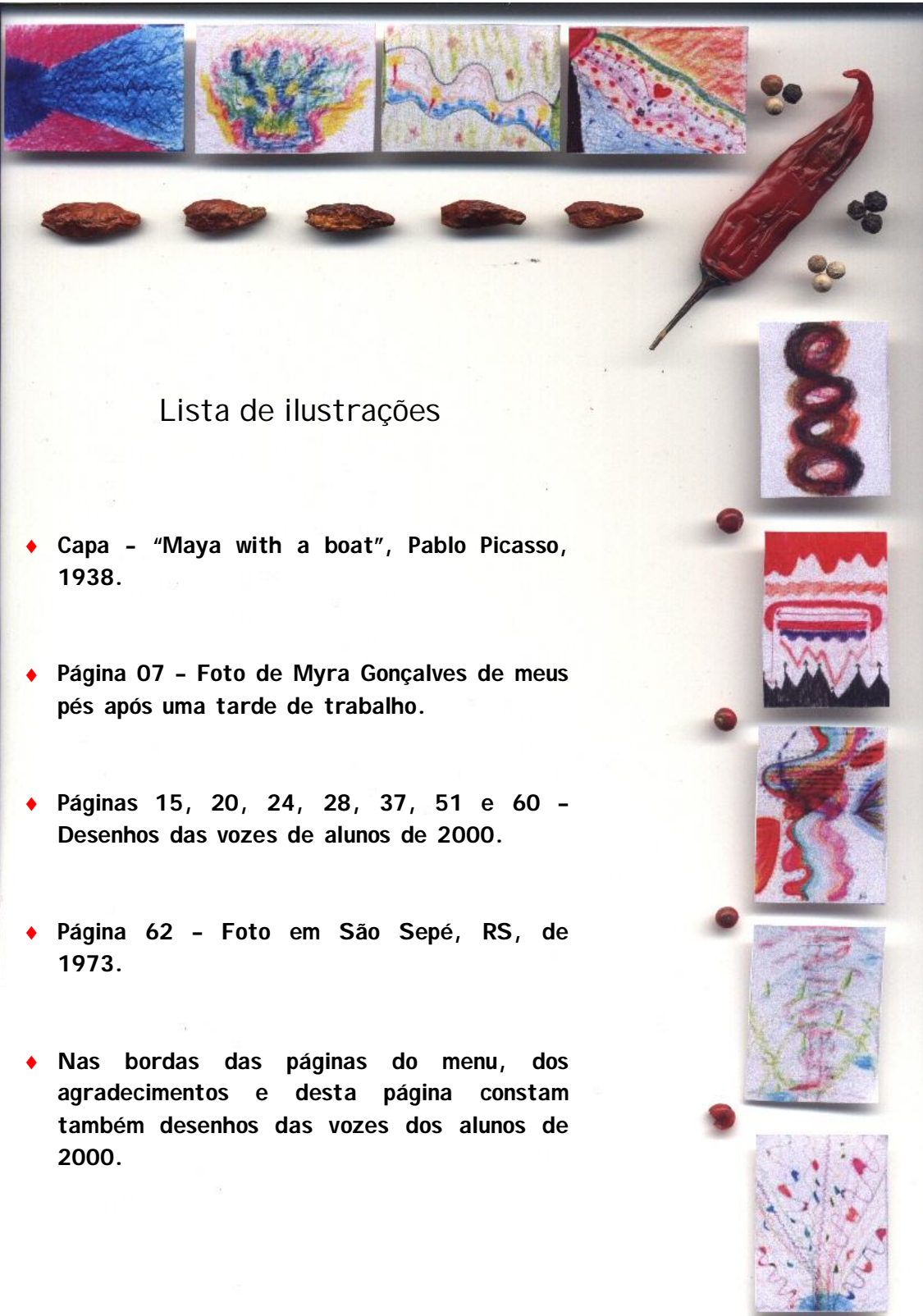
“Penélope”, direção de Shirley Rosário, Sala Carlos Carvalho, Porto Alegre, 1992.

“As dramáticas de Chico”, show de voz e piano com Dúnia Elias, Salão Mourisco e Instituto Goethe, Porto Alegre, 1993.

“Noite Brecht”, direção de Irene Brietzke, Montevideo e Porto Alegre, 2000.

“O conto da ilha desconhecida”, direção de Shirley Rosário em leitura no Projeto Retomando a Palavra, Teatro São Pedro, Porto Alegre, 2002.





## Lista de ilustrações

- ◆ Capa - "Maya with a boat", Pablo Picasso, 1938.
- ◆ Página 07 - Foto de Myra Gonçalves de meus pés após uma tarde de trabalho.
- ◆ Páginas 15, 20, 24, 28, 37, 51 e 60 - Desenhos das vozes de alunos de 2000.
- ◆ Página 62 - Foto em São Sepé, RS, de 1973.
- ◆ Nas bordas das páginas do menu, dos agradecimentos e desta página constam também desenhos das vozes dos alunos de 2000.

## ANEXOS




# COSMELLI YOGA CENTRES

Alto Nivel Técnico e Cultural  
Mais de 36 Anos de Experiência




**1**                      **EXPIRAR**



**Anahata chakra**  
\* Altura do coração

Om Hram Mitraya Namah


**7**                      **INSPIRAR**



**Swadhisthana chakra**  
\* Cócix

Om Hram Hiranyagarbhaya Namah


**2**                      **INSPIRAR**



**Vishuddhi chakra**  
\* Nuca

Om Hrim Ravaye Namah


**8**                      **EXPIRAR**



**Vishuddhi chakra**  
\* Nuca

Om Hrim Marichaye Namah


**3**                      **EXPIRAR**



**Swadhisthana chakra**  
\* Cócix

Om Hrum Suryaya Namah


**9**                      **INSPIRAR**



**Ajna chakra**  
\* Ponto entre os olhos

Om Hrum Adityaya Namah


**4**                      **INSPIRAR**



**Ajna chakra**  
\* Ponto entre os olhos

Om Hraim Bhanave Namah

**10**                     **EXPIRAR**



**Swadhisthana chakra**  
\* Cócix

Om Hraim Savitre Namah


**5**                      **EXPIRAR**



**Vishuddhi chakra**  
\* Nuca

Om Hraum Khagaya Namah


**11**                     **INSPIRAR**



**Vishuddhi chakra**  
\* Nuca

Om Hraum Arkaya Namah


**6**                      **RETER (S/AR)**



**Manipura chakra**  
\* Altura do umbigo

Om Hramh Pushne Namah

**12**                     **EXPIRAR**



**Anahata chakra**  
\* Altura do coração

Om Hramh Bhaskaraya Namah

## SÚMULAS

ART 496 – Técnica Vocal I – Formação da voz como ciência e arte em suas diferentes aplicações, compreendendo estudo de respiração, articulação, pronúncia, colocação de vogais e consoantes. Exercícios de leitura em voz alta.

ART 497 – Técnica Vocal II – Principais elementos da frase; ritmos, intensidade, pausas, ligações e durações aplicadas a voz falada e cantada. Acento prosódico e de insistência. Exercícios de articulação, pronúncia e inflexão.

ART 498 – Técnica Vocal III – Exploração sistemática do funcionamento da voz falada e cantada. Prática de oratória e recitação.

ART 499 – Técnica Vocal IV – Idem ART 496.

A partir de 1987 tem-se:

ART 161 – Expressão Vocal para o Teatro I – Equilíbrio rítmico envolvendo a curva do corpo. Verificação de dois opostos: energia e relaxamento em movimento. O corpo como esfera, respiração e postura. Estiramento estrutural dos músculos faciais: o megafone invertido. Energias físicas de potência, radiação e flutuação. Energia total. Exercícios com textos não dramáticos.

ART 165 – Expressão Vocal para o Teatro II – O corpo como pequena esfera e esfera em expansão. Energizantes corporais: economia e controle. Respiração e postura. Movimento e emissão. Repouso e energia: conscientização. Métodos naturais de relaxamento. A energia tonal. A relação entre as energias físicas e vocais. A energia das vogais. Energia das consoantes. Trabalho de exercícios com textos dramáticos e não dramáticos.

ART 169 – Expressão Vocal para o Teatro III – O corpo como esfera crescente. Equilíbrio. Coordenação entre movimento respiratório de emissão. Pausas ou silêncios. Energia das vogais. Energia das consoantes. Energia tonal. Relação entre fonética e ação estrutural. Energias físicas e energias vocais - fenômeno indivisível. Trabalho e exercícios com textos dramáticos.

ART 170 – Expressão Vocal para o Teatro IV – Explorações. Trabalho com textos através de energias físicas e vocais. Possibilidades de jogar e controlar diferentes energias em diferentes momentos do espetáculo. A re-descoberta das possibilidades expressivas do texto. Os clássicos: utilização completa do método Arthur Lessac em monólogos ou cenas retiradas da dramaturgia clássica ocidental.

A partir de 1990, vigorando até hoje:

ART 01 161 - Expressão Vocal para Teatro I - Relaxamento físico e mental. Respiração abdominal, diafragmática, intercostal. Ressonância. Articulação das consoantes. Emissão das vogais. Colocação e projeção da voz. Postura. Apoio. Centro da voz. Ataque do som. Higiene da voz.

ART 01 165 - Expressão Vocal para Teatro II - Relaxamento físico e mental. Respiração abdominal, diafragmática, intercostal. Ressonância. Articulação das consoantes. Emissão das vogais. Colocação e projeção da voz. Postura. Apoio. Centro da voz. Ataque do som. Higiene da voz. Ligação da respiração com o som. Relação da dicção com o movimento. Improvisação com a voz usando respiração, vogais e consoantes. Textos em prosa e verso para dicção, projeção e modulação.

ART 01 169 - Expressão Vocal para Teatro III - Relaxamento físico e mental. Respiração abdominal, diafragmática, intercostal. Ressonância. Articulação das consoantes. Emissão das vogais. Colocação e projeção da voz. Postura. Apoio. Centro da voz. Ataque do som. Higiene da voz. Ligação da respiração com o som. Relação da dicção com o movimento. Improvisação com a voz usando respiração, vogais e consoantes. Textos em prosa e verso para dicção, projeção e modulação. Transição da voz falada para a cantada. Tessitura vocal própria.

ART 01 170 - Expressão Vocal para Teatro IV - Relaxamento físico e mental. Respiração abdominal, diafragmática, intercostal. Ressonância. Articulação das consoantes. Emissão das vogais. Colocação e projeção da voz. Postura. Apoio. Centro da voz. Ataque do som. Higiene da voz. Ligação da respiração com o som. Relação da dicção com o movimento. Improvisação com a voz usando respiração, vogais e consoantes. Textos em prosa e verso para dicção, projeção e modulação. Transição da voz falada para a cantada. Tessitura vocal própria. Percepção auditiva. Pausas e silêncios.

Observe-se que são cumulatórios os conteúdos das últimas súmulas, conforme organizados na seqüência semestral. Questiono e planejo sugerir alguns ajustes, o principal deles no sentido de que a percepção auditiva precisa estar no começo do trabalho, criando a idéia de que funcionamos como um todo, e não às partes. Penso que essa religação de saberes deve ser estendida à relação da respiração, movimento e som, que precisa ser experimentada em conjunto desde o início da descoberta vocal. Acho ainda passível de discussão a idéia de tessitura vocal, no sentido de que conhecer e explorar outros registros atendem mais fielmente às necessidades expressivas do ator.

## QUESTIONÁRIO 2000/1

Para auxiliar meu trabalho de pesquisa na área de voz falada no teatro, solicito que você responda às questões seguintes. Saliento não se tratar de qualquer espécie de avaliação do seu desempenho. Desde já, obrigada pela cooperação.

Gisela Habeyche. ♥

Nome:

Nº Matrícula:

Idade:

1. Quais foram suas experiências de trabalho vocal antes do início deste semestre?
2. Na sua opinião existe algo particular nesta maneira/proposta de trabalhar a voz? O que é?
3. É possível mencionar o que você aprendeu na disciplina de Expressão Vocal I, no semestre 2000/1?
4. Após este semestre, o que você pode dizer sobre APARELHO VOCAL, RESPIRAÇÃO, APOIO DIAFRAGMÁTICO, RELAÇÃO ENTRE EMISSÃO VOCAL E MOVIMENTO CORPORAL ?
5. Que facilidades e/ou dificuldades você percebeu com este trabalho?
6. Há diferença entre o que você esperava trabalhar e o que você recebeu/desenvolveu neste semestre? Qual (Quais)?
7. Se desejar, relacione sugestões para o desenvolvimento do trabalho vocal.

## **PLANO DE ENSINO**

CURSOS Bacharelado Artes Cênicas - Licenciatura em Educação Artística  
DISCIPLINA Expressão Vocal para Teatro I  
CÓDIGO ART 01 161  
CRÉDITOS 04 - CARGA HORÁRIA 04  
PROFESSORA Gisela Habeyche SEMESTRE 2000/1

### **1. SÚMULA**

Relaxamento físico e mental. Respiração abdominal, diafragmática, intercostal. Ressonância. Articulação das consoantes. Emissão das vogais. Colocação e projeção da voz. Postura. Apoio. Centro de voz. Ataque do som. Higiene da voz.

### **2. OBJETIVOS**

- 2.1. Correção de postura e desenvolvimento de fatores que possibilitem a descoberta da própria voz.
- 2.2. Conscientização da respiração abdominal intercostal e do apoio diafragmático associados à produção do som.
- 2.3. Trabalho muscular com os articuladores do trato vocal visando a eficiência da dicção.
- 2.4. Descoberta de diferentes possibilidades vocais aplicáveis ao fazer teatral.
- 2.5. Busca da voz através da ação corporal.
- 2.6. Estimular a consciência auditiva no trabalho vocal.
- 2.7. Refletir sobre a prática teatral, exercitando a análise de fatores objetivos e subjetivos associados aos elementos sonoros do espetáculo teatral.

### **3. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- 3.1. **Exercícios de imaginação associados ao corpo e à voz.**
- 3.2. Prática de exercícios de relaxamento físico, respiração abdominal e apoio diafragmático, bem como fortalecimento de toda a musculatura envolvida na fonação.
- 3.3. Exercícios com os articuladores do trato vocal para emissão de vogais e articulação de consoantes.
- 3.4. Exercícios de improvisação com a voz utilizando respiração, fala, modulação, ressonância e projeção vocal **envolvendo também o caráter lúdico do trabalho.**
- 3.5. Aplicação dos objetivos em textos literários (narrativos, poéticos e dramáticos) e em canções.
- 3.6. Assistir espetáculos teatrais, vídeos e outros trabalhos que possibilitem o exercício de análise e reflexão.

#### 4. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- 4.1. Exposição dos objetivos de cada trabalho.
- 4.2. Aulas práticas utilizando os exercícios propostos.
- 4.3. Observação individual, especialmente quanto à respiração e ao apoio.
- 4.4. Uso de textos e músicas para aplicação dos conteúdos.
- 4.5. Solicitação de trabalhos práticos individuais e em grupo como aplicação dos conteúdos.
- 4.6. Gravação individual da voz do aluno.
- 4.7. Possibilidade de avaliação conjunta no final do semestre, ou durante, a partir de necessidades individuais do aluno.
- 4.8. Solicitar a ida ao teatro como fator indispensável para o desenvolvimento da consciência.

#### 5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- 5.1. Assiduidade: frequência e pontualidade.
- 5.2. Disponibilidade e interesse em aula.
- 5.3. Trabalhos escritos sobre a própria voz, sobre higiene vocal e outras temáticas pertinentes à disciplina.
- 5.4. Trabalhos práticos individuais e em grupo.
- 5.5. Assimilação dos conteúdos e crescimento.
- 5.6. Avaliação conjunta no final do semestre.

#### 6. BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- ABBOT Laboratories International Company. El tronco en transparencias anatómicas. 1956.
- AMORIM, Antônio. Fundamentos científicos da fonoaudiologia. São Paulo: Grafik - Assessoria & Consultoria Editorial, sem data (a partir de 1972).
- BAJARD, Elie. Ler e dizer. São Paulo. Cortez Editora, 1995.
- BEHLAU, Mara & Ponte, Paulo. Higiene vocal - informações básicas. São Paulo: Ed. Lovise, 1993.
- BERRY, Cicely. Voice and the actor. New York. Macmillan. 1987.
- BEUTTENMÜLLER, Glorinha & Laport, Nelly. Expressão vocal e expressão corporal. Rio de Janeiro. Ed. Forense -Universitária, 1974.
- BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1983.
- BOONE, Daniel R. Sua voz está traindo você? Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1996.
- BUNCH, Meribeth. Dynamics of the singing voice. New York: Springer-Verlag, 1995.
- CAGLIARI, Gladis Massini. Acento e ritmo. São Paulo. Editora Contexto, 1992.
- CANUYT, Georges. La voz - tecnica vocal. Buenos Aires: Librería Hachette, 1958.
- CHÁVEZ, Víctor Hugo Alvarez. Aprenda a hablar en público. Buenos Aires, Argentina. Editorial Errepar, 1993.
- CHENG, S. Chun-Tao-. El tao de la voz. Madrid: Ediciones Gaia, 1993.
- DINVILLE, Claire. A técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.
- FELDENKRAIS, Moshe. Consciência pelo Movimento. São Paulo. Summus. 1977.
- FERREIRA, Leslie Piccolotto & Oliveira, Iára B. & Quinteiro, Eudisia A. & Morato, Edwiges M. Voz profissional: o profissional da voz. São Paulo. Pró-fono Dep. Editorial, 1995.
- GAYOTTO, Lucia Helena. Voz partitura da ação. São Paulo, S P. Summus Ed., 1997.
- GOMEZ, Elier M.D. La respiracion y la voz humana - su manejo y enseñanza. Buenos Aires, Editorial La Voz, 1980.



- GROTOWSKI, Jerzy. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1971.
- HUCHE, François Le & Allali, André. A Voz - Anatomia e Fisiologia dos órgãos da voz e da fala. Porto Alegre. Ed Artes Médicas. 1999.
- KAHLE, Charlotte. Manual Prático de Técnica vocal. Porto Alegre. Livraria Sulina Editora, 1966.
- LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. São Paulo, SP. Summus Editorial, 1971.
- LABRADA, Jerónimo. El registro sonoro. Santafé de Bogotá, Colômbia. Editorial Voluntad, 1995.
- LOWEN, Alexander e Leslie Lowen. Exercícios de Bioenergética. São Paulo. Ágora . 1985.
- LUFO, Marcela Ruiz & Bautista, Fidel Monroy. Desarrollo profesional de la voz. México: Grupo Editorial Gaceta, 1994.
- MARAFIOTI, Mario P. Caruso's Method of voice production. New York: Dover Publications Inc, 1981.
- MELLO, Edmeé Brandi de Souza. Educação da voz falada. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1972.
- PELUFFO, Maria Luisa Diez de. La palabra en acción. Montevideo, 1983.
- PICCOLOTTO, Léslie & Soares, Regina Maria Freire. Técnicas de impostação e comunicação oral. São Paulo: Ed. Loyola, 1977.
- PIGATTO, Carmen Sueli Peters ET ALI. Reabilitação da fala e da audição através do ritmo musical. Curitiba, PR. Editora Lovise, 1989.
- PINHO, Sílvia M. Rebelo. Manual de higiene Vocal para profissionais da voz. Carapicuíba, SP. Pró-Fono Ed., 1997.
- POVEDA, Lola. Texto Dramático - la palabra en acción. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones, 1996.
- QUIGNARD, Pascal. Ódio à música. Rio de Janeiro. Editora Rocco Ltda. 1999.
- QUINTEIRO, Eudisia Acuna. Estética da voz: uma voz para o ator. São Paulo: Summus Editorial, 1989.
- SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- SINNEK, H. ABC para cantores e oradores. São Paulo: Ed. Ricordi Brasileira, 1955.
- SOUCHARD, Philippe-Emmanuel. Respiração. São Paulo: Summus editorial, 1989.
- STEWART, R. J. Música e psique. Editora Cultrix, 1987.
- SUNDBERG, Johan. The science of the singing voice. Dekalb, Illinois. Northern Illinois University Press, 1987.
- TATIT, Luiz. A canção. São Paulo: Atual Editora Ltda, 1987.
- TATIT, Luiz. O cancionista - composição de canções no Brasil. São Paulo: Ed. da USP, 1996.

Porto Alegre, março de 2000.