UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

JUSSARA RODRIGUES FERNANDINO

INTERAÇÃO CÊNICO-MUSICAL

Estudo nº. 2

BELO HORIZONTE

2013

JUSSARA RODRIGUES FERNANDINO

INTERAÇÃO CÊNICO-MUSICAL

Estudo nº. 2

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem.

Orientador: Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta.
Co-orientadora: Profª. Drª. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

BELO HORIZONTE
2013

Fernandino, Jussara, 1964-
Interação cênico-musical [manuscrito] : estudo nº. 2 / Jussara Rodrigues Fernandino. – 2013.
280 f. : il. + 1 DVD

Orientador: Ernani de Castro Maletta
Co-orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Musica e teatro – Teses. 2. Expressão corporal – Teses. 3. Voz – Teses. 4. Artes cênicas – Estudo e ensino – Teses. 5. Teatro – Teses. I. Maletta, Ernani, 1963- II. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. IV. Título.

CDD: 792.07

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese da aluna **JUSSARA RODRIGUES FERNANDINO** Número de Registro **2009711151**.

Titulo: ***Interação Cênico-Musical: Estudo No. 2***

Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta – Orientador - EBA/UFMG

Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - Co-Orientadora – FAE/UFMG

Profa. Dra. Jacyan Castilho de Oliveira - Titular – Escola de Teatro da UFBa

Prof. Dr. Marco Antônio Farias Scarassatti – Titular – FAE/UFMG

Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro - Titular – EBA/UFMG

Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha - Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 16 de outubro de 2013

Esta tese é dedicada aos que lhe imprimiram sua própria energia vital.
Aos alunos.
Que participaram da construção do trabalho com sua vontade de aprender,
Com sua generosidade para com o que lhes era diferente,
Com sua alegria – sempre! – seja nos momentos de descoberta e entusiasmo, seja nos dias de frio ou cansaço.
Jovens artistas, atores e músicos, que transformaram interrogações de pesquisa em sentido, pelo impulso vivo da criação.

A vocês,
meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos orientadores desta tese – Prof. Ernani Maletta e Profª. Ângela Dalben – por vários motivos. Pela disponibilidade em meio a tantos afazeres. Pela leitura atenta e perspicaz. Pelo incentivo e valorização de minha própria experiência como material para a tese. Por enxergar os pontos cegos (como se soubessem coisas que eu ainda nem havia escrito!). E pelas diretrizes certeiras. Pude contar com sua sabedoria e experiência: "eixos orientadores". E, ao mesmo tempo, com sua sensibilidade e criatividade: artistas que são.
Ou seja, foi um privilégio!

À Universidade Federal de Minas Gerais, em especial aos Departamentos de Fotografia, Teatro e Cinema (EBA/UFMG) e Teoria Geral da Música (EMUFMG), pelo apoio institucional concedido, não somente por abrir seus mapas de oferta e ceder espaços e equipamentos para a realização da pesquisa, mas, especialmente, pela confiança no trabalho realizado;

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes, estendido à Coordenação, Professores e Funcionários;

Aos docentes que participaram da banca de qualificação, Profª. Drª. Ana Cláudia de Assis e Profº. Drº. Maurílio de Andrade Rocha, cujos apontamentos foram fundamentais para o aperfeiçoamento deste trabalho;

Aos artistas e educadores que generosamente concederam seus depoimentos a esta pesquisa: Ana Taglianetti, Antônio Hildebrando, Ernani Maletta, Fernando Rocha, Maria Amália Martins, Rafael Anderson, Rosa Lúcia dos Mares Guia, Tim Rescala.

Àqueles que contribuíram com suas ajudas preciosas!: Arnaldo Alvarenga, Carmen Fernandino Berg, Clara Fernandino Dias, Eugênio Tadeu, Julio Villarroel, Lúcia Vulcano, Luciana Monteiro; Patrícia Furst Santiago.

À Márcia, pela limpeza carinhosa do espaço em que funcionou a disciplina-laboratório, durante todo o ano de 2011.

Ao Centro de Musicalização da UFMG (CMI), onde iniciei minha experiência docente. Mais que um estágio, me abriu portas, que abriram outras portas, que continuam a se abrir. Um agradecimento especial, à Tânia Lopes Cançado, sua fundadora, que sempre será minha mestra e amiga;

À minha família tão especial, pelo apoio e carinho;

À minha filha Clara, por sua força e compreensão, e seu sorriso sempre amoroso e acolhedor.

À minha querida mãe, para sempre em meu coração.

À Luz Divina.

]

RESUMO

Os aspectos interacionais entre as áreas de Música e Teatro constituem o tema desta tese. Tendo sido observada uma fragmentação entre estes aspectos nos processos artísticos e de formação destas áreas, de uma maneira geral, o trabalho partiu da premissa de que há necessidade de um maior entendimento em torno dessa questão. A pesquisa investigou práticas de entrelaçamento entre as duas linguagens, visando a alcançar possíveis indicadores, capazes de suscitar uma maior compreensão desse fenômeno. A elaboração das práticas partiu do cruzamento entre os fundamentos de alguns encenadores e pedagogos musicais referenciais, e, com vistas à verificação desses procedimentos, foi gerada uma disciplina-laboratório, que se constituiu o campo de investigação. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, tendo, como sujeitos participantes, alunos dos cursos de Graduação em Música e Graduação em Teatro desta instituição. Tendo, como suporte, os pressupostos da pesquisa qualitativa, empregou-se a observação participante e sistemática como principal instrumento metodológico, utilizando-se, ainda, a aplicação de entrevistas e questionários, como apoio ao processo investigativo. As entrevistas foram realizadas com profissionais das áreas de Música e Teatro, com experiência de integração entre estas linguagens, e os questionários foram aplicados junto aos alunos integrantes da disciplina-laboratório. A análise dos dados evidenciou a viabilidade pedagógica dos procedimentos investigados e permitiu identificar alguns meios implicados no processo de interação, demonstrando, ainda, as características de atores e músicos frente à proposta em questão. A partir do processamento dessas informações, foram elaborados os *eixos indicadores da interação cênico-musical*, resultados os quais a tese se propôs a alcançar.

Palavras chave: interação cênico-musical; práticas cênico-musicais; interdisciplinaridade.

RESUMEN

Los aspectos interrelacionales entre las áreas de Música y Teatro constituyen el tema de esta tesis. Observando una fragmentación entre estos aspectos en los procesos artísticos y de formación de ambas áreas, de una manera general, el trabajo partió de la premisa de que hay necesidad de un mayor entendimiento en torno de esa cuestión. Se investigaron prácticas de entrelazamiento de ambos lenguajes con el objetivo de encontrar posibles indicadores capaces de lograr una mayor comprensión de ese fenómeno. La elaboración de las prácticas partió del cruce de fundamentos de algunos directores y pedagogos musicales referentes y, en vista de una verificación de los procedimientos, se generó una disciplina-laboratorio que se constituyó en el campo de investigación. La misma fue realizada en la *Universidade Federal de Minas Gerais*, con alumnos de los *Cursos de Graduação em Música* y *Graduação em Teatro* de esta institución como sujetos participantes. Teniendo como apoyo las hipótesis de investigación cualitativa, se empleó la observación participante y sistemática como principal instrumento metodológico, aplicándose también entrevistas y cuestionarios como apoyo del proceso de investigación. Las entrevistas se hicieron a profesionales de las áreas de Música y Teatro, con experiencia de integración de ambos lenguajes, y los cuestionarios se aplicaron a los alumnos integrantes de la disciplina-laboratorio. El análisis de los datos evidenció la viabilidad pedagógica de los procedimientos investigados y permitió identificar algunos medios involucrados en el proceso de interacción, mostrando además la recepción por actores y músicos de la propuesta en cuestión. A partir del procesamiento de esas informaciones se elaboraron los *ejes indicadores de interacción escénico – musical*, cuyos resultados la tesis propone alcanzar.

Palabras clave: interacción escénico-musical; prácticas escénico-musicales; interdisciplinaridad.

ABSTRACT

The subject of this thesis is the interactional aspects of the Music and Drama areas. There has been observed a fragmentation among these aspects both in artistic processes and in the formation of professionals in such areas. So this work takes as its standpoint the need for further research on this issue. The research investigated the practices of entanglement between the two languages (music and drama), in order to achieve possible indicators, which might be able to give greater understanding around this phenomenon. The preparation of practices came from the crossing between the fundaments of some directors and referential musical educators. In order to verify these procedures, there was created an experimental course at undergraduate level, which constituted the research field. The research was conducted at the Federal University of Minas Gerais, having undergraduate students of Music and of Drama as subjects. Based on the assumptions of qualitative research, there was used participant and systematic observation as the main research technique, using also the application of questionnaires and interviews, to support the investigative process. The interviews were directed to professionals from the areas of Music and Drama, with experience in integration between these languages. The questionnaires were applied to the students at the experimental course. Data analysis showed the viability of the investigated pedagogical procedures, such as identified some means involved in the interaction process, showing also the characteristics of the actors and musicians, according to the research issue. From the processing of the information, there were developed indicative axes of scenic-musical interaction, which was the aim of this research.

Keywords: scenic-musical interaction; scenic-musical practices, interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Práticas relativas à *Produção Vocal*.....105

Figura 2 - Extrato vocal: notação gráfica.....119

Figura 3 - Práticas relativas à *Corporeidade*.....142

Figura 4 - Exemplos de Tipograma.....152

Figura 5 - Práticas relativas à *Produção Instrumental* e *Escuta Cênica*.....178

Figura 6 - Exercícios-síntese.....190

SUMÁRIO

Introdução.....01

PARTE I: BASES PARA O PROCESSAMENTO DA INTERAÇÃO

1. Vozes em entrelaçamento: a disciplina-laboratório.....20
1.1. A estrutura da disciplina-laboratório.....20
1.2. Planejamento e condução dos trabalhos.....23
1.3. O funcionamento em torno das práticas.....25

2. A voz de encenadores e pedagogos musicais.....28
2.1. As categorias do *Mapeamento da Musicalidade no Teatro*.....28
2.1.1 Parâmetros para a elaboração cênico-musical.....47
2.2. Interações com a Pedagogia Musical.....49
2.2.1. Tempo-espaço-energia.....51
2.2.2. Música-movimento-fala.....69
2.2.3. Escuta ativa e criativa.....76

3: A voz de artistas: profissionais e em formação.....82
3.1. Pesquisa exploratória com profissionais das áreas de Música e Teatro.....82
3.2. Sondagens com estudantes das áreas de Música e Teatro.....87
3.2.1 Questionário aplicado ao início do semestre.....88
3.2.2 Questionário aplicado ao final do semestre.....93

PARTE II: AS PRÁTICAS CÊNICO-MUSICAIS

4. Práticas relativas à *Produção Vocal*.....106
4.1 Voz Falada.....107
4.2 Voz Cantada.....120

4.3 Efeitos Vocais.....120
4.4 Relação Voz e Movimento.....128

5: Práticas relativas à *Corporeidade*.....143
5.1. Técnicas métricas.....143
5.2. Técnicas não-métricas.....156

6: Práticas relativas à *Produção Instrumental* e à *Escuta Cênica*.....179
6.1. Produção Instrumental.....179
6.2. Escuta Cênica.....185

7: Exercícios-síntese.....191
7.1. Práticas Individuais.....191
7.2. Práticas Coletivas.....204

PARTE III: A INTERAÇÃO CÊNICO-MUSICAL

8: Análise e inferências.....224
8.1. A fragmentação nos contextos artísticos e de formação.....224
8.2. O alcance interacional e pedagógico das práticas investigadas.....225
8.3. Características dos atores e dos músicos frente à proposição da disciplina-laboratório.....229
8.4. Identificação dos meios de interação.....234
8.4.1 Estruturas de som e movimento.....235
8.4.2 Aplicação em contextos expressivos.....239
8.4.3 Acionamento da *escuta*.....243

Conclusão.....247

Referências.....261
Anexos.....266

Introdução

A Ópera e o Teatro Musical são gêneros artísticos caracterizados pela conexão entre cena e música. Esta conexão, contudo, também se estabelece em demais manifestações, e, embora de maneira menos evidenciada, está presente nos espetáculos teatrais e de Dança, bem como nos *shows* e nas performances instrumentais. No espetáculo teatral, por exemplo, além da trilha sonora e do eventual emprego de canções ou da execução instrumental ao vivo, questões como a musicalidade do texto e da fala, ou a ritmicidade dos movimentos, constituem fatores com os quais o conhecimento musical pode vir a contribuir. Os *shows* e as apresentações musicais cada vez mais lançam mão da iluminação, dos efeitos visuais e da direção de cena. E mesmo em modalidades nas quais apenas o músico e seu instrumento se fazem presentes, há que se considerar a situação de palco e de atuação. Ressalta-se ainda, a categoria denominada Música Cênica, na qual os músicos necessitam lidar com fala, movimentação, personagens e figurino. Assim, é possível afirmar que, de uma maneira geral, a interação de aspectos cênicos e de aspectos musicais faz parte da prática artística tanto da área de Música, quanto de Teatro. E, nesse sentido, infere-se que os processos formativos de atores e músicos devem capacitá-los a atender adequadamente às demandas interacionais requeridas pela realidade profissional.

A integração entre as linguagens artísticas tem sido alvo de pesquisas e reflexões no campo teatral. Maletta (2005) aponta um aumento das discussões em torno do assunto, bem como uma mudança de postura quanto à preocupação com a prática "inter/transdisciplinar". Todavia, analisando projetos pedagógicos de cursos de Graduação em Teatro de dez Universidades brasileiras, esse autor constatou que as ações realmente efetivas, nesse sentido, constituem uma minoria. E que, mesmo assim, apresentam-se em propostas ainda incipientes[1]. Para Maletta, de uma forma geral, os atores só experimentam uma maior integração entre as diversas linguagens nas "Práticas

[1] Trata-se da tese *A formação do ator para uma atuação polifônica*: princípios e práticas. O trabalho defende a formação do ator realizada de forma "intersemiótica e interdisciplinar", que o capacite a construir uma "atuação polifônica", como um discurso formado por múltiplas vozes em contraponto, condizente, dessa maneira, com as características do fazer teatral. A tese descreve a experiência e exercícios criados pelo autor, indicando, ainda, os *Princípios Fundamentais para a Formação Polifônica do Ator*. Além do trabalho de Maletta, que envolve a interação das várias linguagens no fenômeno teatral, destacam-se as pesquisas de Cintra (2008), Dias (2000) e Oliveira (2008), que enfocam, especificamente, a contribuição de determinados aspectos musicais nas relações com o Teatro.

de Montagem", que normalmente acontecem ao final dos cursos, e que, na realidade, acabam por revelar as fragilidades e as dificuldades em torno dessa questão. Isso pode ser deduzido a partir do trecho a seguir:

> Mesmo no caso da Música ou das Artes Corporais, por mais que os currículos dos cursos de formação incluam disciplinas direcionadas a cada uma dessas habilidades – como comprovam as grades curriculares, programas e ementas das disciplinas –, há que se observar, tendo em vista as dificuldades que a maioria dos atores apresenta, que o aprendizado de tais disciplinas não tem sido suficiente para a real incorporação de seus fundamentos, muito menos para exercitar o diálogo entre elas (MALETTA, 2005, p. 54).

Quanto ao campo da Música, esse tema ainda ocupa pouco espaço nas pesquisas e publicações da área. Avaliando os principais veículos de divulgação acadêmica brasileiros, foi observado um número muito reduzido de trabalhos que versam sobre a integração entre Música e aspectos cênicos ou sua relação com as demais Artes[2]. Isso ocorre até mesmo em relação à Ópera, que utiliza as linguagens da Música e do Teatro, como anteriormente mencionado. De acordo com Velardi (2011), os estudos em torno do gênero se detêm, predominantemente, nas questões musicológicas e históricas, e, com muita raridade, são abordados temas sobre sua proximidade com a experiência artística teatral, sobre possibilidades de inovações estéticas ou sobre sua natureza de espetáculo[3].

Dessa forma, a presente tese parte da premissa de que há uma necessidade de maior conhecimento em torno da questão interacional, e, no caso deste trabalho, entre as áreas de Música e Teatro, especificamente. A pesquisa desenvolvida se propôs a investigar, então, práticas de entrelaçamento entre esses campos, visando a alcançar possíveis indicadores, capazes de suscitar uma maior compreensão desse fenômeno. O interesse por essa questão tem sua origem na própria formação da pesquisadora como musicista e atriz, e em sua experiência profissional como artista e professora, pelas quais foi identificada a necessidade de uma maior integração entre as referidas áreas. Assim, tomando a liberdade de alterar a escrita para a primeira pessoa, esse trabalho se

[2] Foi realizada uma consulta averiguando a produção dos últimos cinco anos registrada no banco de anais da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), bem como nos periódicos *Musica Hodie*, *Em Pauta* e *Opus*, por meio de seus sítios eletrônicos. Foram verificados, ainda, os bancos de dissertações e teses de Universidades Federais brasileiras como USP, UNICAMP, UFRGS, UFBA, UNIRIO, UFRJ, UNB. Dentre as poucas publicações que se aproximam dessa temática, a maioria trata de análises musicais de trilhas sonoras cinematográficas, ocorrendo alguns trabalhos em torno de recursos teatrais auxiliando aspectos de performance ou de técnica vocal.

[3] Disponível em: www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/361/381. Acesso em: 04/07/2013.

inicia com o relato de algumas percepções vivenciadas nessa trajetória, no intuito de demonstrar os pontos que conduziram a pesquisadora até a presente investigação.

Em meus estudos musicais, que culminaram com a Graduação em Piano pela UFMG, percebia que o gradativo aprofundamento das aquisições técnicas e do desenvolvimento de repertório era inversamente proporcional à fluência da manifestação expressiva espontânea. Essa percepção não se dava de maneira consciente na época. Ao lado do encantamento e entusiasmo pelo descortinar do universo musical, foi surgindo, ao mesmo tempo, uma sensação subjacente de inadequação e necessidade de vazão da expressão artística. De maneira geral, um curso de Música é centrado na aquisição de habilidades, principalmente em torno do desempenho instrumental, como se a musicalidade se desenvolvesse apenas a partir do manejo do instrumento e não da potencialidade do instrumentista. Também não são contempladas as questões relacionadas ao palco ou à expressão do artista em estado de atuação, nem à sua comunicação com o espectador. A ideia de perfeccionismo presente no treinamento e no estudo diário toma esse espaço, acreditando-se que esse seja o único meio de "tocar bem". Não raro os músicos se veem, até mesmo em pleno momento da execução musical, preocupados com os trechos mais complexos da obra, tensos com a ameaça do fracasso, supervalorizando a possibilidade do erro e subestimando as possibilidades da música que os mesmos são capazes de gerar (principalmente os de formação erudita). Nesses momentos, ao que parece, ocorre uma desconexão do intérprete com sua própria expressão artística, anulando, consequentemente, sua interação com a plateia. Com o tempo constatei que essas percepções eram também compartilhadas por alguns colegas de curso e de profissão.

Em função disso, procurei, inicialmente, oficinas e cursos de curta duração que me permitiram o contato com novas possibilidades expressivas, alguns deles oferecidos pela própria Universidade Federal de Minas Gerais. Estas me conduziram ao universo teatral, o que se reverteu, posteriormente, em formação profissional pela Fundação Clóvis Salgado[4]. Nesse curso, vivenciei aulas de música, dança, práticas circenses, técnica vocal, dentre outras disciplinas, percebendo que a questão da expressividade e do fazer criativo eram bem mais valorizados nesse meio. Contudo, os conteúdos dessas disciplinas, muitas vezes, não faziam conexão entre si e nem com os conteúdos teatrais

[4] Curso Técnico de Ator oferecido pelo CEFAR, Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado. Na época não havia ainda, em Belo Horizonte, a graduação em Artes Cênicas. Esse curso, bem como o oferecido pelo Teatro Universitário da UFMG, consistia, como ainda hoje, em um dos meios de profissionalização do ator.

mais específicos. Situando um exemplo, cito os exercícios de solfejo desenvolvido nas aulas de música do curso de Teatro. Aplicados por meio de processos a princípio destinados aos músicos, – e, mesmo assim, de forma bastante tradicional[5] –, constituíam uma imensa dificuldade para meus colegas atores que nunca tinham tido contato com a teoria musical. Além disso, destacava-se a falta de sentido daqueles exercícios em relação aos processos cênicos. Certamente, não há problema na prática de solfejo para atores, e é até desejável, desde que os elementos musicais dali depreendidos sejam trabalhados de forma tal que tragam contribuições para a prática teatral. Na tese de Ernani Maletta, por exemplo, encontra-se um exercício de solfejo, realizado por meio de atividades corporais e espaciais, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos musicais e cênicos[6].

Cabe destacar, todavia, que os cursos das instituições acima citadas apresentavam excelência na maioria dos conhecimentos ministrados, tanto que, de fato, me capacitaram para a atuação profissional. Além de contar com um quadro de ótimos professores, sendo alguns deles, artistas com quem tive o privilégio de aprender e conviver. Numa reflexão de ordem geral, infere-se que esses cursos, naquele momento, estavam ainda inseridos em outro pensamento pedagógico, estruturados por aplicação estanque de saberes e centrados na aquisição de habilidades. Vale ainda lembrar, que essa cisão é encontrada nos cursos de formação artística, de um modo geral, não sendo uma especificidade dos referidos cursos. Muitos fatores podem estar aí envolvidos. Além da necessidade de projetos pedagógicos mais adequados, ressalta-se a questão da formação dos professores. Os docentes são capacitados na especificidade de suas áreas de atuação, e, muitas vezes, sem a devida orientação didática. As instituições, por sua vez, não fomentam a interação dos saberes, não olvidando, aqui, as conhecidas dificuldades do sistema educacional brasileiro.

Desse modo, é pouco provável, por exemplo, que professores de Teatro que não receberam formação adequada em Música tenham condições de captar e desenvolver a potencialidade musical em seus trabalhos com o aprofundamento ideal. Por sua vez, os professores de Música, que geralmente são convidados a ensinar nos cursos de Teatro,

[5] Apesar da existência de propostas que têm renovado o ensino da Teoria Musical, algumas práticas se mantêm em uma proposição inadequada, desvinculada do próprio sentido musical. Campolina e Bernardes (2001, p. 11) assim se manifestam a esse respeito: "A 'música' dos ditados e solfejos, concebidos para e como treinamento auditivo nas aulas de Percepção Musical, bem como a 'didática' usada ao aplicá-la, são muitas vezes tentativas bem intencionadas, mas que trazem, na sua essência, o equívoco dos que a entendem (a música) como sendo um objeto passível de ser reduzido às notas, aos ritmos e à harmonia".

[6] MALETTA, 2005, p. 356.

em sua grande maioria, não possuem formação teatral e não têm sequer conhecimento das possibilidades que poderiam explorar. E, assim, na falta de um repertório adequado de estratégias de ensino, mantêm o mesmo programa que fariam nas escolas de Música. Se é pouco provável que os professores tenham condições de estabelecer relações consistentes entre Música e Teatro nos cursos para atores, menos ainda nos cursos de Música, nos quais nem mesmo há espaço para tal. São situações difíceis tanto para os alunos quanto para os docentes, pois o trabalho torna-se árido e inadequado.

Em minha experiência profissional se confirmou essa fragmentação existente entre as duas áreas. Em algumas montagens, mesmo nas obras concebidas sob um perfil de integração, tais como o Musical, a Opereta e a Música Cênica, ocorriam momentos separados de preparação – musical, vocal, corporal, cênica. Por vezes, percebia-se certa negligência para com uma área em relação à outra, dependendo dos profissionais envolvidos, seja por falta de aprofundamento ou até mesmo por desconhecimento, acarretando oscilações na qualidade do espetáculo. O que se passa nas montagens que envolvem integração Música-Teatro é muito semelhante à situação acima mencionada em relação aos professores e às instituições. Considerando a formação atual predominante, teriam os músicos envolvidos com Ópera e Música Cênica condições de avaliar o real significado de figurino, de composição de personagem, de movimentação, sem cair na mera estereotipia? Preparadores e diretores teatrais saberiam como orientar questões de dinâmica musical, aspectos rítmicos, nuances de instrumentação com a propriedade necessária? Essas perguntas ganham ainda maior ênfase constatando-se que todos esses aspectos devem se desenvolver não só em simultaneidade, mas em retroalimentação nos espetáculos. Também nesse caso, não é intenção, aqui, apenas apontar as lacunas sem deixar de considerar as inúmeras dificuldades para se sustentar um projeto artístico em nosso país.

Enfim, no decorrer dessa trajetória, fui constatando que as práticas dessas áreas, salvo louváveis exceções, se desenvolvem em cisão ou sem o devido entendimento das necessidades e das possibilidades de interação entre as linguagens. Lançar um olhar mais aprofundado e avançar o conhecimento em torno dessas questões significa buscar uma maior consciência e consistência de atuação, evitando-se equívocos nos planos didático e artístico. Equívocos provocados pela reprodução de práticas inadequadas ou por uma aceitação tácita de certo "amadorismo". Nesse sentido, Koudela e Santana (2006, p. 63-64), refletindo sobre as abordagens metodológicas no ensino do Teatro, afirmam:

> A crítica educacional contemporânea tem evidenciado que muitas práticas pedagógicas se restringem apenas à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica, resultando no afastamento dos reais propósitos da ação educativa, em relação às possibilidades de aprendizagem concreta que são propiciadas aos sujeitos. Infere-se que essas práticas desconhecem, em geral, as bases teórico-metodológicas que se foram agregando no decorrer da história, o que assegura a necessidade de se sistematizar a discussão em torno do assunto. [...] Neste sentido, metodologia de ensino constitui-se em uma atividade de natureza complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento pedagógico voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo.

E quanto aos aspectos da encenação, esse pensamento é também identificado nas reflexões de Jacyan Castilho de Oliveira, apresentadas a seguir:

> A partir do momento em que, na contemporaneidade, o espetáculo teatral passou a ser percebido como uma teia, resultante da urdidura de várias *partituras* concomitantes (de texto, do ator, do encenador, dos elementos cenográficos, musicais, etc.), foram ampliados os campos de estudo da organização de cada uma dessas partituras. Ainda assim, elementos de difícil delimitação, como a *plasticidade* ou a *musicalidade* de uma encenação, que são estruturantes do léxico do espetáculo (responsáveis pela construção de sentido deste, não a partir do tema ou mensagem – pelo **quê** se quer dizer – mas por **como** se diz), permanecem ainda à mercê basicamente da sensibilidade intuitiva de seus realizadores.[7]

Ainda segundo essa autora, os elementos acima citados

> Merecem uma tentativa, não diria de sistematização por considerar infrutífera ou pouco razoável essa intenção – mas de aprofundamento das atenções sobre eles, porque assim ajudam o artista-pesquisador a passar do campo intuitivo para o volitivo (OLIVEIRA, 2008, p. 16-17).

Como docente da Universidade Federal de Minas Gerais, tenho tido contato com algumas necessidades e anseios manifestados pelos alunos. Anseios esses que, ainda hoje, curiosamente, são bastante semelhantes aos que vivenciei em minha própria fase de formação, a despeito das inquestionáveis melhorias e avanços do ensino de Música atual. No intuito de suprir parte dessas lacunas, procurei desenvolver disciplinas optativas, dentre elas as intituladas *Expressão Corporal na Educação* e *Performance em Música e Cena*. Locadas na Escola de Música da UFMG, unidade na qual sou professora, essas disciplinas também receberam em sua trajetória alunos de outras unidades, inclusive alunos do curso de Teatro. A princípio, essas disciplinas foram

[7] Grifos da autora. Disponível em: www.portalabrace.org/.../Jacyan%20Castilho%20-%20O%20RITMO%20. Acesso em: 27/05/2013.

desenvolvidas de uma maneira ainda empírica e intuitiva – como apontaram as autoras acima citadas –, sendo acrescidas, aos poucos, de novos procedimentos, a partir de estudos e de uma busca pessoal. Mesmo assim, com o próprio desenvolvimento das disciplinas, ocorreu a necessidade de um maior aprofundamento e conscientização dos processos desencadeados, uma vez que muitas práticas ainda deixavam a desejar, apresentando respostas insuficientes para as questões que sempre me inquietaram.

Essa necessidade de uma maior sistematização em meus trabalhos encontrou sua via de concretização no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG, por meio da realização do Mestrado, no qual foi desenvolvido um estudo sobre a interação Música-Teatro. Os aspectos levantados nesse estudo foram fundamentais para a realização da subsequente pesquisa de Doutorado. E, uma vez que são trabalhos complementares, uma breve explanação do processo desenvolvido no Mestrado será realizada a seguir, com vistas a um melhor entendimento dos objetivos da presente tese.

O suporte dado pela pesquisa de Mestrado

Na dissertação de Mestrado, intitulada *Música e Cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no Teatro*, realizou-se um estudo de aspectos musicais presentes em estéticas teatrais referenciais do século XX, culminando em um mapeamento estrutural desses aspectos. O impulso inicial era a busca por "caminhos operativos" [8], isto é, práticas que pudessem minorar a cisão entre aspectos musicais e aspectos teatrais na formação e nos projetos artísticos, como já relatado anteriormente. Entretanto, ao se iniciar a investigação, constatou-se a carência de referências bibliográficas nesse viés específico, as quais seriam necessárias ao embasamento da pesquisa. A esse respeito, assim pronuncia OLIVEIRA (2008, p. 15):

> Talvez por estar tão intrinsecamente ligada a uma percepção sensório-emotiva, a questão da musicalidade no espetáculo cênico – sua definição, análise, e procedimentos para criá-la– tenha ficado, ao longo da história no teatro ocidental, relegada a segundo plano. O fato é que não há muita literatura crítica a respeito, nem de análise, nem de demonstração de exemplos, mesmo no campo da recepção teatral.

[8] A expressão entre aspas, e que foi citada na dissertação, foi empregada por Luís Otávio Burnier ao se referir à necessidade de uma maior estruturação técnica para o ofício do ator no ocidente (Burnier, 2001, p. 13).

Frente a essa falta, foi necessário buscar e sedimentar fundamentos em primeiro lugar, e, nesse sentido, criar uma base de dados para que, futuramente, fossem viabilizados os possíveis "caminhos operativos", adiados naquele momento. Para tal, a pesquisa analisou os aspectos musicais presentes em propostas de dez encenadores teatrais do século XX: Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Antonin Artaud, Bertolt Brecht, Etienne Decroux, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugenio Barba, Robert Wilson, além das propostas de Émile Jacques-Dalcroze do início do século XX – vale comentar que esses mestres também são conhecidos como encenadores-pedagogos por terem desenvolvido suas poéticas por meio de um trabalho de pesquisa e de formação junto a seus grupos de atores.

O levantamento das estratégias musicais utilizadas nessas propostas possibilitou o delineamento e o entendimento das características e funções da Música no âmbito teatral, apresentando, como resultado, um *Mapeamento da Musicalidade no Teatro* do período em questão[9]. Sua estrutura final foi organizada em categorias, sendo algumas relacionadas ao trabalho do ator (*Produção Vocal*, *Corporeidade* e *Produção Instrumental*); outras que englobam os aspectos relativos à configuração do espetáculo (*Sonorização*, *Composição Musical*, *Estruturação* e *Partitura*); e a categoria *Escuta Cênica*, fator que perpassa o funcionamento das demais categorias. Foram listadas, ainda, cinquenta e três subcategorias, constituídas de aspectos derivados dessas matrizes. O *mapeamento* realizado não apresenta as práticas dos encenadores em si, seus exercícios e suas experiências em específico, mas é resultado de uma filtragem dos principais elementos e recursos nelas encontrados, apresentados como possibilidades expressivas[10]. Constituiu-se, dessa maneira, a base de dados acima mencionada. Dentre as conclusões alcançadas pela pesquisa de Mestrado, destacam-se três principais reflexões, a saber:

1) A explicitação da relação dialógica entre Música e Teatro: verificou-se que o Teatro apresenta, em sua trajetória histórica, várias concepções em que determinados elementos musicais são fatores significativos; e que cada encenador estudado valoriza determinados aspectos da linguagem musical utilizando-os de acordo com seus propósitos cênicos. Este fato indicou a presença da Música, não em processos

[9] O quadro representativo desse *mapeamento* encontra-se nos anexos da tese, à página 267, e uma síntese do mesmo será apresentada no capítulo 2.

[10] Para melhor fluência do texto o "Mapeamento da Musicalidade no Teatro" será designado na tese apenas como *mapeamento*.

periféricos de construção teatral, mas no cerne de cada proposta estética analisada, como aponta o trecho a seguir:

> É possível eleger exemplos de contribuição musical agindo em funções fundamentais em cada uma das poéticas. Como exemplo, destaca-se o *Tempo-ritmo*, em Stanislavski; a *Leitura Musical do Drama*, em Meyerhold; a pesquisa de sonoridades e as *Dissonâncias* em Artaud; a *Música-gestus*, em Brecht, o *Dinamoritmo*, em Decroux, a atuação dos cantos vibratórios nas técnicas performáticas de Grotowski, a sintonização ator-plateia, em Brook, realizada com a utilização dos sons e do silêncio; as conquistas cênicas alcançadas pelo *Odin Teatret*, por meio dos instrumentos, em Barba; e a ambientação psicoacústica, em Wilson (FERNANDINO, 2008, p. 136).

2) A amplitude da musicalidade no Teatro: verificou-se que a cada nova necessidade estética surgida no decorrer do século XX foi gerado ou desenvolvido algum aspecto expressivo no qual a contribuição da música se fez presente, o que pode ser visualizado comparando-se o repertório de cada poética teatral. Verificou-se, ainda, que a mudança gradativa não eliminou uma parte significativa das estratégias anteriores. Dessa maneira, constatou-se que o Teatro acumulou uma bagagem de possibilidades expressivas e de recursos musicais ao longo de seu percurso durante o século. Tomando como exemplo a produção vocal do ator exercida no início do século, e comparando-a com a mesma produção disponível na atualidade, observa-se o crescimento do espectro de possibilidades:

Amplitude da Produção Vocal do Ator durante o século XX

Início do século	*Palavra-vocábulo*	Canto lírico				
Atualidade	*Palavra-vocábulo*	Canto lírico	*Sprechgesang*[11]	Canção/ Canto tradicional	Efeitos vocais	*Palavra-sonoridade*

3) A necessidade de formação adequada para o ator: levando em consideração que o quadro acima se refere a apenas uma das categorias dentre as várias que foram levantadas, verificou-se que os recursos expressivos acumulados no decorrer do tempo constitui um legado à disposição das práticas artísticas. Essa constatação, contudo, trouxe a seguinte questão: a formação atual capacita o ator a fazer uso consciente das possibilidades demonstradas pelo *mapeamento*? Em sua finalização, então, a dissertação

[11] *Sprechgesang:* tipo de enunciação vocal entre a fala e o canto. Relacionam-se a essa técnica as seguintes expressões: canto falado, fala cantada e voz de declamação (SADIE, 1994).

ressaltou a necessidade de desenvolvimento de ações didáticas mais adequadas; e apontou o estudo realizado como um possível ponto de partida, em busca de uma "pedagogia que estabeleça interações e que ultrapasse a aplicação de atividades musicais pré-estabelecidas no contexto teatral, e vice-versa" (FERNANDINO; 2008, p. 139). O trabalho indicou, ainda, alguns nomes do campo da Educação Musical, cujos procedimentos sintonizam com as propostas de alguns encenadores investigados, e que poderiam, dessa forma, vir a constituir uma via de acesso a essa proposição interacional[12].

A investigação proposta pelo Doutorado

A partir das necessidades percebidas na dissertação de Mestrado, e havendo agora um suporte de caráter teórico dado pelo *mapeamento*, novas indagações foram desencadeadas, sendo elas:

- Considerando-se a existência de possibilidades desenvolvidas por encenadores e pedagogos musicais, algumas apresentando afinidades entre si, por que os recursos presentes nas propostas das duas áreas não se consolidaram nas salas de aula e não têm sido utilizados em sua plenitude? Por que ainda hoje, salvo exceções, atores recebem uma formação musical inadequada e músicos se ressentem da ausência de um trabalho de expressividade cênica?
- Seria possível construir uma proposição pedagógica centrada em interações mais profundas entre as áreas de Música e Teatro? Nesse sentido, como as ações de caráter cênico-musical poderiam ser constituídas?
- A base de dados gerada pelo *mapeamento* possibilitaria a criação de novas estratégias, independentemente de questões de época ou de vinculação estética?
- Os recursos dessa base, provenientes de propostas desenvolvidas em diferentes períodos do século XX, ainda seriam válidos para o pensamento artístico atual e para a realidade brasileira? Seria possível utilizá-los fora de seus contextos?

[12] A íntegra desse trabalho encontra-se no endereço eletrônico: http://hdl.handle.net/1843/JSSS-7WKJB4.

- A partir do desenvolvimento dessas ações, seria possível indicar princípios norteadores aptos a informar processos de formação mais condizentes com as demandas das áreas envolvidas?

A partir dessas indagações, a pesquisa elegeu uma questão central à qual se propôs responder: quais seriam os eixos norteadores, que poderiam orientar a criação de estratégias metodológicas para o desenvolvimento interacional da expressão cênica e musical, na formação de atores e músicos? Por eixos ou princípios norteadores entende-se, nesse caso, o alcance de indicadores passíveis de contribuir para um maior entendimento dos aspectos interacionais entre Música e Teatro. Assim, a tese teve como proposição investigar práticas elaboradas em uma configuração cênico-musical, cujo desenvolvimento poderia gerar as inferências necessárias ao alcance desse objetivo.

Como afirmado anteriormente, o ponto de partida da pesquisa foi uma busca por "caminhos operativos", capazes de promover o diálogo e o entrelaçamento entre as áreas. Para tal, fez-se necessário definir dois pontos, prioritariamente. Um deles girou em torno das práticas: onde encontrá-las ou como poderiam ser elaboradas, considerando seu teor interacional. E, uma vez que estas seriam investigadas, o outro ponto consistiu em se identificar de qual modo o caráter empírico da pesquisa poderia ser viabilizado. Em relação ao primeiro aspecto, decidiu-se utilizar, como suporte, a base de dados fornecida pelo *mapeamento*, que foi eleito, então, como um instrumento para referenciar a busca e a elaboração dos procedimentos a serem testados. E quanto ao segundo ponto, encontrou-se, nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a sustentação necessária ao desenvolvimento da linha de investigação e à construção de uma estratégia metodológica condizente com a proposta em questão.

O percurso metodológico

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a expressão *pesquisa qualitativa* consiste em um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação abalizadas por determinadas características. Para esses autores, a definição de um trabalho nessa concepção envolve cinco pontos fundamentais, a saber:

1. *Ambiente habitual*: a pesquisa qualitativa entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, que é valorizado como uma fonte direta de dados;
2. *Descrição de dados*: a pesquisa qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos consistem em palavras ou imagens, e não são sintetizados em representações numéricas. Esses dados podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais ou oficiais. A fonte de dados deve ser examinada com minúcia e a "com a ideia de que nada é trivial". Isto é, os detalhes contidos nas informações apresentam um potencial para fornecer indícios para uma visão mais esclarecedora do objeto de estudo. O processo de análise deve respeitar a forma como os dados foram registrados ou transcritos;
3. *Valorização do processo*: o interesse da pesquisa qualitativa recai mais sobre processos que por resultados ou produtos em si. A abordagem privilegia a investigação dos fenômenos ou a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação;
4. *Tendência à análise indutiva de dados*: os planos evoluem à medida que o processo de pesquisa se familiariza com o ambiente, com as pessoas e com outras fontes de dados, assim, o próprio estudo vai estruturando a investigação. As considerações são construídas após a observação direta da realidade, dessa forma, os dados recolhidos não consistem em "provas" para se confirmar os pressupostos estabelecidos anteriormente. Não se trata, contudo, de negar a existência do plano ou da hipótese. Na pesquisa qualitativa esse plano é flexível e é efetuado ao longo da investigação;
5. *A importância do significado*: a abordagem qualitativa se interessa pelo modo como as pessoas dão sentido às situações vividas. "Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa incide luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior" (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 51).

Os autores apontam, ainda, que a pesquisa qualitativa se caracteriza por um contato de maior intensidade entre o pesquisador e os participantes, contato este permeado por fatores de empatia e confiança[13]. De maneira contrária, na investigação de

[13] A pesquisa qualitativa tem sua origem na prática desenvolvida na Antropologia, meio no qual o pesquisador, muitas vezes, se integra ao grupo e partilha do cotidiano das culturas observadas.

caráter quantitativo esse contato se efetiva em um período de curta duração e de forma distante e circunscrita. Nesse sentido, indicam que as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista não-estruturada. Todavia, ressaltam que nem todos os estudos considerados qualitativos "patenteiam estas características com igual eloquência" (p. 47).

Günther (2006) também afirma que a pesquisa qualitativa se apresenta como um espectro de abordagens e técnicas em lugar um método padronizado e único. Indica, ainda, que para a compreensão de um determinado comportamento, por exemplo, há três estratégias possíveis: a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento diante de tarefas definidas para essas situações; c) perguntar as pessoas sobre o seu comportamento e seus estados subjetivos.

A essência dos fundamentos acima descritos foi empregada como apoio metodológico para a presente tese, buscando-se vincular as necessidades da investigação aos meios oferecidos pela abordagem qualitativa. Assim, a busca por um maior entendimento da interação cênico-musical foi relacionada à premissa desta metodologia com relação à compreensão de um determinado fenômeno, e ao interesse em melhor conhecer sua "dinâmica interna". Nesse intuito, a pesquisa elegeu a observação como a principal estratégia de coleta de dados, e, dentre as várias modalidades desta técnica, optou-se pela observação de cunho participante e sistemático.

Todavia, a inexistência de um campo de observação real com as características demandadas pela tese – um contexto prático e didático de interação cênico-musical – levou à criação de uma situação específica para que pudesse ser viabilizada a coleta de dados. Dessa maneira, foi gerada uma disciplina-laboratório, que foi ofertada integrando o quadro de disciplinas optativas da Escola de Belas Artes e da Escola de Música da UFMG. Assim, conforme Günther (2006), foi criada uma "situação artificial", no caso, a disciplina, voltada para se "observar o comportamento diante de tarefas definidas". Considerando-se, aqui, como "tarefas", as práticas que seriam desenvolvidas a partir do *mapeamento*.

Posteriormente, migrou para os campos da Sociologia e Psicologia, e, mais tarde, teve seus métodos empregados nas áreas de Educação, Saúde, Geografia Humana, dentre outros (MARKONI e LAKATOS, 2007).

Por outro lado, o fato de constituir-se uma disciplina optativa, desenvolvida dentro da dinâmica usual da Universidade em questão, permitiu que a formação dos grupos se desse de maneira real. Ou seja, de acordo com o processo normal de matrícula, não havendo, dessa forma, uma normatização para a seleção dos indivíduos ou um controle de variáveis, o que caracterizaria um experimento de caráter quantitativo. Assim, do ponto de vista do funcionamento acadêmico, a disciplina-laboratório constituiu-se um contexto real de ensino, aproximando-se, para os fins da pesquisa, ao "ambiente habitual de ocorrência", segundo Bogdan e Biklen (1994).

Para Marconi e Lakatos (2007), a técnica de observação permite obter informações de determinados aspectos da realidade, não consistindo apenas "em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar". De acordo com as autoras, a observação participante pode ocorrer de forma "natural", quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo investigado; ou "artificial", quando ele integra-se ao grupo, visando à coleta de dados. E quando a observação não se efetua de maneira livre, mas utiliza instrumentos de coleta voltados para responder a propósitos preestabelecidos, é também denominada sistemática ou estruturada. Esse tipo de observação realiza-se em condições planejadas, porém, as normas empregadas não devem ser rígidas ou excessivamente padronizadas (pp. 275-277).

Dessa maneira, na presente tese, a pesquisadora integrou-se aos grupos investigados no papel de docente, exercendo a função de "observar o comportamento diante de tarefas definidas" (GÜNTHER, 2006), com vistas a examinar os fatos relativos ao objeto de estudo (MARKONI e LAKATOS, 2007). Antes disso, porém, fez-se necessário determinar quais seriam essas "tarefas". Melhor dizendo, definir as práticas que fariam parte do estudo. Assim, foi efetuada uma releitura do *mapeamento*, no intuito de se determinar quais de suas categorias seriam priorizadas como referência para a investigação, uma vez que abordar a totalidade de suas possibilidades ultrapassaria os limites de uma pesquisa.

Por uma questão de foco e também visando captar aspectos relacionados aos processos de formação, decidiu-se, então, pelas categorias relativas ao trabalho do ator, eliminando-se os aspectos envolvidos na estruturação do espetáculo. Os princípios dessas categorias foram estabelecidos, então, como parâmetros para a busca e a seleção dos procedimentos a serem testados. A partir daí, procedeu-se um levantamento em torno dos encenadores estudados no *mapeamento*, bem como das propostas de alguns educadores musicais. Como mencionado anteriormente, na proposição final da pesquisa

de Mestrado, os nomes de alguns representantes da Educação Musical haviam sido apontados como possíveis referências para uma futura interação, pois algumas semelhanças foram identificadas entre determinados aspectos de suas propostas e as de alguns encenadores. O objetivo seria encontrar proposições de cunho didático, viabilizando, ao mesmo tempo, o intercâmbio entre as áreas. Isto é, uma vez que o *mapeamento* foi concebido no contexto teatral, uma contrapartida proveniente da pedagogia da Música seria pertinente.

Assim, a partir da referência das categorias selecionadas, as propostas desses músicos foram identificadas como possíveis contribuições para a pesquisa. Os pedagogos indicados naquele momento foram: Jaques-Dalcroze, que também foi alvo do estudo inicial, por desenvolver trabalhos em ambas as áreas, com ênfase na questão corporal; Carl Orff, cuja proposta é baseada na relação entre música, fala e movimento; e Murray Schafer, pelos aspectos relativos ao ambiente sonoro e à ampliação do conceito de escuta. Durante a investigação, foi acrescido, ainda, o nome de John Paynter, contribuindo com a exploração de fontes sonoras e na estruturação de processos criativos.

Verificou-se, no entanto, que determinados procedimentos desenvolvidos, tanto pelos encenadores, quanto pelos educadores musicais, apresentam características com alto nível de especificidade, que demandam treinamentos técnicos qualificados, bem como tempo de experiência e maturação para que possam ser desencadeados com a propriedade adequada. Detectou-se, assim, alguns limites no emprego dessas referências. Dessa maneira, mantendo-se os princípios dados pelas categorias do *mapeamento*, investiu-se em uma nova fonte de buscas, investigando procedimentos provenientes de cursos e treinamentos artísticos que integraram experiência artística e didática da pesquisadora. Os exercícios decorridos dessa busca não substituíram as propostas anteriores. Contribuíram de maneira complementar e no desenvolvimento de recursos semelhantes, porém mais acessíveis, nos pontos considerados mais específicos e complexos das primeiras fontes.

Em meio a esse elenco de possibilidades – encenadores/*mapeamento*, pedagogos musicais, e experiência anterior da pesquisadora –, um fator de relevância se destacou. Não bastaria ter um rol de exercícios do Teatro e outro da Música, reunidos em um mesmo contexto. Seria necessário se orientar por um pensamento cênico-musical. Assim, procedeu-se uma reelaboração das práticas coletadas, por meio do cruzamento

entre as informações das fontes envolvidas, o que permitiu gerar algumas possibilidades de intervenção imbuídas de uma concepção interacional.

Assim, transcorrido o processo de levantamento, seleção e configuração das práticas cênico-musicais, partiu-se para a fase de aplicação e averiguação das mesmas, o que se deu por meio do desenvolvimento da disciplina-laboratório, no ano letivo de 2011. Como mencionado anteriormente, as turmas que foram formadas constituíram os grupos de investigação, sendo os sujeitos da pesquisa 28 alunos dos cursos de Graduação em Teatro e Graduação em Música da UFMG que frequentaram a referida disciplina. Essa etapa da investigação teve como meta verificar o desenvolvimento das práticas selecionadas, coletando os dados necessários ao entendimento da interação cênico-musical. Como memória do processo desenvolvido, foram efetuados registros de observação de todas as aulas ministradas. Estas notas constituíram a descrição da aplicação dos diversos procedimentos, abrangendo as respostas dos participantes frente às proposições apresentadas. A investigação contou, ainda, com o apoio de gravações audiovisuais da maioria das práticas desenvolvidas. Considerando seu caráter de pesquisa, a proposta da disciplina-laboratório foi apresentada às instâncias cabíveis, tendo sido aprovada pelos departamentos das escolas envolvidas, bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP).

Durante o percurso metodológico, foram realizadas, ainda, algumas atividades que tiveram como objetivo trazer outras referências para a pesquisa, captando informações dentro e fora do âmbito da disciplina-laboratório. Uma das indagações que levaram à questão central da tese foi se a base de dados oferecida pelo *mapeamento* ainda seria válida para as concepções artísticas atuais, considerando, especialmente, os procedimentos relativos a estéticas do início do século XX. Incluindo os pressupostos dos educadores musicais já citados, ponderou-se, também, se os recursos dessas propostas, referentes a diferentes culturas e épocas, seriam adequados às necessidades de formação do contexto brasileiro. Para tal, foi necessário identificar, com um maior apuramento, quais seriam, de fato, estas necessidades.

Assim, foi realizada uma coleta de dados em torno de profissionais e estudantes da área de Música e Teatro, a título de pesquisa exploratória[14], e com vistas a captar

[14] A pesquisa exploratória é utilizada para se efetuar um estudo preliminar do principal objetivo da pesquisa que será realizada, ou seja, familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com uma maior compreensão e precisão. Geralmente lida com uma pequena amostra e pode ser realizada através de diversas técnicas. Disponível em: http://pt.wikipedia.org. Acesso em: 07/09/2013.

informações de sujeitos inseridos em uma realidade mais próxima à da pesquisa, isto é, relacionada à conjuntura brasileira e atual. Objetivou-se, assim, construir uma visão mais detalhada do objeto de estudo.

Primeiramente, realizou-se uma entrevista com sujeitos já em atividade profissional – artistas com experiência na relação Música-Teatro –, na qual se indagou sobre possíveis dificuldades e problemas relacionados aos fatores de interação. Esse levantamento se efetivou antes do desenvolvimento da disciplina-laboratório. Com os estudantes, sujeitos participantes da disciplina, foram aplicados dois questionários, um ao início e outro ao término dos semestres. Ou seja, antes e depois da aplicação das práticas cênico-musicais. O intuito, nesse caso, foi captar as expectativas e as demandas dos indivíduos em situação de formação, bem como sua percepção acerca dos processos desenvolvidos na disciplina.

Os resultados obtidos na aplicação das práticas, confrontados aos dados recolhidos por meio dessas ferramentas, constituíram os subsídios necessários à realização do processo de análise, a partir do qual a tese buscou identificar os indicadores almejados.

Com relação ao olhar analítico, a relação pesquisa-disciplina acarretou um duplo papel à minha pessoa: pesquisadora e docente. Essa necessidade gerou certo receio, a princípio, uma vez que o papel tradicional do pesquisador exige distanciamento do objeto de estudo, enquanto que, na sala de aula, ocorre uma maior integração entre os participantes. Embora o professor também empregue o distanciamento, como técnica de ensino, para que os alunos desenvolvam seus próprios processos e conclusões, somou-se a isso, a particularidade dos aspectos artísticos e criativos, normalmente difíceis de serem analisados em categorias mensuráveis e objetivas. Encontrou-se nas reflexões de alguns autores, um apoio para se alcançar os meios mais adequados de se conciliar os fatores referidos. Isaacson (2006), discorrendo sobre os desafios de se investigar processos criativos, levanta a seguinte questão:

> A natureza do objeto de estudo na investigação científica, tida como um real mensurável, impõe ao pesquisador o princípio da exatidão, determinando que sua relação para com os atos investigatórios seja norteada pelo princípio da objetividade e da preservação da distância dos fatos identificados. O pensamento criativo, ao contrário, não pode ser integralmente abordado através de uma perspectiva de análise distanciada e puramente objetiva, pois "há um nível de criação que vai além do dizer" (Brook, P. 1977: 122), um nível que se opera distante da lógica. A natureza da ação criadora, compreendida como fenômeno de organização lógica, mas também de movimentos sensíveis, exige que o pesquisador encontre a exatidão de seu

> objeto de estudo em um ato investigatório que conjugue percepção e compreensão, experiência e análise (p. 84) [15].

Em busca do ponto de equilíbrio entre "experiência e análise", acima citado, alguns mecanismos foram empregados para que as necessidades da pesquisa pudessem ser desenvolvidas em sua especificidade, respeitando-se, ao mesmo tempo, as exigências dos padrões científicos. Assim, o processo de investigação foi mediado por parâmetros de investigação (os princípios do *mapeamento*), pelo emprego de ferramentas de balizamento e comparação (entrevistas e questionários), e por materiais de registro e comprovação (observações escritas e gravações audiovisuais). A relevância desses recursos para a pesquisa qualitativa é assim descrita por Triviños (2001, p. 90):

> [...] As notas de campo também são muito importantes. Essas devem ser elaboradas no momento do contato com os sujeitos ou situações e, mais tarde, cuidadosamente redigidas e ordenadas. As gravações ou filmagens autorizadas pelas pessoas são muito valiosas. Tais dados, à disposição do pesquisador e dos informantes, são indispensáveis documentos de consulta e de apoio para reformulações das descrições e interpretações das informações e dos fatos. Devemos ressaltar também que, em geral, o pesquisador é alheio ao objeto de estudo. Este objeto de estudo está definido, e com ele o pesquisador deve conviver sem perder sua condição de cientista.

Dessa forma, o resultado das práticas cênico-musicais e a aferição das entrevistas e questionários foram considerados como o "objeto de estudo definido", intocável, sobre o qual foi realizada a análise.

A presente tese, que será explanada a seguir, foi organizada em três segmentos, no intuito de uma melhor visualização de sua estrutura. A primeira parte, composta dos três primeiros capítulos, é dedicada à apresentação dos processos relativos à instauração da investigação, demonstrando a lógica teórica que a orientou. O primeiro capítulo irá apresentar a configuração e o funcionamento da disciplina-laboratório, que se constituiu o suporte para a observação e a investigação das práticas. No segundo capítulo, serão demonstrados os fundamentos e as fontes que foram empregados pela pesquisa e que propiciaram o cruzamento das informações cênicas e musicais. E fechando essa parte, o terceiro capítulo apresentará os dados recolhidos nas entrevistas e questionários, que contribuíram tanto para informar a fase de observação, quanto o posterior processo de análise.

---

[15] ISAACSSON, Marta. O desafio de pesquisar o processo criador do ator. In: CARREIRA, André [et *al.*]. *Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

A segunda parte da tese se refere à descrição da etapa de aplicação das práticas cênico-musicais. Serão demonstrados os principais procedimentos realizados e as informações referentes à atuação e às respostas dos grupos participantes frente às proposições apresentadas. Assim, esta parte é constituída de quatro capítulos, cada qual dedicado a um setor trabalhado na disciplina-laboratório. Os capítulos 4 e 5 demonstrarão os procedimentos relativos às categorias *Produção Vocal* e *Corporeidade*, respectivamente. O capítulo 6 aglutinará as categorias *Produção Instrumental* e *Escuta Cênica*. E o capítulo 7, descreverá as práticas voltadas para a síntese das experiências trabalhadas na disciplina.

A terceira parte constituirá o fechamento da tese, e apresentará, no capítulo 8, a análise dos dados levantados, realizada por meio do processamento dos resultados parciais obtidos na averiguação das práticas e na aferição das entrevistas e questionários. Seguindo-se à análise, será apresentada a conclusão da tese, na qual serão demonstrados os *eixos norteadores da interação cênico-musical*, apresentando-se, assim, os indicadores os quais a pesquisa se propôs a alcançar.

PARTE I

BASES PARA O PROCESSAMENTO DA INTERAÇÃO

Tudo o que é visível (que tem um corpo) deve ser sonoro (encontrar sua voz) e tudo que é sonoro (que tem uma voz) deve ser visível (encontrar seu corpo).

Eugenio Barba

Cap. 1: Vozes em entrelaçamento: a disciplina-laboratório

A presente pesquisa teve como propósito detectar indícios capazes de levar a um maior entendimento da interação entre os aspectos cênicos e musicais. E nesse intuito, concluiu-se ser necessário investigar o funcionamento de práticas relacionadas a essa questão. Contudo, isso só seria possível contando com pessoas com interesse e disponibilidade em participar de uma proposta dessa natureza. Na falta de um contexto compatível com os propósitos da pesquisa, foram formados, então, alguns grupos de investigação, a partir da criação de uma disciplina-laboratório, voltada para viabilizar a averiguação pretendida pela pesquisa.

Sendo assim, a disciplina-laboratório consistiu em um contexto de ensino gerado para fins de pesquisa, e que foi instaurado, especificamente, como campo de observação para o presente trabalho. Nesse sentido, constituiu-se o suporte para que fosse viabilizado o desenvolvimento das práticas a serem investigadas, e que foram compostas pelo entrelaçamento de informações provenientes das áreas de Música e Teatro, com vistas à compreensão dos fatores interacionais implicados nestas áreas. Neste capítulo, serão demonstrados os aspectos referentes à estrutura e ao funcionamento dessa disciplina, bem como os mecanismos que foram elaborados para se propiciar o desencadeamento da investigação.

1.1 A estrutura da disciplina-laboratório

Como docente da Universidade Federal de Minas Gerais, tive a oportunidade de criar a disciplina-laboratório em caráter optativo e oferecê-la aos cursos de Graduação em Música e Graduação em Teatro, por meio da flexibilização curricular vigente nesta Universidade[16]. A disciplina, intitulada Música e Cena, foi configurada com uma carga horária de 45 horas/aula por semestre, distribuídas em 03 horas/aula uma vez por semana. Essa conformação foi considerada a mais adequada às diversas demandas envolvidas no processo. Isto é, a conciliação entre os conteúdos da disciplina com

[16] A disciplina recebeu, ainda, dois alunos provenientes do curso de Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e, ainda, uma aluna do Teatro Universitário da UFMG (TU).

alguns fatores, como a necessidade de um espaço físico apropriado à realização das atividades; a disponibilidade de recursos operacionais; e a compatibilidade desses fatores com os quadros de horário dos cursos envolvidos.

A sala, por exemplo, deveria possuir uma dimensão suficiente para proporcionar a possibilidade de movimentação, conter instrumentos musicais variados e equipamentos disponíveis, tais como quadro e aparelho de som. Seria necessário, ainda, contar com um bom nível de assepsia do local, em função das atividades que se utilizariam do chão. Todos esses aspectos, que demandam uma interação com a logística da instituição, foram avaliados, ressaltando-se, ainda, que foram oferecidas mais de uma turma por semestre.

Dessa forma, o local de funcionamento dos trabalhos se deu na Escola de Música da UFMG, optando-se pela sala de ensaios da orquestra, espaço que mais se aproximou das necessidades da investigação. Das cinco turmas que participaram da pesquisa, apenas uma não se utilizou desse espaço, por incompatibilidade do horário, sendo as aulas realizadas em uma das salas do Centro de Musicalização Infantil da UFMG (CMI), anexo à Escola de Música.

Todos os sujeitos participantes da investigação receberam as informações referentes à relação da disciplina com a pesquisa de Doutorado. O processo de divulgação foi realizado no período anterior à matrícula, e se deu por meio de cartazes fixados nas escolas envolvidas, bem como pelo correio eletrônico institucional. Foi realizado, ainda, um momento específico de explanação dos propósitos do trabalho, antes do início das aulas, após o qual, os estudantes interessados assinaram o *Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido* (TCLE), de acordo com as normas exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

A formação das turmas foi efetivada a partir do lançamento da disciplina nos mapas de oferta dos cursos acima referidos, e o período de aplicação ocorreu nos dois semestres letivos de 2011. Foram formadas 05 turmas ao todo, cada qual tendo recebido 15 aulas, de acordo com a distribuição da carga horária. No primeiro semestre formou-se uma turma com alunos de Música e outra com alunos de Teatro e que foi denominada Música e Cena I. No segundo semestre ocorreu a oferta de uma turma mista, constituída de participantes provenientes das turmas do primeiro semestre, e intitulada, em subsequência, Música e Cena II. Também no segundo semestre foram abertas, ainda, novas classes separadas por área, com vistas a aperfeiçoar aspectos detectados nas

avaliações realizadas no período I. Em uma melhor visualização, a oferta da disciplina se deu da seguinte forma:

1º. semestre de 2011	**2º. semestre de 2011**
Música e Cena I: turma de atores/novatos[17]. 08 participantes	Música e Cena II: turma de atores e músicos veteranos. 07 participantes: 03 atores e 04 músicos (provenientes do primeiro semestre).
Música e Cena I: turma de músicos/novatos. 07 participantes	Música e Cena I: nova turma de atores/novatos. 06 participantes
	Música e Cena I: nova turma de músicos/novatos. 07 participantes

O objetivo da separação inicial por áreas foi captar as necessidades específicas e desenvolver as potencialidades próprias de cada linguagem. Por exemplo, o lado cênico das práticas alcançaria um determinado resultado se realizada com alunos de Teatro e poderia não alcançar o mesmo potencial se estivessem presentes alunos músicos, sem experiência teatral anterior; e vice-versa. No segundo semestre, com a formação de uma turma com alunos de ambas as áreas, o objetivo foi, ao contrário, somar e contrapor potencialidades, verificando a possibilidade de ocorrência de novas informações para a investigação, além de aprofundar e clarear alguns aspectos que se fizessem necessários. Assim, no primeiro semestre, participaram 15 sujeitos, sendo 08 atores e 07 músicos. E no segundo semestre, contou-se com a participação de 20 sujeitos, sendo 09 atores e 11 músicos. Os participantes da turma Música e Cena II frequentaram as turmas do primeiro semestre, por isso não foram computados no número total de participantes. Portanto, a pesquisa foi realizada com a participação de 28 sujeitos ao todo, sendo 14 músicos e 14 atores, de acordo com a distribuição demonstrada no quadro acima.

[17] O emprego dos termos "novatos" e "veteranos" significa a situação dos alunos em relação à disciplina-laboratório, não sua condição dentro dos cursos de origem.

1.2. Planejamento e condução dos trabalhos

Considerando a situação de pesquisa, não seria possível e nem desejável para a investigação, uma previsão de aulas prontas de antemão. As práticas seriam ainda investigadas, e, além disso, seria importante considerar as respostas dos alunos frente aos procedimentos vivenciados, que poderiam trazer novas indagações ou proposições. Assim, em lugar da prescrição de aulas, o planejamento transcorreu, na realidade, por uma constante troca entre aplicação e avaliação do trabalho realizado.

Conforme mencionado na introdução da tese, as categorias do *mapeamento* selecionadas pela pesquisa forneceram alguns princípios que se tornaram referências para a composição do elenco de práticas a serem aplicadas e investigadas na disciplina-laboratório. O levantamento dessas práticas foi realizado em algumas fontes de origem teatral (*mapeamento*/encenadores) e musical (educadores musicais), buscando-se, ainda, algumas estratégias vivenciadas pela pesquisadora, no âmbito das áreas em questão [18]. Além da identificação das práticas, esses princípios também referenciaram os objetivos e os conteúdos da disciplina, resultando nas possibilidades demonstradas pelo quadro a seguir:

Categorias	**Objetivos**	**Conteúdos**
Produção vocal	Desenvolver possibilidades expressivas por meio do contato com a rítmica e com a sonoridade das palavras e demais recursos vocais, buscando-se, ainda, sua conexão com o gesto e o com o movimento.	Palavras; Recursos vocais; Relação voz-movimento.
Corporeidade	Desenvolver a expressão corpórea por meio da interação das dimensões movimento-som-escuta.	Relação som-movimento a partir da estimulação musical; Relação som-movimento a partir do acionamento cinestésico.
Produção instrumental	Desenvolver possibilidades cênico-sonoras nas funções de sonorização e *ação sonora*[19].	Produção instrumental por meio do corpo, instrumentos musicais, objetos cênicos.
Escuta Cênica	Desenvolver a capacidade de lidar com informações corporais	Interação das percepções musical e corpórea;

[18] Uma explanação mais detalhada sobre as categorias do *mapeamento* e os princípios utilizados pela pesquisa será realizada no próximo capítulo.

[19] Para se diferenciar das questões relacionadas à trilha sonora/sonoplastia, a presente tese utilizará o termo "sonorização", para se referir aos procedimentos relacionados à produção sonora nas cenas e exercícios da disciplina-laboratório. A expressão *ação sonora* será explicitada no capítulo 2, pp. 40; 41.

	e musicais em nível individual e interacional.	Interação das informações expressivas interiores e exteriores.

Assim, para se iniciar a disciplina-laboratório, a planificação das ações didáticas foi calcada no alinhamento entre fundamentos e procedimentos. Ou seja, a partir de um determinado princípio e seus objetivos, partiu-se em busca das práticas consideradas aptas a desenvolvê-los. Por exemplo: ao objetivo da categoria *Corporeidade*, foram relacionadas algumas práticas, como um exercício com andamentos musicais, desenvolvido por Stanislavski (Teatro), e estratégias de som-movimento promovidas por Jaques-Dalcroze (Música), dentre outras. Dessa maneira, os trabalhos, na fase inicial da disciplina, muitas vezes foram configurados aplicando-se estratégias ainda com pouca relação entre si e fortemente pautadas pelos recursos levantados nas fontes da pesquisa. Com o tempo, a partir das respostas dos participantes, fossem positivas ou demonstrando algum tipo de lacuna ou dificuldade, a pesquisa foi delineando suas próprias referências e gerenciando seus meios de ação. Captando demandas e descobertas, o trabalho foi alcançando uma maior capacidade de tecer relações, bem como avançar, no sentido de desenvolver e propor outras possibilidades.

O processo, dessa forma, não se configurou de maneira linear. Como acima mencionado, as estratégias de planejamento partiram, inicialmente, da listagem das possibilidades encontradas nas fontes da pesquisa, que permitiam, assim, realizar a organização das práticas nos planos de aula. No decorrer da investigação, outras listagens e planilhas de visualização iam sendo produzidas, no intuito de se verificar o andamento e a estruturação dos trabalhos. Ou seja: avaliar o atendimento aos diversos conteúdos das categorias; decidir sobre o prosseguimento ou descarte de algum procedimento; realizar inferências sobre a questão cênico-musical *etc*. E conforme o saldo dessas averiguações, muitas vezes fez-se necessário reconsiderar algum aspecto, reforçar outro, buscar ou elaborar novas práticas, e assim por diante.

Essa avaliação em caráter permanente foi viabilizada pelo emprego de diários de observação, que tiveram como função o registro de cada aula ministrada, constituindo um mecanismo de memória e de regulação da pesquisa. Foram realizados, ao todo, 75 registros escritos, correspondentes às aulas dadas nas 05 turmas, contemplando o desenvolvimento das práticas aplicadas e as respostas dos grupos participantes. Estes registros contaram, ainda, com o apoio de gravações em vídeo da maioria dos exercícios realizados. Alguns exemplares desses recursos, que auxiliaram na condução da

disciplina-laboratório (listas, planos e tabelas), encontram-se na seção de anexos da tese (pp. 271-274). E quanto aos registros audiovisuais, alguns trechos dos vídeos produzidos foram destacados e serão demonstrados nos capítulos dedicados à descrição das práticas cênico-musicais.

Como reforço a esse processo de planejamento-avaliação, dois questionários foram realizados com os alunos participantes, cujas informações contribuíram para um melhor entendimento da condução da disciplina, bem como em relação às questões referentes ao objeto de estudo como um todo. Os resultados relativos a esses questionários serão explanados no capítulo 3.

1.3. O funcionamento em torno das práticas

Como já citado, as práticas desenvolvidas na disciplina-laboratório seguiram as referências das categorias do *mapeamento* selecionadas pela pesquisa, sendo estas: *Produção Vocal*, *Corporeidade*, *Produção Instrumental* e *Escuta Cênica*. Isso não significa que a disciplina tenha funcionado nesse formato, reservando-se etapas para cada função. Pelo contrário, nas aulas ministradas procurou-se mesclar práticas portadoras desses diferentes aspectos, algumas, inclusive, contemplando elementos de mais de uma categoria. Em relação ao potencial que cada uma dessas categorias pode alcançar, a disciplina-laboratório teve como meta promover a sensibilização e a conscientização dos alunos perante seus conteúdos. Além da delimitação de tempo dada pelos semestres letivos, entende-se, aqui, que um aprofundamento equivalente ao que os encenadores e pedagogos musicais alcançaram em suas propostas extrapolaria a capacidade de uma pesquisa. Considerou-se, também, a possibilidade de se desenvolver mecanismos com um maior nível de acessibilidade, trabalhando os princípios provenientes desses artistas e mestres, sem adentrar, no entanto, em estratégias com alto teor de especificidade e complexidade.

Outro ponto a se destacar é que se priorizou a apreensão dos conteúdos por meio da produção expressiva e criativa. Isto é, não foi utilizado o tipo de prática que traz uma determinada proposição e, que, em seguida, requer a resposta correta e única, uma vez que foi do interesse da pesquisa verificar a viabilidade pedagógica e interacional das práticas, mas, ao mesmo tempo, se estas atenderiam à flexibilidade e à abertura

necessárias ao fazer artístico. A opção por processos de criação também auxiliou a pesquisa perante o desafio de se desenvolver estratégias mais acessíveis, sem transformá-las, no entanto, "em soluções fáceis ou em panaceia para o aprendizado" (PEREIRA, 2012, p.199). Diante dessas demandas que surgiram durante a investigação, uma indicação foi detectada na seguinte fala de Grotowski, a respeito das propostas desenvolvidas por Constantin Stanislavski:

> Stanislavski estava sempre fazendo experiências e não sugeriu receitas, mas sim **os meios pelos quais o ator poderia descobrir-se**, respondendo em todas as situações concretas à pergunta: **"Como se pode fazer isso?"** (GROTOWSKI, 1992, p. 178)[20].

Encontrou-se nesse apontamento um apoio para a condução dos trabalhos. As práticas cênico-musicais, sendo consideradas "meios" para "descobrir-se", seriam trabalhadas pelos próprios alunos, que as desenvolveriam por contato, exploração, descoberta, estruturação. Ou seja, pelo desencadeamento de processos de criação. Dessa forma, a metodologia da disciplina lançou mão de exercícios iniciais de vivência, seguidos de trabalhos com um maior nível de elaboração, pelos quais os alunos poderiam apreender, sintetizar e aplicar os conhecimentos adquiridos, bem como expandi-los pela própria concepção criativa. Assim, os procedimentos aplicados permearam três características principais, a saber:

1) Sensibilização: práticas introdutórias de vivência e familiarização com os conteúdos, realizadas, de maneira geral, por meio de jogos e improvisos breves e de caráter espontâneo. Como atividades de primeiro contato predominaram nas aulas iniciais e nos momentos de introdução a um novo conteúdo;

2) Experimentação: exercícios e estruturações de menor porte, realizados, em sua maioria, a partir das explorações e dos improvisos iniciais. Com a função de exercitar e compreender os conteúdos apresentados, fizeram parte do corpo das aulas praticamente todo o período da disciplina;

3) Exercícios-síntese: práticas voltadas para a síntese criativa das experiências vivenciadas e que demandaram um maior período de tempo em seu processo de elaboração[21].

[20] Grifos meus.

[21] O desenvolvimento desses exercícios foi aproveitado como meio de avaliação acadêmica dos alunos, ou seja, a distribuição de pontos e conceitos dentro das normas exigidas pela Universidade.

Algumas atividades pontuais ainda foram desenvolvidas, como suporte para a disciplina-laboratório. Nestas foram realizados apontamentos e exercícios de caráter teórico-prático que se fizeram necessários para auxiliar no esclarecimento de algum tema em específico. De uma maneira geral, as práticas realizadas foram seguidas de reflexões e comentários voltados para conscientização dos processos e conteúdos abordados.

Todas as turmas integrantes da pesquisa cumpriram o programa integralmente, vivenciando os conteúdos de todas as quatro categorias selecionadas, desde os aspectos de familiarização à etapa dos exercícios-síntese. Contudo, as aulas ministradas não foram exatamente as mesmas, em função das características e necessidades de cada grupo. Parte dessa diferenciação já era prevista pela separação inicial entre atores e músicos. Não haveria sentido em esclarecer, por exemplo, certas noções musicais básicas já conhecidas dos músicos, mas que foram necessárias nas turmas de atores. Ou prolongar determinado exercício com os alunos do curso de Teatro, insistindo em demasia com algum conteúdo que os mesmos já demonstrassem estar suficientemente familiarizados.

Outro ponto foi a substituição ou o acréscimo de algumas práticas na repetição da disciplina Música e Cena I, no segundo semestre. Isso se deu com vistas a esclarecer ou a reforçar alguns aspectos que ficaram em aberto na primeira oferta, sem prejuízo, no entanto, do cumprimento dos conteúdos selecionados. O próprio andamento da disciplina-laboratório permitiu entrever as especificidades de cada turma, seu grau de envolvimento e experiência anterior, dados pelas dúvidas ou reflexões que surgiam e ainda pelos diferentes resultados de exercícios e trabalhos. Enfim, o constante retorno dado pelas aulas e pelos alunos constituiu o elemento fundamental para a realização dessas leituras durante o processo de investigação.

Cap. 2: A voz de encenadores e pedagogos musicais

Neste capítulo serão apresentadas as fontes a partir das quais se deu a elaboração cênico-musical das práticas investigadas pela pesquisa. Serão demonstradas, primeiramente, as informações relativas ao Teatro, provenientes do estudo realizado sobre os aspectos musicais desenvolvidos por alguns encenadores referenciais. Este estudo trata-se do trabalho de Mestrado mencionado na introdução da tese, e que levou ao *Mapeamento da Musicalidade no Teatro*, aqui denominado *mapeamento*. Será realizada, então, uma síntese das categorias deste *mapeamento*, que foram selecionadas como referência para o processo de investigação.

Em seguida, serão apresentadas as informações relacionadas ao campo da Música, referentes a determinados educadores musicais que apresentaram pontos de intercessão com as propostas dos referidos encenadores. Esta segunda explanação será realizada já demonstrado o cruzamento com o pensamento teatral acima referido. Neste entrelaçamento constarão informações concernentes a outras práticas, que foram trazidas à pesquisa no intuito de complementar alguns aspectos das fontes anteriores.

2.1. As categorias do *Mapeamento da Musicalidade no Teatro*

A necessidade de pensar o papel da Música no contexto teatral constituiu a motivação do estudo desenvolvido no Mestrado, acima citado. Conforme Carlson (1997), as estéticas teatrais situadas no início do século XX tiveram na Música uma referência para a questão da temporalidade e da estruturação do espetáculo. Picon-Vallin (2006) vai ainda mais longe, ao afirmar que, a partir da influência da ópera wagneriana, as "revoluções cênicas" do início do século não estão ligadas somente à questão cenográfica, como comumente é propagado, mas, também, às relações ocorridas entre Música e Teatro naquele período. Adolphe Appia (1862-1928), arquiteto, cenógrafo e encenador suíço, por exemplo, ressaltava a Música como uma arte de precisão e o texto musical como o único disponível na organização do tempo cênico. No

âmbito desse pensamento, o ator constituía-se um elemento intermediário para a expressão da obra original do dramaturgo (CARLSON, 1997).

Com o advento de novas propostas estéticas, que perpassaram todo o século XX, o pensamento teatral convencional, calcado na discursividade da obra literária, perde terreno. Ocorrem novas possibilidades e necessidades expressivas, provocando, assim, uma modificação no papel do ator. Essa alteração pode ser identificada por meio da comparação entre os trechos citados seguir. Primeiramente, a posição do ator nas propostas de Appia e sua geração, dada por Carlson (1997). E, em seguida, na criação teatral contemporânea, demonstrada por Cintra (2006):

> Ator e cenário não devem acrescentar informação, mas simplesmente expressar a vida que já existe na obra. O ator, aliviado da tarefa de "completar" o papel com sua própria experiência, torna-se outro intermediário (embora o mais importante) para a expressão do dramaturgo. Evidentemente, o ator como artista original é rebaixado nesse sistema, ficando subordinado ao conjunto expresso na partitura (a *partitur*) e controlado pela música (CARLSON, 1997, p. 287).

> O ator, neste contexto, é promovido a uma função de ordenador e, por vezes, coordenador da temporalidade do espetáculo. Esse ator deve agir enquanto músico improvisador, dono de uma partitura sobre a qual tem domínio temporal rigoroso, o que vale dizer que é capaz de chegar às minúcias do controle do tempo enquanto vive uma temporalidade mutável. Sua consciência é também sonora e rítmica; ele deve conceber seu próprio corpo enquanto instrumento, a fim de presentificar esses aspectos, sabendo que eles são parte fundante do sentido a ser construído cenicamente (CINTRA, 2006, p. 106).

Nota-se, nos trechos acima destacados, que o termo partitura, expressando a ordenação da temporalidade, sai do âmbito musical e é incorporado pelo Teatro. O ator, anteriormente subordinado a seus pressupostos, torna-se, posteriormente, "dono", responsável por esta ordenação, articulando, porém, os aspectos de rigor estrutural aos aspectos improvisacionais e mutáveis do espetáculo.

A Música, na concepção de Appia, é uma aliada dos encenadores para transformar o tempo literário em tempo cênico, o que se dá por meio de suas propriedades também discursivas, relacionadas à música de caráter tonal[22]. Todavia, conforme Lehmann (2007, p. 81), o Teatro aos poucos foi descobrindo os recursos que

[22] A tonalidade consiste em uma concepção musical de caráter discursivo, que se procede de maneira causal, deduzindo ocorrências musicais como consequências lógicas de outras. Geralmente organizada por meio de estruturas simétricas e periódicas, em seu funcionamento ocorre uma série de relações entre notas e funções, em que uma em particular, a "tônica", constitui um centro de convergência. O conceito se aplica mais comumente ao sistema utilizado na música erudita ocidental, do século XVII à atualidade, sendo que alguns autores limitam seu desenvolvimento até o século XIX, a partir do qual outras possibilidades estéticas começaram a surgir (KOELLREUTTER, 1987; SADIE, 1994).

lhe eram inerentes fora do texto literário, alcançando, gradativamente, formas nas quais o texto é concebido como mais um, dentre os componentes de uma configuração gestual, musical, visual *etc*. Ou seja, o predomínio de determinadas poéticas cede lugar a uma perspectiva interacional.

Assim, de maneira geral, alguns pontos das categorias do *mapeamento* que serão apresentadas, encontram-se imbuídos de uma ou outra concepção acima citadas, uma vez que são provenientes das propostas de encenadores de épocas e pensamentos distintos. Essa informação é necessária para se entender alguns princípios desenvolvidos pela pesquisa. Desse modo, na presente tese, essas duas concepções serão tratadas **genericamente** pelas expressões "tonal-métrico" e "não-tonal/não-métrico". Ao conceito "tonal-métrico", serão relacionadas as propostas envoltas pelos elementos estruturantes da Música tradicional (tonalidade, métrica, discurso lógico-linear), e ao conceito "não-tonal/não-métrico", as propostas que se desenvolvem por meio de outros padrões, tais como os eventos não causais, não periódicos, e que empregam multiplicidade de signos (KOELLREUTTER, 1987). Apresentadas essas considerações iniciais, seguirá a explanação da síntese das categorias.

As categorias selecionadas para integrar a investigação, se referem, com maior ênfase, ao trabalho do ator, critério, este, estabelecido pela pesquisa. Estas são: *Produção Vocal*, *Corporeidade* e *Produção Instrumental*. A categoria *Escuta Cênica*, mesmo constituindo uma localização à parte no *mapeamento*, foi incluída por permear os aspectos de todas as demais categorias, e ter uma função primordial nos processos cênicos. Cabe informar, que a organização por categorias constitui-se um recurso de visualização e análise, sendo que, na prática artística, os aspectos nelas contidos desenvolvem-se por meio de interações. Dessa maneira, uma síntese dessas categorias será apresentada, a seguir, com vistas a uma melhor compreensão da descrição das práticas que será realizada na segunda parte da tese, bem como demonstrar os princípios que foram estabelecidos como parâmetros para a investigação. Como mencionado na introdução da tese, a íntegra dessas categorias encontra-se em Fernandino (2008).

Produção Vocal

No *mapeamento*, a categoria *Produção Vocal* foi dividida em *Voz falada*, *Voz cantada* e *Efeitos vocais*, de acordo com os recursos encontrados nas propostas dos encenadores. Uma das características em torno da voz falada foi identificada nas

estéticas com maior vínculo ao texto literário, que, pela ênfase no sentido verbal das palavras, foi situada pela dissertação em uma subcategoria denominada *palavra-vocábulo*. Nesse contexto, elementos musicais são empregados com o objetivo de potencializar as propriedades semânticas da linguagem, promovendo uma organização rítmico-sonora, cuja função varia de acordo com o objetivo estético do encenador.

Stanislavski, por exemplo, em suas investigações sobre o "tempo-ritmo fonético" ou "tempo-ritmo da linguagem", realizava um minucioso estudo do texto, no qual ideias, frases, palavras e sílabas eram associadas a procedimentos musicais de duração, acentuação, fraseado, além das sonoridades relativas à entonação. Com vistas ao alcance da precisão e de nuances de interpretação, as ordenações realizadas eram denominadas pelo encenador como *compassos de linguagem* ou *compassos do discurso*, em uma analogia à estruturação rítmica musical (STANISLAVSKI, 1997, pp. 95; 165).

Nas propostas de Meyerhold foram encontrados recursos semelhantes, porém, com propósitos estéticos diferenciados. Conforme Picon-Vallin (2006), além de todo o aparato musical empregado por Meyerhold, voltado para a estruturação das ações, sua estética propõe, ainda, o que essa autora denomina como "música inaudível". Esta, extraída da obra literária, atua por meio da musicalização do texto, resultante de uma análise criteriosa de todos os episódios da encenação, e realizada com o auxílio da taxionomia musical. Por meio desse recurso, são atribuídos os temas, as sonoridades e os ritmos próprios de cada quadro, em torno da palavra e do gestual. Trabalhando com a colaboração de instrumentistas e compositores, Meyerhold desenvolveu uma notação específica que ordena musicalmente a fala, com marcações rítmicas, melódicas e expressivas. O processo, denominado por alguns autores como *fala cênica* constitui-se um híbrido entre fala e canto, cujo intuito era anular a interpretação naturalista e promover uma expressão ligada mais ao movimento e ao gesto que ao conteúdo da palavra (SANTOS, 2002) [23].

Em Brecht, embora não tenham sido identificadas estratégias tão específicas como em Stanislavski e Meyerhold, alguns de seus apontamentos indicam um trabalho em torno do ritmo e das sonoridades das palavras e das frases, vinculado ao sentido de *gestus*[24]. Dessa forma, o tratamento sonoro do texto deve ser voltado para revelar a

[23] Este tipo de recurso é também conhecido pela expressão *Sprechgesang*: canto falado ou fala declamada ou cantada.

[24] *Gestus*, ou *gesto social*, é um aspecto fundamental na estética brechtiana, e consiste na "expressão mímica e gestual das relações sociais que se verificam entre os homens de uma determinada época"

mensagem didática e política da encenação, colaborando para provocar e denunciar as "torpezas" da ideologia burguesa (BRECHT, 1978). Além disso, o ator, nessa proposta, deve saber diferenciar as características da fala da personagem e da fala do ator que comenta a personagem. Conforme Camargo (2001, p. 39), a explicitação dessa diferença é necessária para se interromper o fluxo da ação, característica da encenação brechtiana, transformando "o fato representado, num objeto de comentário e reflexão".

Como mencionado anteriormente, com o gradativo declínio do texto teatral convencional como estrutura predominante, surgem novas possibilidades cênicas, desenvolvidas fora do discurso lógico-linear e da utilização estrita da expressão verbal. Assim, com relação às possibilidades vocais, os significados passam a ser desenvolvidos, também, em torno da materialidade sonora das palavras, o que foi denominado pela pesquisa como *palavra-sonoridade*. A proposta de Artaud é bastante representativa dessa concepção. Esse diretor rejeita a imposição da palavra, propondo que "o espírito e não a letra do texto" é que deve ser ressaltado. Na lógica artaudiana, a voz humana é utilizada como puro instrumento de produção sonora, por meio de ressonâncias, pronúncias específicas, repetição rítmica de sílabas, onomatopeias e aliterações, além de emissões humanas como gritos, lamentações e sussurros, cuja função seria devolver às palavras sua possibilidade de "comoção física", agindo de maneira ativa na percepção e na sensibilidade do espectador (ARTAUD, 1884; CARLSON, 1997; ROUBINE, 1998).

Além de Artaud, o emprego da *palavra-sonoridade* também foi encontrado em demais encenadores abordados pelo estudo. Grotowski, nas primeiras fases de sua proposta, descreve uma série de exercícios vocais, utilizados no treinamento do ator, dentre os quais se destacam as sonorizações integradas ao texto, visando "colorir as palavras" e a exploração de "dicções cotidianas e artificiais", voltadas para "caracterizar, parodiar ou desmascarar o papel" (GROTOWSKI, 1992, p. 139). Além desses exercícios, a técnica em torno dos *vibradores*, propõe ampliar as possibilidades de emissão a partir das potencialidades expressivas do corpo e da voz, capacitando o ator a enriquecer sua "paleta sonora" e a explorar timbres e "vozes inauditas" (ROUBINE, 1998, p.164).

A criação de novas significações a partir da questão vocal também foi identificada nos trabalhos de Barba, Brook e Wilson, na busca por uma "lógica

---

(BRECHT, 1978, p.84). Os recursos musicais associados a esse conceito é denominado por Brecht como *Música-gestus*.

emotivo-sensorial na emissão dos sons e das frases" passível de "potencializar a situação dramática" (BARBA, 1991, p. 79). Peter Brook, por exemplo, desenvolveu exercícios que contemplam enfoques diferenciados para as palavras – *palavra-grito*, *palavra-choque*, *palavra-mentira*, *palavra-paródia* – alguns em interação com a linguagem corporal. Em uma de suas peças, denominada *Orghast*, a linguagem utilizada foi totalmente gerada pelos atores, a partir da reestruturação de textos antigos, gregos e persas. A nova "língua" criada, orientou-se pela formulação de padrões sonoros, pelo emprego de sílabas ritmadas, respirações, murmúrios e "sons próximos às palavras", ocorrendo, ainda, a contribuição recíproca entre movimento e som (ASLAM, 2003; BROOK, 1995; NICOLESCU, 1994).

Nas propostas de Robert Wilson, o texto é considerado não como o ponto de partida, mas um dos componentes da encenação, assim como a luz, o cenário ou a música (CARLSON, 1997). Em relação à palavra, especificamente, em suas peças ocorre tanto a negação e a desestruturação da linguagem verbal, quanto a sua reelaboração. Emprega o cruzamento de diferentes textos e a construção de estruturas fonéticas (repetições, onomatopeias, aliterações), visando à criação de sentido a partir do tratamento desse material. Em um exemplo retirado da peça *Hamletmachine*, com o objetivo de enfatizar determinado significado, uma frase é repetida várias vezes e, em cada uma das repetições, ocorre o prolongamento de algumas palavras, promovendo, gradativamente, um efeito melismático e melódico ao texto[25]. Na peça *Quartet, uma das atrizes explora a* letra "b", da palavra "*blood*", para que a imagem de jatos de sangue seja dada pela potencialidade dos sons e não apenas pelo seu significado semântico (HOLMBERG *apud* MALETTA, 2005) [26]. Na estética de Wilson, as possibilidades vocais podem ser potencializadas, ainda, por processamentos eletrônicos, como os recursos de amplificação, alteração de alturas, distorção de timbres, envolvendo questões de espacialidade e de ambientação sonora (TRAGTENBERG, 1999).

Verificou-se, assim, que, auxiliando os propósitos da *palavra-sonoridade*, encontra-se o emprego dos efeitos vocais. No *mapeamento*, esses recursos foram especificados entre *Ruídos* (efeitos e sons emitidos pela boca e pela voz) e *Emissões humanas*, tais como sussurros, gritos, gargalhadas, gemidos *etc*. Nas estéticas que utilizam esses meios, verificou-se, ainda, a presença de uma expressividade vocal

[25] Melismático: que faz uso de melisma ou ornamentação melódica sobre uma sílaba. Melisma: grupo de notas cantadas sobre uma única sílaba (SADIE, 1994).
[26] HOLMBERG, Arthur. *The Theatre of Robert Wilson*. London/New York: Cambridge University Press, 1998.

integrada ao movimento e à gestualidade. Esta pode ser relacionada à "linguagem de sons e gestos", pretendida por Artaud, e desenvolvida também pelos demais encenadores posteriores, cada qual em sua particularidade. Os recursos vocais também foram identificados em funções de sonorização da cena, o que será demonstrado na categoria *Produção Instrumental*, mais adiante.

Além da fala e dos efeitos vocais, a *Voz Cantada* também é contemplada no *mapeamento*. O canto lírico foi identificado nos processos de formação e treinamento dos atores, nos trabalhos de Stanislavski e Meyerhold. Decroux, em alguns de seus exercícios corpóreos, empregava canções populares como estimuladoras do tempo e da qualidade dos movimentos. Grotowski empregou os cantos rituais de origem afro-caribenha no desenvolvimento da técnica performática denominada *Action*, na fase de seu trabalho denominada *arte como veículo.* Estes foram considerados pelo diretor polonês como "cantos-corpos", por sua capacidade em promover a integração psicofísica (DE MARINIS, 2004). Há que se destacar, ainda, as canções (*songs*), núcleo da *música-gestus* brechtiana, compostas e interpretadas com técnicas específicas, visando à representação dos *gestos sociais*.

Corporeidade

No quadro de visualização do *mapeamento*, a categoria *Corporeidade* está inserida no setor do Plano Rítmico, relacionando-se aos aspectos do movimento e da gestualidade. Na realidade, o corpo, seja do ator ou do músico, constitui-se o elemento fundamental nas práticas artísticas, e funciona como um agenciador dos demais aspectos do contexto expressivo. Nesse sentido, a ele estão intrinsecamente vinculadas as propriedades da questão vocal e da *escuta*, e por meio dele também se concretizam outros procedimentos, como a execução da produção instrumental e das partituras de ação. Assim, como já citado anteriormente, a divisão por categorias, consiste em um mecanismo de análise e ênfase em algumas especificidades.

Nas estéticas que se valeram da arte musical como fator estruturante, observou-se, primeiramente, o desenvolvimento das questões rítmicas por meio da referência da métrica ocidental e da discursividade presente no sistema tonal. Considerou-se, dessa maneira, as práticas corpóreas regidas por elementos musicais, como pulsação, andamento, compasso, fraseado, quadratura, forma musical, que são capazes de

promover um maior grau de regularidade e de previsibilidade rítmica aos aspectos cênicos. Em contrapartida, outras propostas apresentaram um trabalho corpóreo no qual o ritmo encontra-se envolvido em fatores de caráter cinestésico e de *manipulação da energia*. Em sua maioria, estéticas influenciadas por técnicas não ocidentais. Assim, a categoria *Corporeidade* foi dividida em dois segmentos – *Técnicas métricas* e *Técnicas não-métricas* –de acordo com as características dos princípios ordenadores que as compõem.

Com relação às *Técnicas métricas*, a construção do *mapeamento* abordou o trabalho de Jaques-Dalcroze – a *Rítmica* – que, embora tenha se originado no campo da Música, foi empregada no meio teatral, tanto na preparação corporal dos atores, quanto na estruturação de espetáculos. Na proposição dalcroziana, ocorre o desenvolvimento do senso rítmico por meio da relação entre os fenômenos musicais e a movimentação corpórea, envolvendo aspectos de precisão e de plasticidade dos movimentos. O corpo torna-se sensibilizado à estimulação da música, não somente de uma maneira mecânica, mas por meio de uma audição integrada aos aspectos mentais e afetivos[27].

Referências a essa proposta foram identificadas nos trabalhos de Appia, Copeau, Dullin, Craig, Stanislavski e Meyerhold, representantes de uma primeira geração de encenadores, que atuaram na primeira metade do século XX. Fora desse período, alguns exercícios dalcrozianos, tais como os vetores opostos e as marchas, são citados nos primeiros treinamentos desenvolvidos por Grotowski[28]. Embora não tenha sido encontrada nenhuma menção ao nome de Jaques-Dalcroze, algumas estratégias desenvolvidas por Peter Brook apresentaram procedimentos semelhantes aos propostos pelo pedagogo, como, por exemplo, o princípio de unidade entre pensamento, corpo e sentimento. Encontrou-se, também, referências a exercícios de coordenação vocal-corporal e outros com o emprego de polirritmia (NICOLESCU, 1994).

A música como ordenadora do movimento também foi identificada em alguns recursos da *Mímica Corporal Dramática*, desenvolvida por Etienne Decroux. Conforme Burnier (2001, p. 46), na execução dos *exercícios ginásticos* e *de expressão*, Decroux utilizava canções tradicionais francesas ou inglesas, "cuja musicalidade determinava a *dinâmica de ritmo* dos movimentos". É possível que esses procedimentos estejam relacionados a uma das estratégias desenvolvidas pelo mestre francês, denominada

[27] O trabalho de Jaques-Dalcroze será explanado com maiores detalhes no próximo item: Interações com a pedagogia musical.
[28] Treinamento do ator (1959-1962): Exercícios plásticos (GROTOWSKI, 1992, p. 114).

Dinamoritmo, que, ainda segundo Burnier, é definido como "a musicalidade ou a densidade musical do movimento" [29].

Também na prática da *Biomecânica*, técnica cênico-corpórea desenvolvida por Meyerhold, encontrou-se estratégias de interação música-movimento. De acordo com Picon-Vallin (1989), alguns exercícios eram desenvolvidos contando-se com a presença de um pianista que executava peças da literatura musical erudita. Para Meyerhold, os movimentos deveriam ser matematicamente precisos em seu conjunto, "da mesma forma que a música é uma sucessão precisa de medidas que não rompem a integridade musical". Apesar de ter utilizado inicialmente algumas práticas dalcrozianas, Meyerhold passou a recusar a simetria entre música e movimento, a partir de suas pesquisas sobre a *Commedia dell'Arte* e sobre o teatro oriental, especialmente o Kabuki e a Ópera de Pequim. Para o encenador, os atores não deveriam "dar ao espectador a construção da música e dos movimentos em um cálculo métrico do tempo", mas procurar "tecer uma rede rítmica" entre ambos, ocorrendo a possibilidade de se estabelecer um diálogo com a música, criando, também, tensões e contrastes (BONFITTO, 2002; PICON-VALLIN, 1989).

Assim, mesmo lançando mão dos recursos formais e harmônicos da música erudita ocidental, a influência oriental levou ao desenvolvimento, na *Biomecânica*, do que foi denominado como *ciclo de ação* ou *ciclo de realização*. Cada ciclo é composto de três etapas precisas – começo, desenvolvimento e fim –, aplicadas nas macro e microestruturas da encenação, isto é, em cada gesto em si, na composição geral dos movimentos e na estruturação rítmica do espetáculo como um todo (SANTOS 2002). Dessa forma, a questão rítmica passar a ser orientada pelo acúmulo e pelo desencadeamento da ação, e pela alternância de momentos estáticos e dinâmicos. Para tal, são empregados, por Meyerhold, alguns mecanismos musicais estratégicos, como as tensões harmônicas; o *rallentando*, relacionado às *frenações* da ação; e a pausa "que guarda em si mesma um elemento de movimento" (PICON-VALLIN, 1989).

Essas possibilidades podem ser comparadas a alguns procedimentos provenientes do teatro Nô japonês, citados e utilizados nos trabalhos de Eugenio Barba, como, por exemplo, a frase rítmica *jo-ha-kyu*, formada por três fases (BARBA e SAVARESE, 1995). A primeira é determinada pela oposição entre uma força que está

[29] Como aluno da *Vieux Colombier*, escola de Jacques Coupeau (1879-1949), é possível que Decroux tenha tido contato com as propostas de Jaques-Dalcroze, uma vez que essas eram adotadas por esta escola, como parte do treinamento do ator.

aumentando e outra que está resistindo à primeira (*jo* = deter); a segunda fase (*ha* = quebrar, romper) é o momento em que a força que resiste é vencida, e partir dessa culminância, toda a sua força é liberada (terceira fase*; kyu* = rapidez) parando subitamente, como se encontrasse um obstáculo, uma nova resistência. Assim, no ato de reter a ação, mantendo-a dentro de si, o ator trabalha a energia no tempo, que é manifestada por uma imobilidade carregada de uma tensão (*pausa dinâmica*), projetando, em seguida, essa energia no espaço. Conforme Barba e Savarese (1995), essas estratégias se relacionam ao estado de *presença* do ator, sendo que, nas tradições orientais, "o verdadeiro mestre é o que está 'vivo' nessa imobilidade" (p. 88).

Nas manifestações artísticas orientais – Nô, Kabuki, Ópera de Pequim – citadas por esses autores, o ator trabalha com uma "qualidade especial de energia", cuja técnica de manipulação se efetiva por meio dos seguintes recursos: retenção-desencadeamento da ação (*pausa* e *descarga dinâmica*); oposição aos movimentos; consciência de tensões e repousos; delineamento rítmico das "microações" ou "microritmos" presentes na ação. Esses "microritmos" dizem respeito aos seguintes aspectos, segundo os autores:

> O ator ou o dançarino é quem sabe como esculpir o tempo. Concretamente: ele esculpe o tempo em ritmo, dilatando ou contraindo suas ações. [...] Este efeito baseia-se na cinestese: a consciência dos nossos corpos e suas tensões. [...] O ator torna-se "ritmo" não apenas por meio de movimento, mas por meio de uma alternância de movimentos e repousos, por meio de harmonização de impulsos do corpo, retenções e apoios, no tempo e no espaço (BARBA e SAVARESE, 1995, pp. 211, 212).

Observa-se que, nesse tipo de proposta, a estruturação rítmica é dada pela *manipulação da energia* e não por mecanismos de metrificação. Dessa forma, a regulação do tempo é realizada ("esculpida") pelo próprio ator, que não segue um ritmo externo, mas "torna-se 'ritmo'", o que caracterizou, na presente pesquisa, o princípio das *Técnicas não-métricas*.

Outras referências rítmico-corpóreas imbuídas desse conceito e fora do contexto ocidental, também foram identificadas nas estéticas de Artaud e Grotowski. Em seus postulados, Artaud destacou a integração entre som e gesto presente no teatro balinês que, para ele, seria acionada pelo "poder evocador" do ritmo e pela qualidade musical dos movimentos físicos. Artaud especulou, ainda, que essa interação entre gesto e ritmo se daria por meio da respiração, que propiciaria uma conexão entre a execução física e os processos interiores do ator (ARTAUD, 1984; BONFITTO, 2002).

Já Grotowski realizou pesquisas em torno de cantos afro-caribenhos, que culminaram, segundo De Marinis (2004), no desenvolvimento de uma técnica performática denominada *Action*. Essa técnica propicia a experimentação de diferentes qualidades de energia, visando o alcance da *verticalidade:* passagem de um nível energético cotidiano para uma conexão com níveis sutis de energia, voltando, em seguida, para a densidade corpórea. Os *cantos vibratórios* foram denominados por Grotowski como *cantos-corpos*, uma vez que, interpretados por todo o corpo, não apresentam distinção entre canto e dança, sendo passíveis, assim, de promover uma integridade psicofísica ou uma fusão total de corpo e mente.

Produção Instrumental

Na construção do *mapeamento*, observou-se que a produção instrumental nas estéticas estudadas, além do uso convencional e não convencional dos instrumentos musicais, utilizou os objetos presentes na cena, bem como o corpo e a voz do ator, empregados em funções instrumentais. Verificou-se que, em nenhuma proposta investigada, o tratamento das sonoridades se pautou por uma "ilustração" sonora ou uma abordagem musical exterior à cena. Ao contrário, o aproveitamento e a organização das várias possibilidades sonoras demonstraram uma estreita relação com a proposta dramatúrgica e com os propósitos cênicos de cada encenador.

Stanislavski, por exemplo, desenvolveu a *Paisagem Auditiva*, uma estruturação das sonoridades descritas na peça teatral, que, segundo Roubine (1998), constituía-se em minuciosas "partituras sonoras" da encenação. Utilizando sons de veículos, pássaros, sinos, relógio, trovoada, mar, campainhas, *etc*, o procedimento enquadra-se no tratamento das sonoridades empregado com função referencial. Isto é, uma função informativa dentro da cena, com vistas a indicar ou evocar imagens de objetos ou situações que não se encontram no campo de visão do espectador (CAMARGO 2001). Porém, não se tratava apenas de caracterizar um ambiente, "mas sobretudo de revelar a relação, o acordo ou a discordância, que liga o personagem ao que está em torno dele" (ROUBINE, 1998, p. 155). Assim, os recursos sonoros não visavam somente proporcionar um efeito sobre o espectador, mas consistiam em um outro meio de estímulo para os atores, "calculados para criar uma ilusão de vida real e da intensidade de seus estados de espírito" (STANISLAVSKI, 2006, p. 83). Conforme KUSNET

(1985), as sonoridades são organizadas pelo encenador para fixar os *tempo-ritmos* da peça. Essas referências devem ser utilizadas pelos atores como apoio ou para "materializar" o *tempo-ritmo* interior.

Em Meyerhold, as sonoridades provenientes do texto eram organizadas musicalmente, aproveitando-se os recursos já mencionados na *Produção Vocal* (repetição e combinações de palavras, onomatopeias, gargalhadas *etc*), além dos sons dos objetos presentes na cena e a percussão realizada pelo próprio ator, como por meio do sapateado, por exemplo. Esse processo foi denominado por Picon-Vallin (2006) como *instrumentalização sonora*, sobre o qual Meyerhold empregava, muitas vezes, o efeito coral e os princípios de contraponto na proposta cênica. Essa autora também indica a elaboração de partituras de encenação, nas quais são registrados os elementos visuais e sonoros, ou seja, a estruturação do espaço e do tempo cênicos. Essas partituras consistem em uma grade como referências relativas ao texto e às notações referentes à altura, ritmo, intensidade e pausas, bem como a indicação de questões espaciais e dos momentos de entrada da música.

Em Brecht, as peças musicais eram compostas exclusivamente para os espetáculos e o compositor deveria adequar os recursos composicionais à mensagem didática e política. Para o diretor alemão, os excessos na instrumentação deveriam ser evitados, uma vez que estes produzem apenas efeitos e artifícios sonoros. Nessa concepção, estes efeitos levam o espectador a "submergir" na obra, afastando todo elemento de inquietação capaz de levá-lo a refletir, não contribuindo, assim, com a encenação (BRECHT, 1978; CARLSON, 1997). A presença do coro é voltada para elucidar o espectador acerca dos fatos encenados, sendo que os cantores são os próprios atores que deixam a cena para comentá-la. A orquestra é reduzida e posicionada no palco, à vista do espectador. A entrada da música é acompanhada por mudanças na luz, com o objetivo de não ocultar, mas ao contrário, destacar músicos e instrumentos. Esses recursos contribuem para uma representação não ilusionista e para a interrupção da linearidade da ação, características do espetáculo brechtiano.

Para Decroux, a música, as sonoridades e a voz do ator constituem elementos passíveis de serem empregados na Mímica. Ao contrário de outras correntes, sua proposta não defende a ideia de que o silêncio seja uma condição fundamental para o mímico. Na peça *A Fábrica* (1945), por exemplo, o próprio Decroux compôs a música, utilizando diferentes fontes sonoras como serras, pistons, objetos metálicos *etc*. Em algumas cenas ocorrem intervenções vocais e, às vezes, o revezamento entre

intervenções faladas e intervenções silenciosas. Decroux ressalta, porém, que a fala não deve ser um elemento predominante, mas um dos recursos da cena: "trata-se da expressão mediante a voz e não da voz" (DECROUX, 2000, p. 94).

Em Grotowski, na estética do *Teatro Pobre*, a eliminação da música gravada abriu campo para a "orquestração de vozes e do entrechoque de objetos" (GROTOWSKI, 1992, p. 16). Qualquer aspecto de sonorização obtido por meios externos à encenação é excluído. Portanto, os elementos sonoros na cena centram-se apenas nas possibilidades que o ator possa manejar em cena (ROUBINE, 1998). Um exemplo desse processo é dado na descrição da montagem da peça *Akropolis*, que faz referência a um campo de concentração:

> O mundo dos objetos representa os instrumentos musicais da peça; a monótona cacofonia da morte e do sofrimento sem sentido – o metal batendo no metal, o barulho dos martelos, o ranger das chaminés através das quais ressoa a voz humana. Alguns pregos sacudidos por um interno evocam o sino do altar. Existe apenas um instrumento musical real, um violino. Seu tema é usado como apoio lírico e melancólico para uma cena brutal, ou como um eco ritmado das ordens e apitos dos guardas. A imagem visual é quase sempre acompanhada por uma acústica. O número de objetos é extremamente limitado; cada um tem funções múltiplas (GROTOWSKI, 1992, p. 59).

Também em Barba, as possibilidades vocais e instrumentais, executadas pelos atores, são organizadas numa conjugação dos sons à proposta cênica, denominada pelo encenador como "tecido de ações sonoras". Nesse sentido, desenvolveu uma investigação junto ao grupo teatral *Odin Teatret*, o qual dirige, por meio da qual tanto a voz quanto o instrumento musical adquirem funções diferenciadas, como as citadas a seguir:

- Função de "voz": instrumento musical substituindo a fala de personagens. Num exemplo dado por Barba, em relação aos processos desenvolvidos, uma flauta e um acordeom constituíam as "vozes" dos servos que comentavam as atitudes dos nobres em determinada cena;
- Composição da personagem e acessórios: no mesmo exemplo dado por Barba, a flauta foi empregada para projetar a expressão facial de uma personagem bisbilhoteira, procurando algo para pilhar, ou o acordeom, que podia se transformar em um biombo ou em um solene ventre de um nobre;
- Sonorização: produção de sonoridades, visando a ambientando das ações das personagens e auxiliando a visualização das situações (vento, chama, cavalos *etc*).

Nessa proposta, a voz também pode adquirir uma função instrumental, trocando de função com o instrumento e participando dos momentos de sonorização[30]. No exemplo, a seguir, referente à peça *Come! And the Day Will Be Ours*, observa-se o emprego do instrumento musical nas funções de sonorização e objeto cênico, bem como a utilização dos recursos sonoros como fonte de informação cênica:

> Um exemplo concreto: a cena na qual o índio começa a tocar o violão segundo uma concepção e uma emotividade musical que não lhe pertencem. É a imagem em nível visual e sonoro do primeiro passo para a aculturação, o primeiro sintoma de sufocamento da própria voz. Tomando este violão-fuzil nos seus braços, o índio empurra o seu feiticeiro e o leva aos pioneiros. E os acordes, por sua vez, ásperos e cristalinos deste violão-fuzil são como tiros mortais sobre o corpo vivo da tradição: o feiticeiro, que agora aparece como um velho que resmunga, incompreensível, ridículo, fora da realidade. A esta imagem se contrapõe a dos pioneiros, que cantam com ardor um canto "indígena". Do qual se apropriaram, transformando-o num insípido folclore [...] até o canto final do xamã, expropriado de tudo, exceto da memória de sua voz que canta (BARBA, 1991, pp. 81, 82).

No *mapeamento*, esse tipo de utilização do instrumento foi considerado próximo ao conceito de *Instrumento-adereço*, dado por Tragtenberg (1999), que consiste em objetos concebidos para exercerem funções sonoras, dramáticas e cenográficas. Eugenio Barba ressalta que o entrelaçamento entre a "voz" dos instrumentos e a "voz" dos atores, permite "enriquecer e modelar... o universo sonoro de um espetáculo". Para o encenador, é necessário, assim, "falar de *ações sonoras* exatamente como se fala de *ações físicas"* (BARBA, 1991, p. 80).

Na estética artaudiana, o espetáculo envolve "materialmente o espectador, mantendo-o num banho constante de luz, imagens, movimento e ruídos" (ARTAUD, 1984, p.158). A utilização de contrastes e da desproporção aparece em vários aspectos na cena. Objetos, sons e gestos sofrem um processo de exacerbação chegando, muitas vezes, a uma completa desproporção. A exacerbação sonora é realizada por meio da amplificação dos sons e da reverberação, sendo que Artaud foi um pioneiro na utilização da estereofonia em cena, empregando alto-falantes distribuídos em torno da plateia. O objetivo do diretor era explicitar a teatralidade, conferindo à materialidade do som e dos outros elementos cênicos, a mesma importância que o teatro tradicional

[30] Como afirmado no capítulo 1, pelo envolvimento das sonoridades na cena e na proposta dramatúrgica, o termo sonorização será adotado pela tese diferenciando-se da sonoplastia e da trilha sonora.

proporcionava à palavra. Além disso, sua intenção era agir diretamente sobre a sensibilidade do espectador, colocando-o no centro de uma rede de vibrações sonoras (CAMARGO, 2001; ROUBINE, 1998; VIRMAUX, 1990).

Também nas propostas de Robert Wilson, ocorre a relação entre as sonoridades e espaço cênico. Segundo Tragtenberg (1999),

> Robert Wilson costuma trabalhar com vozes pré-gravadas contracenando com vozes ao vivo, com sua projeção sonora pulverizada por dezenas de alto-falantes espalhados no espaço, procurando assim descorporificar o gesto vocal até o limite da abstração. [...] O tratamento dado à voz também se expandiu de forma a ultrapassar a bipolaridade voz falada/voz cantada. Combinada a recursos de amplificação e processamentos como alteração de altura (*pitch change*), timbre (alteração dos harmônicos, distorção, compressão, *chorus*, *flange*, *etc*.), espacialidade, duração e ambientação (reverberação curta, média ou longa, eco, *delay*, *etc*.), a voz no palco mais do que nunca é um objeto de elaboração do compositor de cena (TRAGTENBERG, 1999, pp. 144; 110).

Dessa forma, nas propostas desse encenador, são realizadas técnicas específicas de emissão, captação e gravação dos sons, considerando-se, ainda, a correta disposição e equalização dos alto-falantes, de acordo com as características acústicas do ambiente no qual o espetáculo será realizado.

No trabalho de Peter Brook verificou-se a participação de instrumentistas não só no momento do espetáculo, mas contribuindo também com os processos de criação. Em sua montagem da peça *A Tempestade*, de Shakespeare, o diretor cita, por exemplo, que, após inúmeras tentativas anteriores, a solução para a cena do naufrágio se deu por intermédio de um recurso instrumental apresentado por um dos músicos, uma vez que a intenção era sugerir e não encenar uma cena de tempestade (BROOK, 2002). Para o encenador, a música desempenha uma função essencial ao aumentar o nível de "energia". O princípio da compreensão do tempo e a utilização do ritmo são fatores essenciais na qualidade do espetáculo e no estabelecimento do elo palco-plateia. Segundo o diretor inglês, se o ritmo apresenta "a flacidez de nossas atividades cotidianas mais elementares", o fenômeno teatral torna-se descaracterizado. Assim, a simples presença de uma pulsação implica maior densidade da ação e aguçamento do interesse. Em sua concepção, a música não deve "encantar os ouvidos", mas integrar-se "à linguagem unificada do espetáculo", devendo ser desenvolvida sempre relacionada à ação (BROOK, 2002, pp. 26-27).

Brook salienta, ainda, a contribuição da Música para o *tríplice equilíbrio*: a relação do ator consigo mesmo, a relação entre os integrantes do palco, e destes

integrantes com a plateia. Segundo o encenador, a harmonização dos diferentes ritmos provenientes desses três aspectos é fundamental para que a estrutura rítmica do espetáculo se desenvolva plenamente. Afirma que em sua experiência com espetáculos abertos, o movimento, o gesto ou o som constituem mecanismos utilizados para promover tal harmonização. Quanto aos recursos musicais, exemplifica: "basta a primeira batida do bumbo para que músicos, atores e espectadores passem a compartilhar do mesmo mundo, pulsando em uníssono [...] e num ritmo comum" (BROOK, 2002, p. 31).

Escuta cênica

Dentre os elementos investigados na relação Música-Teatro para a composição do *mapeamento*, verificou-se a presença dos fatores relacionados à *Escuta Cênica*, que, nas estéticas estudadas, permearam a percepção em torno dos aspectos de ordem musical; da percepção corpórea; bem como da capacidade perceptiva individual em contato com as demais informações do contexto expressivo. Dessa forma, quatro modalidades foram identificadas no trabalho: *escuta musical*, *escuta corporal*, *escuta individual* e *escuta interacional*, que são desenvolvidas em meio às atividades das demais categorias e funcionam em estreita relação entre si.

Assim, como *escuta musical*, denominou-se os procedimentos que se referem ao contato direto com a música, seja nos momentos de preparação do ator; seja na interação com a composição musical; seja na reação ou no acionamento dos demais elementos sonoros no momento do espetáculo[31]. Contudo, não se trata apenas do desenvolvimento da percepção musical em si, mas em uma implicação desta com os elementos do contexto cênico.

As relações entre *escuta musical* e *escuta corporal* foram encontradas nas propostas de Jaques-Dalcroze e nas estéticas que receberam sua influência. Ao instaurar um trabalho corpóreo no ensino musical, Jaques-Dalcroze ampliou o conceito de *escuta* nesse âmbito, uma vez que a audição em nível de decodificação dos sons é acrescida da

[31] O destaque em relação a uma escuta de caráter musical se deve ao foco da pesquisa de Mestrado em torno dos aspectos musicais praticados pelos encenadores e as relações daí desenvolvidas. Considerando-se os diversos elementos que interagem entre si na ação teatral, é possível se pensar também na existência de uma "escuta visual", uma "escuta espacial" *etc*. Assim, estas "escutas" foram consideradas na referida pesquisa como um todo, incluídas nos aspectos presentes no contexto expressivo abordados pela *escuta interacional*.

capacidade de apreensão sonora por meio do corpo e das sensações – *a audição interior*. Dessa forma, sua proposta promove um trânsito entre as percepções musical e corpórea, visando à consciência rítmica, à compreensão expressiva e à disponibilidade necessária à sua fluência[32].

Princípios semelhantes são encontrados nas propostas de Decroux, especialmente na utilização de canções para o desenvolvimento de práticas de movimento. A acuidade da percepção corpórea é denominada por Decroux como "ouvido interno", capaz de captar as informações, independentemente da linguagem verbal. De acordo com Teixeira (2007), a proposta de Decroux promove uma sintonia entre "espírito e corpo, pensamento e movimento, emoção e imaginação", o que leva ao desenvolvimento, não apenas de um corpo cênico, mas um de "comportamento cênico", ou seja, de "uma lógica de agir e pensar cenicamente" (TEIXEIRA 2007, pp. 72-74).

A *escuta individual* refere-se à capacidade de se identificar e ativar os próprios mecanismos de percepção e expressão[33]. E o emprego dessa capacidade no contato com as diversas demandas presentes na cena (demais executantes; espectador; relações espaciais; sonoridades; iluminação *etc*) consiste na *escuta* de caráter interacional, que, na realidade, envolve a coordenação das demais *escutas*. É interessante observar, que Delsarte, um precursor do pensamento dos encenadores, estabeleceu em seus estudos a "conexão interno-externo" (BONFITTO, 2002). Essa conexão pode ser identificada, então, praticamente em todas as propostas estéticas estudadas, observando-se o trânsito entre as informações subjetivas/interiores e as informações objetivas/exteriores, com será relatado a seguir.

Em Stanislavski, esses fatores podem ser relacionados ao conceito de *adaptação*, empregado pelo encenador como o acionamento de um ajuste perceptivo entre o ator e a cena. Esse mecanismo pode ser empregado em relação à construção da personagem; seja em função dos estímulos das diferentes plateias; ou, ainda, na interação entre o *tempo-ritmo* individual e o *tempo-ritmo* coletivo (STANISLAVSKI, 1997; KNÉBEL, 2000; BONFITTO, 2002). Nas propostas de Meyerhold, a apurada formação dos atores promove uma capacitação para se coordenar as informações cênicas e musicais que são

[32] Como citado anteriormente, maiores detalhes sobre esta proposta serão desenvolvidos no próximo item.
[33] Na presente tese, substituiu-se o termo *autoescuta*, que constava originalmente no *mapeamento*, por *escuta individual*. Optou-se por essa segunda denominação com o intuito de se evitar equívocos em relação a expressões citadas por outros autores. Knébel (2000), por exemplo, cita a expressão *autoescuta* utilizada por Stanislavski, que se refere a um tipo de ator que coloca floreios desnecessários na fala, com o sentido de exibição ou autoadmiração. Richards (2005), ao discorrer sobre trabalhos realizados com Grotowski, alerta que a auto-observação, no sentido de autojulgamento, consiste em "um perigoso adversário do ator", por bloquear suas reações naturais (p. 173).

estruturadas pelo encenador. De acordo com Picon-Vallin (1989), assim como um instrumento musical, "o ator (meyerholdiano) deve saber jogar em solo, duo, trio, quinteto, em um jogo coletivo onde cada um está atento aos outros".

Em Brecht a percepção do ator deve voltar-se para as questões do distanciamento. Para o encenador, a função da música é revelar algo e não "exprimir-se", processo, esse, que requer do ator o desenvolvimento de uma atenção específica ao cantar, visando não se deixar sucumbir à empatia e à interpretação puramente musical. Para tal, Brecht considera, como de suma importância, que o ator compreenda o *gestus* que a música encerra, caso contrário, sua finalidade didática é desfigurada (BRECHT, 1978). Nas interrupções do fluxo narrativo que ocorrem nessa estética, ocorrem a entrada da música, mudanças da luz e a presença de projeções, com os quais os atores interagem. Além disso, conforme Camargo (2001), nessas passagens, interrompe-se, também, a relação que há entre ator e personagem, daí a necessidade de um apuramento perceptivo adequado.

Eugenio Barba considera que a introdução do trabalho musical na trajetória do *Odin Teatret*, permitiu alcançar o que veio a se tornar uma das características específicas deste grupo, que consiste na dialética entre duas concepções do ritmo. Estas são relacionadas a "duas maneiras de manifestar sua presença física": uma, em relação a uma imagem pessoal, e outra, em relação a uma imagem sonora procedente do exterior. Assim, o trabalho do ator deve procurar seguir sua própria rota e, ao mesmo tempo, ir ao encontro da música. Ou, então, criar um contraponto deliberadamente (BARBA, 1991, p. 81).

Na proposta performática desenvolvida por Grotowski com os cantos rituais (*Action*), a escuta passa por um processo no qual memórias, imagens e associações mentais são acionadas pelo canto e pelas vibrações sonoras, desencadeando, assim, os estados corporais relativos a essa técnica. A partir do material expressivo gerado, os *atuantes*[34], em seguida, selecionam linhas de impulsos e de ações, com as quais constroem sua *partitura*. Esta é constituída, então, por meio de duas dimensões: uma composta de dados exteriores e objetivos, com relação à elaboração e fixação das ações físicas (*Action Score*, partitura exterior) e a outra relativa às ressonâncias internas que desencadeiam a ação interior (*Inner Action*, partitura interna) (DE MARINIS, 2004).

[34] De acordo com De Marinis (2004), *atuante* ou, em inglês, *doer*, é o termo atribuído à pessoa que atua, mas não em um contexto de espetáculo. Na fase final da estética de Grotowski, o trabalho consiste em uma ação voltada apenas para a pessoa que a exerce, ocorrendo raras mostras com a presença de plateia, considerada como uma *testemunha* e não um espectador no sentido tradicional do termo.

Os processos de *escuta*, em Brook, encontram-se no "olhar interior do ator" e sua relação com seus parceiros e a consciência em relação ao público, processo que o encenador denomina como *tríplice equilíbrio*. Para o encenador, isso consiste em um constante desafio, uma vez que é necessário que o ator esteja "em dois mundos ao mesmo tempo". Primeiramente, deve manter um contato com "suas fontes mais íntimas de significação", mas, também, relacionar-se com os demais atores e demandas da cena. E, ainda, manter-se como "personagem e contador de histórias", pois está falando diretamente ao espectador. Quanto aos desafios desse jogo, compara o ator com o acrobata na corda bamba: "Ele sabe dos perigos, treina para conseguir superá-los, mas só vai alcançar ou perder o equilíbrio a cada vez que pisar no arame" (BROOK, 2002, p. 29).

No trabalho de Robert Wilson, o ator lida com a pluralidade de várias linguagens artísticas, que são empregadas na encenação de forma autônoma e em contraponto. A especificidade no tratamento do tempo se deve à estruturação do espetáculo que é realizada "a partir de fragmentações, ciclos e repetições não lineares", constituindo-se, porém, "uma totalidade temporal fluida e original" (TRAGTENBERG, 1999, p. 53). Assim, o controle da duração da peça, bem como de suas durações internas, é feito por meio de roteiros ou tabelas de eventos cênicos, verbais, visuais e sonoros (HOLMBERG *apud* MALETTA, 2005; TRAGTENBERG, 1999).

Dessa forma, os atores passam por um treinamento voltado para o desenvolvimento da percepção, realizando oficinas de diversas naturezas. De acordo com Galizia (1986), nesses trabalhos ocorre uma ênfase na audição: ouvir mais, em lugar de ser ouvido; ocupar-se dos menores sons; distinguir ruídos dentre os mais sutis. Esse trabalho não se dá apenas em nível sonoro. Esse autor cita um exercício em que Wilson pede aos atores para se moverem e se posicionarem no espaço. Solicita que escutem, que percebam sua posição em relação aos outros, bem como com o espaço à sua volta, como se fossem "uma coreografia imóvel". Wilson cita a dificuldade dos atores, nesse tipo de exercício, em ir para o palco e simplesmente "estar". Relata que necessitam movimentar alguma parte do corpo, balançar ou sorrir nervosamente *etc*. Dessa forma, mesmo com todas as múltiplas possibilidades desenvolvidas em sua estética, Galizia aponta a importância do silêncio na proposta de Wilson, que, em algumas de suas peças, alcança uma função "quase de um protagonista".

Além de Wilson, o silêncio possui um papel relevante na estética de outros encenadores, cada qual em sua especificidade. Stanislavski, por exemplo, atribui várias

funções expressivas para a pausa, diferenciando-as em pausa de respiração, pausa lógica e pausa psicológica (“silêncio eloquente”), de acordo com as várias situações presentes no contexto (STANISLAVSKI, 1997, p. 104). Em Meyerhold, as pausas se relacionam à regulação espaço-temporal, envolvidas no processo de acumulação e desencadeamento da ação. Assim, estão vinculadas tanto com a ausência de som, quanto com a imobilidade em relação ao movimento. Esse mesmo mecanismo é encontrado nos trabalhos de Barba e, por estar sempre envolvida com uma potencialidade a ser desencadeada, a pausa é denominada, como visto anteriormente, como *pausa dinâmica* ou, ainda, como *silêncio dinâmico*.

Obviamente, o silêncio é fundamental na Mímica Corporal Dramática de Decroux, que trabalha as informações por meio corpóreo e sem o recurso verbal. Por outro lado, este mestre utiliza uma mímica que se abre às possibilidades do som. Já Grotowski (1992, p. 29) tinha uma premissa de trabalho relativa ao silêncio, que se resumia na seguinte frase: “o silêncio exterior que faculta o silêncio interior”. Também em Brook, o silêncio está associado a seus conceitos de *espaço vazio* e *incompletude*, como fatores importantes na constituição do jogo cênico, e como propriedades capazes de “germinar a potencialidade do real”. Nesse sentido, para este encenador, os atores devem chegar diante de uma plateia “preparados para estabelecer um diálogo, não para dar uma demonstração” (BROOK, 1995, p. 153).

Demonstrada a síntese das categorias que serão abordadas na presente tese, serão descritos, a seguir, os princípios que delas foram extraídos, para serem constituídos como parâmetros da investigação.

2.1.1 Parâmetros para a elaboração cênico-musical

De acordo com Gainza (2003), as propostas pedagógicas podem ser consideradas como respostas a uma necessidade, seja esta de origem interior ou imposta pelo meio. Nesse sentido, possuem aspectos particulares e aspectos universais, o que pode, também, ser transposto para as proposições artísticas. Os aspectos particulares, na visão da autora, constituem a especificidade do momento histórico e dos fatores culturais, envolvidos na proposta, bem como as características do autor e sua ênfase em determinados enfoques. Os aspectos universais se referem aos fatores que não perdem a

validade com o tempo, podendo ser utilizados independentemente da cultura e do local de origem.

Assim, perante o significativo potencial de possibilidades apresentado pelas categorias acima explanadas, necessitou-se destacar alguns de seus princípios fundamentais como parâmetros de orientação da pesquisa. Procurou-se os aspectos relacionados à essência do que cada uma delas propõe, mas em seu caráter mais geral, ou "universal", como apontado por Gainza.

A título de ilustração, o emprego da música para desencadear movimentos expressivos ou desenvolver técnicas corporais, seria uma "essência", que está contida, por exemplo, nas técnicas performáticas desencadeadas pelos cantos vibratórios, nos trabalhos de Grotowski. Dessa maneira, em lugar de se levar a técnica *Action* para sala de aula, o que seria um despropósito, partiu-se em busca de procedimentos capazes de desenvolver, pedagogicamente, a "essência" acima referida. Essa mesma "essência" está também imbuída, por exemplo, na proposta de Jaques-Dalcroze, que apresenta alguns procedimentos música-corpo mais acessíveis ao contexto de ensino.

Dessa forma, a constituição desses parâmetros objetivou comparar possibilidades teatrais e musicais e encontrar práticas com princípios fundamentais em comum, sendo assim organizados:

Princípios da categoria *Produção Vocal*:

- Associação de elementos musicais à palavra e ao texto;
- Criação de sentido pela potencialização sonora da palavra e dos recursos vocais;
- Relação voz-movimento como meio expressivo.

Princípios da categoria *Corporeidade*:

- Desenvolvimento rítmico-corpóreo pela referência de aspectos musicais;
- Desenvolvimento rítmico-corpóreo pela referência de aspectos cinestésicos.

Princípios da categoria *Produção Instrumental*

- Produção sonora por meio do corpo, instrumentos musicais, objetos cênicos e meios eletrônicos;
- Emprego da produção instrumental nas funções de sonorização e *ação sonora*.

Princípios da categoria *Escuta Cênica*:

- Desenvolvimento das percepções musical e corpórea em processos de interação;
- Processamento interacional das informações expressivas interiores e exteriores.

Como mencionado no capítulo 1, esses princípios nortearam a elaboração dos objetivos e conteúdos da disciplina-laboratório, uma vez que se tornaram os parâmetros da pesquisa como um todo. Mas, antes disso, serviram de referências para se detectar os procedimentos a serem investigados. Procedimentos, estes, portadores de potencial didático e passíveis de uma elaboração cênico-musical. O processo de busca e articulação dessas informações será demonstrado a seguir.

2.2 Interações com a Pedagogia Musical

A presença dos aspectos musicais nas propostas dos encenadores estudados no *mapeamento*, certamente é consequência da efervescência cultural que promoveu influências recíprocas entre as diversas linguagens artísticas, especialmente na primeira metade do século XX. Foram encontradas, por exemplo, referências de alguns contatos de Artaud com representantes da vanguarda musical, como Olivier Messiaen, Edgar Varèse e Pierre Boulez. Meyerhold era também um excelente músico, de sólida formação, tendo levado os princípios da estruturação musical para seus espetáculos. Também encenou óperas, assim como Stanislavski, Brook e Wilson. A Música na obra de Bertolt Brecht é um elemento basilar e os atores do *Odin Teatret* tornaram-se músicos, de fato, a partir de suas experimentações cênicas com os instrumentos musicais. Compositores renomados participaram das montagens desses encenadores, ocorrendo parcerias como as formadas por Prokofiev e Meyerhold, Kurt Weill e Brecht, Philip Glass e Wilson.

No processo de investigação, foram detectadas semelhanças entre determinados aspectos desses diretores e as propostas de alguns educadores musicais, também artistas, compositores e, em sua maioria, com alguma ligação com as questões cênicas, sejam relacionadas à Ópera ou ao Teatro propriamente dito. Em função das afinidades encontradas, os representantes da Educação Musical destacados na presente tese foram: Jaques-Dalcroze; Carl Orff; John Paynter e Murray Schafer.

Assim, buscando-se as conexões entre esses artistas e pedagogos, o pensamento inicial foi entrelaçar aspectos provenientes do Teatro (encenadores/*mapeamento*) e da Música (educadores musicais). No entanto, mesmo tendo sido estabelecidos princípios para a pesquisa, priorizando os fatores essenciais das categorias do *mapeamento* como referência para o trabalho, encontrar as práticas que correspondessem a esses princípios e identificar os procedimentos mais adequados e compatíveis com a proposta da pesquisa não se mostrou um processo tão direto e simples.

As estratégias desenvolvidas pelos encenadores são, em sua maioria, caracterizadas pela ação de grupos de trabalho em envolvimento profundo e constante, o que permite a devida maturação de suas proposições técnicas e artísticas. Algumas de suas atividades apresentam um nível tal de complexidade e aprofundamento que seria inviável sua aplicação nas dimensões da disciplina-laboratório. Constatou-se, então, a necessidade de um levantamento de outras possíveis práticas, alinhadas com os princípios estabelecidos pela investigação, mas que apresentassem uma mediação didática, ou seja, propostas já concebidas para o contexto pedagógico.

Considerou-se, assim, que os procedimentos afins provenientes da Educação Musical pudessem também auxiliar com recursos que se apresentassem com um maior nível de acessibilidade. Observou-se, contudo, que as propostas dos pedagogos musicais supriram somente em parte essa necessidade. Embora voltados para o ensino, determinados aspectos de suas estratégias também apresentam características e demandas muito específicas, voltadas para o ensino musical, que não auxiliariam ou extrapolariam o objetivo da pesquisa.

Na busca de soluções, o contato com o pensamento artístico e pedagógico dos representantes da Música e do Teatro provocou, inevitavelmente, uma análise da própria experiência da pesquisadora, que se mostrou também uma fonte de princípios e práticas. Assim, foram sondados procedimentos provenientes de cursos e treinamentos artísticos nas áreas de Música, Teatro e Expressão Corporal que integraram a sua experiência anterior. Dessa maneira, alguns recursos e estratégias advindos dessa trajetória, seguindo a linha investigatória proposta, vieram a contribuir com o processo de cruzamento de informações, participando de uma maneira complementar, onde as primeiras fontes apresentaram um elevado grau de especialização e complexidade.

Além disso, outra expectativa foi que esses exercícios pudessem ser aplicados com uma maior propriedade, por já terem sido vivenciados pela pesquisadora, tanto como aluna, como em sua prática docente e artística. A busca orientada por esta

experiência permitiu não somente o levantamento de alternativas e novos exercícios, mas, também, possibilitou uma *escuta* das possíveis relações entre as fontes musicais e teatrais, detectando seus pontos independentes e seus pontos passíveis de abertura e intercessão.

Dessa forma, o entrelaçamento das possibilidades encontradas levou à elaboração de procedimentos ou práticas de teor cênico-musical. Algumas dessas práticas foram selecionadas para se iniciar a disciplina-laboratório. Outras, no entanto, foram sendo elaboradas no próprio desenrolar da investigação. Surgiram como substituição a algum procedimento infrutífero, ou de práticas que se identificavam com os princípios da pesquisa, mas, num primeiro momento, não se desenvolviam a contento, necessitando ser reformuladas ou redirecionadas.

Assim, a explanação que se dará, a seguir, tem como objetivo demonstrar esse processo de cruzamento das diversas informações recolhidas. Uma vez que a contribuição dos encenadores já foi demonstrada no item anterior, serão destacados os principais aspectos das propostas dos educadores musicais e como estes foram relacionados aos dados das demais fontes empregadas pela pesquisa.

2.2.1 Tempo-espaço-energia

Jaques-Dalcroze (1865-1950), educador musical suíço, propôs uma metodologia de ensino musical por meio do movimento corporal, tendo como base o desenvolvimento da consciência rítmica, da escuta ativa e da expressividade. Sua proposta visava ao desenvolvimento das "capacidades psicomotoras, sensíveis, mentais e espirituais", conjugando música e expressão (FONTERRADA, 2008, p. 128). Seu trabalho, considerado pioneiro na área de Educação Musical, recebeu a influência de estudos em torno da expressividade, como os de François Delsarte, considerado um teórico da gestualidade, e do músico e pedagogo Mathis Lussy. Jaques-Dalcroze também teve contato direto com nomes relacionados à psicologia e à pedagogia como Édouard Claparède, neurologista e psicólogo, e Jean Piaget.

Com o auxílio de Claparède, por exemplo, Jaques-Dalcroze formulou as primeiras metas da *Rítmica*, ou *Eurritmia*, como também é denominada sua proposta. Em seguida, a partir de suas próprias experimentações, os princípios e as técnicas de sua pedagogia se consolidaram, envolvendo o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- aspectos mentais e emocionais: atenção, concentração, expressão de nuances, integração social (troca entre o indivíduo e o grupo);
- aspectos físicos: fluência, precisão e expressividade da execução, por meio das propriedades do movimento: tempo, espaço, energia, peso, equilíbrio;
- aspectos musicais: resposta pessoal expressiva, rápida, precisa, fluente, nos processos de audição, execução, análise, leitura, escrita e improvisação (CHOKSY, 1986, p. 35)[35].

Segundo Iramar Rodrigues, professor do Instituto Jaques-Dalcroze, em Genebra, a proposta dalcroziana perpassa três sistemas básicos: a música (ritmo, melodia, harmonia), o movimento (sensação gestual, plasticidade, expressividade) e entre eles, articulando-os, o corpo (eixo, equilíbrio, lateralidade, respiração, sistema neurossensorial) [36]. No método, a primeira forma de compreensão deve vir por meio da experiência sensorial e motora. Durante uma aula de rítmica o corpo se põe em ação, conduzido pela música, segundo sua compreensão inicialmente instintiva. Para Jaques-Dalcroze, a música reforça a sensação de movimento por suas qualidades dinâmicas, e, pelo poder imediato que exerce nas sensações nervosas e motrizes, é capaz de desencadear ações, canalizando ou modulando o movimento corporal (Jaques-Dalcroze *apud* Rodrigues, s.d, p. 20).

A *Rítmica* partiu, inicialmente, da experiência corporal da marcha, sendo os passos do executante considerados como um "metrônomo natural". A percussão de cunho militar, no entanto, foi substituída pelo piano, instrumento que permite a exploração de possibilidades não somente rítmicas, mas também melódicas e harmônicas. Em seguida, movimentos dos braços foram acrescidos aos passos, seguindo, inicialmente, as convenções da regência. Exercícios de dissociação dos movimentos entre braços e pernas exploravam diversos tipos de compasso, empregando, ainda, relações entre o tempo musical e suas divisões.

Dessa forma, o trabalho foi progressivamente se desenvolvendo na musicalização dos gestos e movimentos, sempre estimulados pela execução de peças musicais. Assim, diversos aspectos da linguagem musical foram sendo desenvolvidos

[35] Tradução da pesquisadora.
[36] Informação proveniente da oficina ministrada pelo professor Iramar Rodrigues no *Seminário Internacional de Educação Musical – Dalcroze: oficinas básica e avançada*, realizada na Escola de Música da UFMG, em outubro de 2011.

corporalmente, como variações de dinâmica, de andamentos, frases e desenhos melódicos, articulações, campo harmônico; som e silêncio *etc* (MADUREIRA, 2008).

A proposta alcançou seu ponto crucial na percepção que existe uma relação entre as "vibrações físicas e psíquicas". Ao observar a reação espontânea da criança pequena em relação às "vibrações rítmicas da música", o pedagogo notou que esse tipo de resposta era inexistente em seus alunos adolescentes, em função de um "ajustamento social" já adquirido pelos estudantes. Essas reflexões, o levaram a buscar o desenvolvimento do *sentido rítmico*.

Segundo Choksy (1986, pp. 32-33), em suas buscas por uma educação musical menos árida e teórica, Jaques-Dalcroze experimentou com seus alunos um trabalho corpóreo partindo da tríade tempo-espaço-energia, proveniente dos aspectos da mecânica do movimento. Nessas experimentações, promovia-se a contração ou o relaxamento da musculatura em um tempo específico (velocidade ou tempo de um som), em um espaço específico (a duração de um som) e em uma determinada força (a energia dinâmica de um som). Gradativamente, o educador foi detectando as conexões entre corpo, sentimento e mente que formariam a base de seu método, sendo estas: a audição que poderia se relacionar ao movimento; que poderia evocar sentimentos; que poderiam desencadear o sentido cinestésico[37]; que levaria as informações diretamente para o cérebro e, deste, de volta ao corpo, através do sistema nervoso.

Dessa forma, as forças exteriores do corpo e os processos mentais interiores poderiam ser harmonizados e coordenados em prol do conhecimento e da expressividade musical. Com o tempo, a proposição dalcroziana alcançou possibilidades muito complexas. Na rítmica tradicional, os exercícios compõem séries organizadas por dificuldades gradativas, partindo da simples reação corporal a um estímulo sonoro até uma técnica complexa e altamente codificada. São trabalhados matizes de duração e de energia em todas as dimensões do espaço (polimobilidade), chegando ao alcance da polidinâmica (execução simultânea de movimentos com diferentes gradações de tensão) e da polirritmia (execução simultânea de diferentes ritmos em diferentes partes do corpo).

Para a execução dessa gama de movimentos e todas as suas variantes, o corpo parte de uma posição de repouso (em pé), considerada o eixo de uma esfera imaginária. Essa "esfera" possui três pontos de partida para os movimentos, sendo que cada um

[37] Sentido cinestésico: sentido mediante o qual se percebe o esforço muscular, o movimento e a posição do corpo no espaço (RENGEL, 2005, p. 100).

deles se divide em nove graus de orientação no espaço: um grau inicial, três graus intermediários, um grau horizontal, três graus intermediários e um grau vertical. Cada um desses itens comporta, ainda, variações de movimento em cada membro do corpo e em diferentes posições (BONFITTO, 2002; FERNANDINO, 2008).

Para o pedagogo suíço, entretanto, a capacidade expressiva deveria nascer do movimento rítmico e da música, porém em nível de compreensão, sendo que a exteriorização plástica do movimento se tornaria "mera imitação", se "as emoções que animam a música" não atingissem diretamente as faculdades sensoriais (Jaques-Dalcroze, 1980, p. 146)[38]. A fluência em relação às questões motoras e musicais se deve a uma conscientização da própria energia e gestualidade, bem como a identificação e superação de possíveis resistências e bloqueios aos impulsos expressivos (AZEVEDO, 2002).

Em parceria com Adolphe Appia, o trabalho de Jaques-Dalcroze alcançou o universo das Artes Cênicas, tendo sido divulgado por meio de espetáculos e demonstrações artísticas realizadas no Instituto Hellerau, na Alemanha, instituição na qual a *Rítmica* foi desenvolvida. A partir daí, o trabalho de Jaques-Dalcroze obteve grande repercussão nos meios educacionais e artísticos, tendo influenciado outros representantes da pedagogia musical, bem como vários encenadores e coreógrafos. Por outro lado, sua pedagogia também foi alvo de muitas críticas. Inicialmente, pela dificuldade de aceitação de uma educação musical por meio do corpo, na sociedade do início do século XX[39]. E, mais tarde, pela codificação dos movimentos e sua submissão estrita à música, algo inadequado para determinadas linhas da Dança e do Teatro. Há que se considerar, no entanto, que sua metodologia foi desenvolvida, originalmente, para a compreensão dos aspectos musicais.

Como citado anteriormente, no estudo que gerou o *mapeamento* foram encontradas citações sobre a utilização de suas estratégias nos trabalhos de Stanislavski, Meyerhold e nos primeiros treinamentos desenvolvidos por Grotowski. Em todas essas estéticas, os princípios da *Rítmica* se encontram relacionados aos processos de preparação do ator. De acordo com THOMAS (2005), houve um contato entre

[38] Tradução da pesquisadora.

[39] Conforme Madureira (2008), o Conservatório de Genebra, onde Jaques-Dalcroze lecionava inicialmente, rejeitou seu trabalho. "Os pés descalços, os braços descobertos e sobretudo a nudez das axilas provocavam interjeições de espanto e repulsa, e quase conduziram Dalcroze para o banco dos réus se não fosse um documento assinado por 35 pessoas influentes, entre artistas, médicos, professores e psicólogos, que atestava a salubridade das lições de Rítmica" (MADUREIRA, 2008, p. 58). O pedagogo seguiu em suas pesquisas de forma independente, com a cumplicidade de alguns pais de alunos, até ser convidado, em 1910, para instalar-se em Hellerau, Alemanha.

Stanislavski e Jaques-Dalcroze, quando o pedagogo suíço e seus alunos fizeram uma turnê de demonstração da *Rítmica* na Rússia, em 1912, a convite de Sergei Wolkonsky, superintendente do Teatro Imperial da Rússia. Segundo o autor, a partir desse ano, a técnica dalcroziana tornou-se parte do treinamento dos atores do Teatro de Arte de Moscou (1º. Estúdio), sob a assistência da professora de dança Nina Alexandrovna. E, conforme Dias (2000), em 1913, Stanislavski esteve em Hellerau para assistir aos festivais promovidos por essa instituição.

Na proposta de Meyerhold, além da contribuição para os aspectos da corporeidade, a teoria dalcroziana de simetria entre movimento e música foi identificada, ainda, nas proposições estruturais do espetáculo, que eram concebidos em estreita relação com a música. No entanto, a partir de um determinado período, Meyerhold passou a recusar o pensamento dalcroziano, e, por influência de algumas vertentes do teatro oriental, promoveu a possibilidade de diálogos, tensões e contrastes nas relações música-movimento e música-cena (PICON-VALLIN, 1989; BONFITTO, 2002).

Alguns procedimentos identificados nos trabalhos de Decroux (desencadeamento do movimento a partir de canções) e de Peter Brook (exercícios de polirritmia) foram considerados muito próximos às proposições dalcrozianas, embora não tenha sido identificada nenhuma referência ao nome do pedagogo a estas propostas.

Assim, com vistas à seleção de práticas a serem investigadas na presente pesquisa, adotou-se o seguinte percurso. Observando que alguns fundamentos da Pedagogia Dalcroze perpassaram propostas teatrais de épocas e estéticas distintas, verificou-se que o interesse dos encenadores em sua proposição estava associado aos seguintes aspectos: a relação música-movimento, com ênfase nas questões rítmicas; a busca por um ator preciso, expressivo e liberto de bloqueios em sua corporeidade; a comunicação entre forças exteriores e interiores. Esses pontos, destituídos dos elos com outras estratégias que determinam a especificidade de cada encenador, constituíram indícios para a busca das práticas em torno dos princípios da categoria *Corporeidade*, que, como visto no item anterior, foi dividida em *Técnicas métricas* e *Técnicas não-métricas*.

Cabe lembrar que as técnicas corporais "métricas" foram relacionadas às estéticas teatrais que lançaram mão dos aspectos musicais ocidentais, como fatores ordenadores e estruturantes, não significando o desenvolvimento da métrica musical em si. E as *Técnicas não-métricas* são aquelas em que a concepção rítmica e a relação

entre tempo e espaço se desenvolvem por meio da manipulação de energia e da percepção cinestésica. Verificou-se que a proposta dalcroziana, a princípio, atenderia aos quesitos das *Técnicas métricas*, pelas possibilidades desenvolvidas na *Rítmica*, que é totalmente inserida no pensamento da música tonal. Assim contemplaria o "desenvolvimento rítmico-corpóreo pela referência de aspectos musicais", um dos princípios estabelecidos pela pesquisa para a categoria *Corporeidade*. Observou-se, contudo, que as conexões tempo-espaço-energia e corpo-sentimento-mente, presentes na Pedagogia Dalcroze, também poderiam abrir portas para a experimentação com as *Técnicas não-métricas*, relativas ao segundo ponto dos princípios citados: "desenvolvimento rítmico-corpóreo pela referência de aspectos cinestésicos". Assim, o processo de identificação e seleção das práticas será descrito a seguir.

Primeiramente, foram selecionadas algumas práticas dalcrozianas de caráter inicial, percebendo-se, contudo, a necessidade de se encontrar outros exercícios com proposições aproximadas, como já mencionado. Isso se deu em função de se evitar as práticas exclusivas e avançadas do método, que, além de exigirem uma formação específica por parte do professor, desenvolvem um direcionamento para o ensino da Música propriamente dito, algumas, ainda, apresentando um nível de complexidade não compatível com a disciplina. Assim, buscou-se levantar práticas voltadas para a relação entre o movimento e os aspectos musicais nos processos didáticos da musicalização[40], que pudessem vir a contribuir para a investigação em torno da interação cênico-sonora.

Dentre as possibilidades encontradas, foram selecionados alguns procedimentos provenientes da própria formação da pesquisadora como docente, relacionados aos trabalhos desenvolvidos no Centro de Musicalização Infantil da UFMG (CMI) [41]. Dentre as diversas atividades vivenciadas nesta instituição, destacaram-se para a presente investigação, as práticas desenvolvidas sob a orientação de Maria Amália Martins e Rosa Lúcia dos Mares Guia. Nas oficinas desenvolvidas por essas educadoras, os fundamentos dos métodos tradicionais de iniciação musical (Jaques-

[40] O termo musicalização é encontrado em diferentes acepções. De uma maneira geral, é entendido como processos de sensibilização aos aspectos musicais, por meios vivenciais e sensoriais, comumente desenvolvidos antes da aplicação de conceitos e pressupostos teóricos.

[41] O Centro de Musicalização Infantil da UFMG (CMI) é um centro de extensão e estágio pertencente à Escola de Música da UFMG. Oferece cursos para crianças e adolescentes, além de promover treinamento pedagógico aos graduandos, por meio das disciplinas da Licenciatura da referida escola. Criado pela Profª Tânia Lopes Cançado, em 1985, atualmente é coordenado pela Profª Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Dalcroze, Orff, Willems) são aliados a informações de propostas relacionadas à Dança e à Música Contemporânea[42].

Assim, vislumbrou-se desenvolver modalidades de caráter mais livre, sem se ater, necessariamente, às exigências das lições musicais dalcrozianas, mantendo-se, contudo, sua essência original. Nesse mesmo pensamento, foram selecionados, ainda, alguns exercícios criados pela pesquisadora, anteriores à tese, utilizados em sua prática docente e em trabalhos de musicalização de atores. A ideia inicial contida nesses exercícios foi reelaborada pelo contexto e necessidades da pesquisa.

Nas práticas acima citadas, estão contemplados os seguintes aspectos: entendimento vivencial de elementos musicais básicos (parâmetros sonoros, andamentos, células e frases rítmicas e melódicas *etc*), execução de movimentos a partir de proposições rítmicas associadas ou não a demais nuances sonoras; relação entre acuidade auditiva e prontidão corpórea. Assim, esses procedimentos foram associados a uma contribuição para as técnicas corporais "métricas", por desenvolverem elementos relativos aos movimentos e aos aspectos espaciais, determinados pela estimulação sonora e pelo ritmo de caráter musical.

Entretanto, nas modalidades referentes às *Técnicas não-métricas*, o ritmo corpóreo se processa por meio de fatores cinestésicos ligados à percepção sensorial, ao ritmo respiratório e à *manipulação da energia*, sendo promovido, principalmente, pelo próprio executante. Esses aspectos foram identificados nas pesquisas performáticas de Grotowski e nas possibilidades advindas de técnicas orientais, citadas por Artaud e Eugenio Barba. Esses processos, altamente específicos, alguns de forte tradição cultural, são desenvolvidos em grupos fechados ou na relação mestre-aprendiz, que demandam anos de imersão, disciplina e dedicação. E com exceção do trabalho com os cantos rituais, desenvolvido por Grotowski, a maioria não recebe interferência direta da música.

---

[42] Maria Amália Martins é professora aposentada da Escola de Música da UFMG e Rosa Lúcia dos Mares Guia é fundadora e diretora do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical (BH). Estas pedagogas participaram do meio cultural efervescente promovido pela Universidade Federal da Bahia nas décadas de 60 e 70. Neste período, tiveram contato direto com importantes nomes da Dança e da Música, tais como Angel Vianna e Klauss Vianna, Koellreutter, Willems e Widmer. Estes últimos, discípulos diretos de Jaques-Dalcroze. Segundo as educadoras, a reelaboração das práticas dos pedagogos musicais se deu por meio de diversas influências, dentre elas, os educadores musicais Helder Parente (RJ) e Cecília Conde (RJ), além do contato com representantes do movimento da Educação Musical da Argentina, na época bastante envolvido com a arte contemporânea, tais como Violeta Gainza e Maria Teresa Corral. Essas informações foram recolhidas em contato realizado com as educadoras em 31/01/2013 (Maria Amália Martins) e 13/09/2013 (Rosa Lúcia dos Mares Guia).

Surgiu, nesse ponto, um obstáculo na montagem da disciplina-laboratório, pela constatação de que não haveria condições, obviamente, de se aplicar técnicas tão específicas e aprofundadas no contexto criado para a pesquisa. Em função disso, a opção, a princípio, foi eliminar esse aspecto da investigação. Contudo, uma inquietação foi se fazendo crescente. Por que averiguar todos os pontos das categorias, que foram selecionados, deixando de lado apenas um deles, e um dos mais instigantes? Seria tão impossível assim a investigação nesse sentido? Algumas considerações impeliram a prosseguir.

Primeiramente, os princípios não-métricos constituem uma dentre as características do ritmo em si, existindo tanto nas modalidades artísticas, como nos fenômenos naturais. Esses princípios foram detectados nas estéticas citadas acima, não significando que somente por meio dos procedimentos específicos destas é que podem ser desenvolvidos. É interessante ressaltar, que técnicas corporais "métricas" altamente complexas também foram identificadas no *mapeamento*. No entanto, seus princípios não deixaram de ser contemplados na pesquisa. Porém, isso só foi possível porque os processos de Jaques-Dalcroze foram adaptados por pedagogos musicais que se seguiram a ele, criando e desenvolvendo possibilidades mais acessíveis de utilização em classe, e que foram sendo incorporados ao repertório da Educação Musical. Assim, a partir desses meios didáticos já adaptados, foi possível identificar práticas passíveis de desenvolver e testar os princípios corpóreos "métricos" na disciplina-laboratório.

A partir dessas reflexões, observou-se que esse mesmo raciocínio poderia ser aplicado, também, na abordagem dos princípios corporais "não-métricos". A diferença, nesse caso, seria a presença de um maior grau de incerteza, pelo desconhecimento de meios didáticos aproximados ou práticas já adaptadas – considerando a interação cênico-musical –, adentrando, assim, em um campo menos explorado e incógnito para a pesquisa. Para tal, seria necessário, primeiramente, encontrar indícios que levariam ao levantamento ou à elaboração dessas práticas consideradas aproximadas. Estas, por sua vez, além de acessíveis a uma disciplina, deveriam desenvolver os aspectos corpóreos em contato com a música. Porém, não determinados ou induzidos por ela, mas por meio de uma interação sensorial e cinestésica, em acordo com os princípios determinados pela investigação.

Assim, nos primeiros momentos de busca, e na falta de demais referências de direção, voltou-se à proposta de Jaques-Dalcroze. Verificou-se que, retirando-se a questão da subordinação dos movimentos à música, a pedagogia Dalcroze apresenta, em

sua essência, alguns aspectos que poderiam atender ou orientar a busca por alguns pressupostos das *Técnicas não-métricas*, como por exemplo: a ideia do corpo como fonte expressiva, a erradicação de bloqueios e resistências, a respiração aliada à expressividade gestual, o acionamento das sensações e da percepção sensorial do executante. Tudo isso em contato com a música.

Comparando-se as proposições dalcrozianas a alguns aspectos das propostas dos encenadores, fora do predomínio da ordenação musical em específico, foi possível relacionar, por exemplo, a fluência entre corpo, sentimento e mente aos seguintes pontos: fundamentos da integração psicofísica; necessidade de quebra de entraves e resistências em prol dessa integração; comunicação entre os aspectos interiores/exteriores ou subjetivos/objetivos; e estado de presença. Todos esses aspectos se associam de alguma forma aos princípios da *Escuta*. A relevância da conexão corpo-sentimento-mente pode ser ilustrada pela seguinte fala do encenador Peter Brook:

> Em nosso trabalho costumamos usar um tapete como zona de ensaio, com um objetivo muito claro: fora do tapete, o ator está na vida cotidiana [...] Mas assim que pisa no tapete está obrigado a ter uma intenção definida, a estar intensamente vivo, pela simples razão de que há um público observando [...]. Para que as intenções do ator fiquem totalmente claras, com vivacidade intelectual, emoção verdadeira, um corpo equilibrado e disponível, os três elementos – pensamento, sentimento e corpo – devem estar em perfeita harmonia. Só então ele cumprirá o requisito de ser mais intenso, em curto espaço de tempo, do que é em sua casa (BROOK, 2002, pp. 12; 14).

Como se identificou na conexão corpo-sentimento-mente uma possível contribuição para as deduções da pesquisa, buscou-se compreender o que está implicado no termo *sentimento*, uma vez que este está sempre presente nas citações a Jaques-Dalcroze, mas deixa margem a dúvidas quanto a seu real emprego. Em geral, as referências que tratam das propostas dalcrozianas sugerem, para *sentimento*, ora uma relação com as propriedades sensoriais, ora com a impressão emocional dada pela música mais estritamente. Nas citações encontradas, contudo, essas relações estão sempre associadas a informações captadas e elaboradas pelo corpo e transportadas ao cérebro, o que envolve também processos mentais (Bonfitto, 2002; Choksy, 1986; Dalcroze, 1980). Na busca por definições e acepções desse conceito, o que mais se aproximou das relações existentes na conexão *corpo-sentimento-mente* foi, na verdade, o termo *afetividade*, descrito por Pieri (2000), no contexto da concepção junguiana:

> O termo afetividade exprime a esfera das emoções na sua intervenção com a esfera motora e com a intelectiva.[...] Jung compreende o afeto, em sentido

> geral, como um evento psíquico carregado de significados cognitivo-afetivos diferentes.[...] Dentre outros significados e funções, a afetividade, no âmbito da constituição psíquica, é descrita como estrutura elementar presente desde o nascimento do indivíduo, que preside o pensamento e a ação, o intelecto e a vontade (PIERI, 2002).

Na citação acima, observa-se o significativo grau de integração entre as "esferas" motora, emocional e intelectiva, sendo possível relacionar a conexão *corpo-sentimento-mente* também aos termos ação, emoção e pensamento, mencionados na citação. Encontrou-se em Ribeiro (2012), a palavra *afeto* sendo também associada ao termo *sentimento*, em torno das propostas dalcrozianas, bem como *cognição* que foi utilizada com relação ao aspecto *mente*. Optou-se, contudo, por manter as expressões mais utilizadas pelo pedagogo, na presente tese.

A demonstração dessas interelações foi relevante para a pesquisa, para se detectar as possibilidades de desenvolvimento das práticas. Assim, procurou-se, também, um melhor entendimento para os termos *sensação* e *percepção*, outras expressões bastante frequentes nesse contexto. Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), "a sensação e a percepção ligam os mundos físicos e psicológicos", e, de uma maneira sintética, podem ser definidos da seguinte maneira:

> **Sensação**: como os órgãos dos sentidos respondem aos estímulos externos e transmitem as respostas ao cérebro;
> **Percepção**: o processamento, a organização e a interpretação dos sinais sensoriais que resultam em uma representação interna do estímulo;
> **Transdução**: um processo pelo qual os receptores sensoriais produzem impulsos neurais quando recebem estimulação física ou química (GAZZANIGA e HEATHERTON; 2005, p. 147).

Por meio dessas definições compreendeu-se melhor a presença das informações externas e internas (estímulo e representação do estímulo), tão presentes nas propostas dos encenadores[43], bem como a relação entre elas, que se efetivam por meio dos processos perceptivos.

Outro ponto de possível correspondência entre a proposta de Jaques-Dalcroze e os princípios do *mapeamento* seria a relação entre os aspectos cinestésicos, provenientes da tríade tempo-espaço-energia, e os apontados por Eugenio Barba, em relação à "dosagem da energia no tempo e no espaço" (BARBA e SAVARESE, 1995) [44]. Esta possibilidade de relação levou, praticamente, toda a trajetória da pesquisa em torno das

[43] Cf. Capítulo 2, pp. 44-46.
[44] Cf. Capítulo 2, pp. 36-37.

práticas, para ser compreendida e elaborada de fato pela investigação. O que se deu por meio dos processos descritos a seguir.

Observou-se que a tríade tempo-espaço-energia, ativando a conexão corpo-sentimento-mente, constituem fatores relacionados à *escuta* e à corporeidade como centros articuladores da disponibilidade expressiva. Dessa forma, esses mecanismos foram constituídos como um suporte para a busca em torno dos aspectos corpóreos "não métricos", ou seja, o "desenvolvimento rítmico-corpóreo pela referência de aspectos cinestésicos", de acordo com um dos princípios estabelecido pela pesquisa para a categoria *Corporeidade*.

Inicialmente, alguns exercícios envolvendo o movimento em nível vivencial foram adotados, provenientes dos contextos de musicalização já citados. Experimentou-se, ainda, o tratamento do movimento por meio de estratégias dalcrozianas como a atividade respiratória aliada à gestualidade e os impulsos de ativação e término dos movimentos[45]. Os impulsos, conforme Mauro (2011),

> têm a função de preparar a ação e de conduzir o gesto ao ponto culminante. Os impulsos e élans possuem uma importante função no domínio musical e no domínio do movimento, e relacionam-se com anacruses[46] motrizes. Segundo Dalcroze, todo movimento voluntário supõe uma preparação visível ou não. Ele considera esse fator fundamental para a interpretação musical seja para o instrumentista ou para o bailarino. Ele relaciona o ritmo com élan [...]. Um ritmo é sempre o resultado de um élan que se origina dentro do sistema nervoso [...], no espírito ou no estado afetivo do ser (MAURO; 2011, p. 79).

Contudo, em concordância com a afirmação de Jaques-Dalcroze de que, nesse tipo de abordagem, a expressão somente é efetivada pela compreensão dos aspectos musicais e dos aspectos do movimento, e considerando que os elementos musicais já estavam sendo abordados nas práticas "métricas", verificou-se a necessidade de promover uma maior conscientização dos fatores relativos à movimentação. Isso se deu para que os movimentos pudessem ultrapassar a condição de mera reação corpórea aos sons, visando que a interação entre aspectos musicais e cinestésicos pudesse ser compreendida com maior clareza.

---

[45] Os exercícios respiratórios dalcrozianos foram recolhidos da oficina realizada com o Prof. Iramar Rodrigues, mencionada no início deste item, realizada no *Seminário Internacional de Educação Musical – Dalcroze* (EMUFMG, 2011).

[46] Anacruse: nota ou grupo de notas que precedem o primeiro tempo forte do ritmo ao qual pertencem (SADIE, 1994).

Dessa forma, buscou-se uma referência para as questões relativas às propriedades do movimento, encontrando indicações nas práticas iniciais do sistema Laban[47]. Alguns exercícios dessa proposta foram selecionados por desenvolverem-se em torno dos aspectos da tríade tempo-espaço-energia. Assim, mantendo-se a investigação em uma mesma linha de ação, poderia se ter, ao mesmo tempo, o contato com a tríade por um outro ângulo. Dessa forma, algumas informações sobre os fundamentos da proposta de Rudolf Laban serão demonstrados, uma vez que algumas expressões serão citadas na descrição das práticas relativas à categoria *Corporeidade*, no capítulo 5[48].

Para Laban (1978), as ações corporais "são um instrumento extremamente versátil de expressão", e podem manifestar-se por diferentes combinações entre os modos de utilização do corpo, como as direções, as formas e o desenvolvimento rítmico dos movimentos. Essas combinações podem transmitir "estados de espírito", e, cada qual, é capaz de apresentar-se em uma possível configuração – "lírica, solene, dramática, cômica, grotesca, séria" –, de acordo com as diversas associações e alterações entre seus elementos constitutivos. Assim, na composição dessas configurações ou para se descrever qualquer ação corporal, quatro pontos devem ser determinados: qual parte do corpo se move; em que direção se move; em qual velocidade se processa; qual grau de energia é gasto no movimento.

Observa-se, aí, a presença dos componentes da tríade tempo-espaço-energia. Como um exemplo das formas de combinação entre esses componentes, cita-se, a seguir, as características relativas a uma ação cotidiana, dadas pelo próprio coreógrafo: se determinada parte do corpo que se move é a perna direita; se esse movimento em relação ao espaço é direto e executado para frente; se ocorre um forte desencadeamento da energia muscular; e se a velocidade do movimento é rápida; será possível entender que esse movimento não se trata de um mero passo e, sim, de um chute com a perna direita (LABAN, 1978, p. 56).

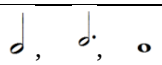
Considerando que o movimento é mais do que a soma desses aspectos, Laban realizou um minucioso estudo de seus elementos e suas múltiplas possibilidades de manifestação. De acordo com as tabelas apresentadas por Laban sobre os aspectos

[47] Rudolf Laban (1879-1958): Coreógrafo, pedagogo e teórico da dança. Referência no estudo do movimento, é considerado um dos fundadores da dança moderna e precursor da Dança-Teatro.

[48] Em sua sistematização do movimento, Laban apresenta análises relativas a "ações corporais simples" e "ações corporais complexas". Os apontamentos aqui destacados, e apresentados de maneira bastante sintética, referem-se ao primeiro tipo de ações. Um maior aprofundamento em relação a seus princípios pode ser encontrado em sua obra "Domínio do Movimento" (LABAN, 1978).

elementares das ações corporais, os principais *fatores do movimento* determinados por sua sistematização são Espaço, Tempo, Peso e Fluência, que são constituídos dos elementos apresentados a seguir[49]:

ESPAÇO	
Direções:	frente, trás, direita, esquerda
Planos[50]:	alto, médio, baixo
Extensões:	perto-normal-longe pequena-normal-grande
Caminho:	Direto-angular-curvo

TEMPO			
Velocidade:	rápida	normal	lenta
(Unidades de tempo)	 1 1 ½ 2	 3 4 6	 8 12 16
Tempo: (relativo às sequências de movimento)	*presto*	*moderato*	*lento*

PESO			
Energia ou força muscular usada na resistência ao peso:	forte 2 : 1	normal 1 : 1	fraca ½ : 1
Acentos: Graus de tensão:	ênfase ou neutro tensão a relaxado		

FLUÊNCIA			
Fluxo:	indo	interrompendo	detendo
Ação:	contínua	aos trancos	parada
Controle:	normal	intermitente	completo
Corpo:	movimento	séries de posições	posição

Dessa forma, para caracterizar uma ação básica são empregadas qualidades específicas, ou *qualidades de esforço*, que geram inúmeras nuances que se desenvolvem entre dois polos extremos. Ou seja, para o fator Tempo as qualidades variam entre os

[49] As tabelas se encontram em sua obra "Domínio do Movimento" (LABAN, 1978). Os termos encontrados nessas tabelas foram aqui reproduzidos da maneira exata como são encontrados na publicação.

[50] Há uma nota da tradutora indicando que o termo "plano" foi traduzido com o mesmo sentido de "nível" (Laban, 1978, p. 58). No entanto, Rengel (2005) aponta que, para Laban, esses termos não são sinônimos, sendo considerado como *nível espacial*, uma relação de altura (alta, baixa ou média), e como *plano espacial*, uma combinação entre diferentes dimensões.

polos *sustentado-súbito*; para o fator Espaço, entre *direto-flexível*, e para o fator Peso, entre *leve-firme*. Alguns exemplos de ações básicas trabalhadas na metodologia Laban, a partir das qualidades referentes aos fatores Espaço, Peso e Tempo são: *torcer*, *pressionar*, *chicotear*, *socar*, *flutuar*, *deslizar*, *pontuar*, *sacudir*. Assim, a ação *socar* possui as seguintes qualidades: direta (Espaço), firme (Peso) e súbita (Tempo). De forma contrária a ação *flutuar* envolve as qualidades: flexível (Espaço), leve (Peso) e sustentada (Tempo). E, ainda, outro exemplo, em relação a *pontuar*: direta (Espaço), leve (Peso), súbita (Tempo), assim por diante.

Conforme (Rengel, 2005), o fator Fluência tem uma função "alimentadora", permeando os demais, e apresenta-se entre os polos *livre-limitada*. A resultante expressiva das combinações entre as diversas qualidades é denominada, nesse sistema, de *dinâmica de movimento*. Para Laban, essas relações se concretizam no movimento, mas se estruturam por meio da capacidade mental, emocional e física, de forma consciente ou não.

Além da tríade tempo-espaço-energia, observa-se, dessa forma, alguns pontos em comum entre as propostas de Jaques-Dalcroze e Rudolf Laban. Ambos conheceram as teorias de François Delsarte, cuja influência é perceptível por meio da presença da codificação corporal e da "conexão interno-externo", representada pelas relações entre corpo, sentimento e mente (BONFITTO, 2002). Assim, na presente investigação, algumas práticas foram elaboradas no intuito de se experimentar a tríade tempo-espaço-energia pela ótica do músico e do coreógrafo. Não aplicando as técnicas específicas desses artistas, mas buscando-se articular as propriedades musicais e motrizes que foram encontradas por meio de suas propostas, como demonstrado no quadro a seguir:

Jaques-Dalcroze (CHOKSY, 1986)		**Rudolf Laban** (LABAN, 1978)	
Tempo	Velocidade ou tempo de um som.	*Tempo*	Velocidade; Unidades de tempo musicais; Andamentos.
Espaço	Duração de um som.	*Espaço*	Direção; Nível; Extensão; Forma[51].
Energia	Força ou a energia dinâmica de um som.	*Peso*	Energia ou força muscular usada na resistência ao peso; Acentos.

[51] Substituiu-se o termo "caminho" por "forma", apresentado por Rengel (2005). De acordo com a autora, o fator Espaço apresenta duas formas qualitativas: direta (linear; foco único) e flexível (polineares, multifoco).

As características da tríade nos quesitos musicais relacionam-se aos seguintes elementos:

- Tempo/andamentos: rápido (*allegro, vivace; presto etc*); médio (*moderato*; *andantino*; *andante etc*); lento (*adagio, largo, grave etc*);
- Duração: gama de sons entre longos e curtos (figuras musicais: semibreve, mínima, semínima, colcheia *etc*); diversas possibilidades de combinação rítmica;
- Intensidade: suave (*piano; pianíssimo*); média (*mezzo piano*; *mezzo forte*); forte (*forte*, *fortíssimo*); alterações gradativas de volume sonoro (*crescendo*; *decrescendo*); emprego de acentuações;

Esses elementos, conjugados a outras propriedades musicais como altura (notas musicais; questões melódicas e harmônicas); timbre (frequência sonora; qualidades e características específicas do som); pausas e *fermatas* (silêncios e suspensões); articulação (sons ligados entre si: *legato*; sons destacados: *staccato*), desencadeiam uma série de nuances e recursos sonoros. Considerando as possibilidades dessas variantes, um mesmo material composto, por exemplo, de sons curtos e agudos, pode adquirir a ligeireza de *staccatos* rápidos, límpidos e suaves, bem como a aspereza de acentos estridentes e fortes. Cada uma dessas configurações trará informações expressivas diferenciadas.

A partitura musical, muitas vezes, estabelece algumas dessas combinações. As indicações de alguns andamentos, por exemplo, já contém, em si, um teor expressivo, além do quesito velocidade. *Adagio*, por exemplo, significa lento e terno. Já o andamento *Grave*, representa muito lento e solene; *Vivace* , rápido e vivo; *Presto*, veloz e animado *etc*. Além disso, há palavras que indicam o aspecto expressivo diretamente, como nos seguintes exemplos: *Affettuoso* (com sentimento); *Cantabile* (“cantando”, leve); *Scherzando* (brincando); *Con brio* (com vigor); *Con fuoco* (vivo e agressivo); e várias outras como *Dolce*; *Agitato*; *etc*.

O conjunto desses fatores é denominado em Música de *caráter expressivo* ou *caráter musical*, e confere possibilidades de intenção expressiva à execução musical. Ao mesmo tempo, para Laban, as diversas combinações de movimento são capazes de gerar uma configuração lírica, solene, cômica, como citado anteriormente. Assim, em algumas práticas da disciplina-laboratório, buscou-se atrelar as variações presentes no *caráter expressivo* musical às variações desenvolvidas nas *qualidades de esforço* e *dinâmicas de movimento*, indicadas por Laban. Como já mencionado, a articulação entre

essas possibilidades não se deu adentrando nas técnicas específicas do coreógrafo nem de Jaques-Dalcroze, mas por meio de uma vivência expressiva e sensorial.

Rudolf Laban teve contato com as ideias de Jaques-Dalcroze e presenciou as apresentações em Hellerau. No entanto, apesar de algumas semelhanças identificadas em suas propostas, do ponto de vista do coreógrafo, o ritmo corporal não deveria ser subserviente à música. Dias (2000), em citação à Preston-Dunlop e Purkis (1989, p. 15)[52], indica que, para Laban, a dança não deveria transmitir uma "impressão da música", mas encontrar a expressividade do movimento em si. E, ainda, que "o ritmo musical é totalmente estranho ao corpo humano", uma vez que a organização do tempo que ocorre nos movimentos naturais do ser humano e a que ocorre nos sistemas métricos seguem leis diversas entre si[53].

Nesse sentido, foram encontradas várias concepções de ritmo que, em suas proposições, são desenvolvidas em associação com demais elementos de seu sistema. Essas definições são apresentadas a seguir:

- *Ritmo métrico*: é o ritmo executado em conformidade a unidades de tempo mensuráveis. É o ritmo medido, quantificado, restringido a batidas e contagens;
- *Ritmo não-métrico*: é executado em conformidade com o ritmo interno ou biológico: a pulsação cardíaca, o ritmo respiratório, o fluir da corrente sanguínea;
- *Ritmo-peso*: maneira como o agente utiliza os acentos rítmicos da(s) frase(s) de movimento;
- *Ritmo-tempo*: é a maneira como o agente lida com o fluxo contínuo do movimento (RENGEL, 2005, pp. 97, 98).

Dessa forma, outra contribuição identificada nas concepções do sistema Laban, foi a utilização de possibilidades rítmicas independentemente da regulação musical, no alcance de um dos princípios da categoria *Corporeidade*: "desenvolvimento rítmico-

[52] PRESTON-DUNLOP, Valerie; PURKIS, Charlotte. Rudolf Laban – the making of modern dance. The seminal years in Munich 1910-1914. Dance Theatre Journal 7, 1989, pp.11-17.

[53] Nesse quesito, destaca-se a diferença entre o pensamento desses dois mestres. Enquanto para Laban a métrica seria algo que submete o corpo a leis antinaturais, para Jaques-Dalcroze era um recurso disciplinador, como se percebe na seguinte passagem: "Em relação à métrica, o ritmo expressa a diversidade na unidade. A métrica, por sua vez, confere unidade à diversidade. O ritmo é individual, a métrica disciplinar". Este trecho é proveniente da obra *Le Rythme comme Éducateur* (JAQUES-DALCROZE, 1930, pp. 9-10), citada por Madureira (2002).

corpóreo pela referência de aspectos cinestésicos". Assim, algumas práticas foram experimentadas, na disciplina, relacionando música e movimento em outras possibilidades de "diálogo".

Outro aspecto detectado na pesquisa, relacionado às *Técnicas não-métricas*, foi a questão da respiração. No processo de construção do *mapeamento*, a respiração aliada à expressividade foi identificada em várias propostas e em diferentes funções. De acordo com Mauro (2011, p. 174), em Delsarte, a respiração é uma produção orgânica que mobiliza a estrutura físico-emocional-mental do atuante, tonifica a musculatura, e gera fluência nos movimentos e na voz. Em Dalcroze, a fluência da respiração, mediante a ação rítmica e muscular, proporciona a liberação da vocalidade. Para Artaud, a respiração é a condição para se alcançar uma atuação que integra os estados afetivos e físicos. E para Grotowski, no ato respiratório o fluxo aéreo consiste em fluxo sonoro, ao liberar a voz por meio da expiração.

Na disciplina-laboratório, os exercícios com o ritmo respiratório foram aplicados, a princípio, nos momentos de aquecimento e conectados às atividades de conscientização corporal. Com o desenrolar da pesquisa, ganhou espaço auxiliando alguns procedimentos relativos aos princípios da categoria *Corporeidade*, que apresentavam algumas dificuldades para serem apreendidos.

Algumas práticas relativas à atividade respiratória foram encontradas em Fernandes (2008), e são provenientes do chamado Sistema Laban/Bartenieff [54]. Este trabalho foi desenvolvidos por uma discípula do coreógrafo, Irmgard Bartenieff, o que permitiu o alinhamento dos procedimentos com os referenciais da pesquisa. Além disso, outro ponto de interesse nos referidos exercícios, é o fato de conjugarem respiração, movimento e elementos sonoros. O trecho abaixo sintetiza a fundamentação dessa proposta:

> A respiração como suporte para o movimento corporal é fundamental no treinamento corporal do ator-dançarino, estabelecendo uma sincronia para a expressão simultaneamente corporal e vocal. Todos os exercícios de Bartenieff baseiam-se na respiração abdominal, ou seja, inspirando-se profundamente até a região do abdômen. A grande maioria dos movimentos ocorre na expiração, aproveitando-se o impulso do músculo iliopsoas para desencadear movimento e conectar diferentes partes do corpo. Bartenieff denominou essa continuidade de Correntes de Movimento ou Correntes Cinésicas (*Kinetic Chains*) a partir do Suporte Respiratório interno (*Breath Support*). Todo exercício dos Fundamentos Corporais Bartenieff inicia-se e evolui de acordo com a respiração. O processo respiratório estimula os

[54] FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento*: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

> músculos profundos do abdômen e pélvis, facilitando toda a movimentação (FERNANDES, 2006, p. 53).

Em consonância com os pressupostos de acessibilidade requeridos pela disciplina-laboratório, os exercícios selecionados foram os que apresentaram um caráter inicial. Constituem exercícios preparatórios, anteriores ainda aos fundamentos do sistema propriamente dito.

Dentre as práticas identificadas para se trabalhar os princípios relativos aos aspectos cinestésicos, somente uma não derivou das proposições advindas das metodologias Dalcroze e Laban. Trata-se de um exercício relacionado à *manipulação de energia*, quesito que ainda não havia sido contemplado pelas possibilidades encontradas até então. Proveniente dos trabalhos do Lume, Núcleo de Pesquisas Teatrais da UNICAMP, o exercício foi coletado da oficina *Voz e Ação Vocal*, desenvolvida por um dos fundadores e atores do grupo, Carlos Simioni[55]. Concebida para leigos nesse tipo de técnica, a prática apresenta, de maneira inicial, procedimentos em torno da *densidade corpórea*, empregando os seguintes procedimentos: *tridimensionalidade*; *força oposta* e *retesamento de energia*. A utilização do exercício visou um contato com esses mecanismos, bem como uma oportunidade de experimentação de uma fonte praticamente direta do *mapeamento*, uma vez que o Lume e o ator Carlos Simioni desenvolvem conexões de trabalho com Eugenio Barba e o *Odin Teatret*.

Embora, em suas estéticas de origem, a manipulação de energia seja relacionada a técnicas muito complexas, geralmente de origem oriental, as informações encontradas pela pesquisa auxiliaram na mediação de alguns fatores para sua aplicação na disciplina-laboratório. Assim, partindo-se de um dos exercícios propostos por Simioni, já voltado para iniciantes, empregou-se a vivência da *tridimensionalidade*, aspecto, este, que foi relacionado ao fator de movimento Espaço – discriminado por Laban –, em torno de uma movimentação conectada às dimensões, níveis e direções espaciais. A *força oposta* e o *retesamento* da energia foram identificados com o fator Peso, por imprimirem, aos movimentos, "graus de tensão e da força muscular usada na resistência ao peso" (LABAN, 1978).

Dessa forma, as possibilidades de movimento, trabalhadas primeiramente por meio das trajetórias princípio-meio-fim, puderam alcançar outro patamar de desenvolvimento, aproximando-se, finalmente, da "dosagem da energia no tempo e no

[55] A participação da pesquisadora na oficina *Voz e Ação Vocal* ocorreu em 2006, em Diamantina (MG). O curso foi promovido pelo Festival de Inverno da UFMG.

espaço", citada por Barba. A partir de então, buscou-se aplicar, nestas trajetórias, os aspectos relacionados ao *desencadeamento e à retenção de energia*. Ou seja, a ideia de *descarga/pausa dinâmica* e a identificação dos *microritmos* da ação (tensões, repousos, pausas, ênfases). Antes de uma maior compreensão da tríade tempo-espaço-energia e do trabalho com a respiração e com a *densidade corpórea*, todo o trabalho "não-métrico" vinha se demonstrando mecânico ou por meio de movimentos "desenhados" no espaço. Consequentemente, a proposta se tornava sem sentido, uma vez que, realmente, não ocorria o devido acionamento da energia. Como apoio a este trabalho, foram realizadas atividades em seu entorno, muitas vezes por meio dos exercícios das outras categorias, no intuito de se propiciar o contato com as capacidades perceptivas e expressivas.

Assim, com vistas a uma melhor fluência na descrição das práticas relativas a esse tema, o trabalho em torno das trajetórias de movimento será denominado, na tese, por *ciclos de ação*. Optou-se por essa denominação, empregada por Meyerhold, para designar a junção da proposta dalcroziana de princípio-meio-fim com o estudo em torno das tensões, repousos, densidades etc. E como uma denominação de caráter geral, todo esses mecanismos relacionados aos princípios das *Técnicas não-métricas* (tríade tempo-espaço-energia, *dinâmicas de movimento*, ciclos respiratórios, *densidade corpórea*) foram designados como *Elementos Cinestésicos*. Como será explanado no capítulo dedicado à categoria *Corporeidade*, esses elementos foram articulados a possibilidades musicais, no encalço da proposição cênico-musical.

2.2.2. Música-movimento-fala

Outro nome de interesse para esta pesquisa foi o pedagogo e compositor alemão Carl Orff (1895-1982). Influenciado pelo movimento das vanguardas artísticas das primeiras décadas do século XX, Orff fundou uma escola, em 1924, juntamente com Dorothee Günther, na qual foram desenvolvidos experimentos voltados para a educação rítmica e a integração entre música e movimento – a *Güntherschule*. A princípio voltada para a performance artística e para a faixa etária de jovens e adultos, suas proposições, com o tempo, alcançaram o universo infanto-juvenil e o campo pedagógico, tornando-se uma das referências em Educação Musical até a atualidade.

De acordo com Melita Bona, a proposta de Orff parte do entendimento de que a linguagem, a música e o movimento são interligados pelo fenômeno rítmico[56]. Dessa forma, no percurso de sua produção artística, aprimorou a concepção central de sua pedagogia, que consiste na tríade música-movimento-fala, também encontrada em algumas publicações como palavra-movimento-som. Essa tríade funciona da seguinte maneira. No aspecto da linguagem, a metodologia Orff trabalha a fala ritmada, com o emprego de rimas, pregões, parlendas e poemas, bem como jogos com palavras e nomes próprios. Esses materiais podem ser acoplados a motivos melódicos, integrando estruturações musicais de complexidade gradativa.

Canções provenientes da tradição oral também são utilizadas, e nesse caso, o potencial da linguagem é explorado por meio da letra – como, por exemplo, algumas palavras que são destacadas e empregadas com função de *ostinato*[57] e que funcionam muitas vezes como efeito instrumental nos arranjos. Bona, citando Lopes (1991), afirma que o canto na pedagogia Orff surge como "consequência do trabalho de entonação, respiração e fraseio expressivo, explorados na recitação rítmica"[58]. O emprego do movimento se baseia nos jogos, brincadeiras de roda e danças folclóricas, nos quais se destaca a interação entre o indivíduo e o grupo. Tendo o ritmo como ponto de partida, o corpo é utilizado em suas possibilidades gestuais e de produção sonora, tais como a percussão corporal e a locomoção rítmica. Assim, verifica-se a herança recebida das pedagogias centradas no trabalho corporal, conforme apresentado por Bona:

> As atividades com movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço e em relação ao grupo. Ao propor o movimento corporal como base do entendimento da música, Orff segue o caminho apresentado por Jaques-Dalcroze e von Laban[59].

Todos esses elementos são organizados a partir de células e padrões musicais, considerados os "tijolos" de uma estruturação maior. Desse modo, principalmente nas classes iniciais, cada integrante participa com elementos de execução mais simples, cujo resultado, porém, torna-se significativo no conjunto da expressão coletiva. Em sua

---

[56] BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.
[57] *Ostinato*: termo que se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas (SADIE, 2004).
[58] LOPES, Cíntia Thaís Morato. A pedagogia musical de Carl Orff. Em Pauta, Porto Alegre, ano 3, n.3, p. 46-63, jun.1991.
[59] BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

metodologia foi desenvolvido, ainda, o chamado Instrumental Orff, ampliando-se as possibilidades de produção musical, já realizada por meio da voz e dos movimentos. Esse instrumental é constituído por xilofones e metalofones, instrumentos de placa que foram projetados para viabilizar um domínio técnico acessível ao iniciante, e são encontrados em tamanhos variados, com versões entre o soprano e o baixo. Há também arranjos que incluem instrumentos de percussão de pequeno porte, bem como flautas e cordas. Os arranjos Orff são constituídos por uma estruturação musical realizada por melodia (cancioneiro tradicional), harmonia (bordões e *ostinatos* rítmico-harmônicos) e percussão corporal e instrumental (GRAETZER e YEPES, 1983).

Orff propõe, ainda, um trabalho de improvisação orientada, por meio do controle dos meios formais. Ou seja, o processo passa por etapas que, paulatinamente, ampliam a atuação criativa do aluno, apresentando as referências necessárias a essa atuação. Nesse sentido, parte, primeiramente, da reprodução de algum motivo sonoro (imitação; *eco*). Depois são propostos exercícios de complementação de frases, exercícios de pergunta-resposta, variações, até se chegar à criação de formas padronizadas como os rondós, por exemplo[60].

Em relação aos encenadores que compõem o *mapeamento*, foram identificados alguns pontos de ligação entre Orff e Bertolt Brecht. Embora as informações não indiquem um contato direto ou a existência de um trabalho em comum, vale ressaltar a proximidade entre os universos desses artistas. De acordo com Pinto (2008), no final da década de 20 e início da década de 30, ocorreu um movimento social-musical, denominado *Neue Musik* (Música Nova), representado pelos Festivais de Baden-Baden (Alemanha), nos quais eram divulgadas obras dentro do conceito de *Música funcional* (articuladas com os avanços tecnológicos da época, como o cinema) e *Música comunal* (voltada para músicos amadores e organizações juvenis e operárias). Nesses festivais foram apresentadas peças de Hindemith, Orff, Brecht e Weill, dentre outros.

É interessante observar que, nesse movimento, Brecht criou suas "óperas escolares", uma vez que a *Música comunal* era realizada muitas vezes com estudantes de escolas alemãs. E entre 1930 e 1934, Orff também desenvolveu sua "Obra escolar – Música Elementar", com a participação de sua colaboradora Gunild Keetman. Nesse

[60] **Frase**: núcleo do discurso melódico-harmônico; mínimo elemento musical que tem em si um sentido completo (MAGNANI, 1996). Duas frases em proposição antecedente-consequente formam uma estrutura de pergunta e resposta. **Variação**: forma de composição musical em que determinado tema recebe sucessivas alterações. **Rondó:** forma musical em que a seção primeira, ou principal, retorna, normalmente na tonalidade original, entre seções subsidiárias, e conclui a composição (SADIE, 1994).

período, também há registro de duas obras corais compostas por Orff sobre textos de Bertolt Brecht, datadas de 1931. Segundo Bona, em 1948, a Rádio da Baviera solicitou a Carl Orff composições baseadas nos experimentos da *Güntherschule*, mas que deveriam ser executadas por crianças, por se tratar de um programa musical infantil. Suas peças foram adaptadas para essa série, iniciando, dessa forma, a metodologia de iniciação musical que se tornaria conhecida internacionalmente como *Orff-Schulwerk: Musik für kinder* (Obra escolar: música para crianças), e que foi publicada a partir de 1950.

Fora do campo didático, a obra de Carl Orff é caracterizada pela presença de aspectos cênicos, tendo se dedicado à criação de óperas, melodramas e peças com emprego de recitação e coro falado. Uma de suas peças mais conhecidas é a cantata encenada *Carmina Burana*, que além do coro, orquestra e solistas, emprega bailarinos e atores. De acordo com Melita Bona, o compositor também explorou a força rítmica e melódica da linguagem em algumas obras, como resultado de pesquisas em torno do idioma bávaro, relacionado às suas origens.

Com relação à disciplina-laboratório, a pedagogia Orff contribuiu com algumas de suas propostas no processo de levantamento das práticas. Os pressupostos da tríade música-movimento-fala foram relacionados, primeiramente, aos princípios referentes à categoria *Produção Vocal*. Dos três tópicos relacionados aos princípios dessa categoria, a proposta de Carl Orff oferece possibilidades para a "associação de elementos musicais à palavra e ao texto" e a "relação voz-movimento como meio expressivo", conforme mencionado no item 2.1.1 deste capítulo.

Pela utilização dos elementos musicais da linguagem e pelo seu caráter métrico e estrutural, as proposições foram consideradas como uma possibilidade relacionada à *palavra-vocábulo*. Como citado na descrição das categorias, nessa concepção, os aspectos musicais são empregados em prol da excelência na comunicação das intenções do texto – como foi identificado nas propostas de Stanislavski (*Compassos da linguagem)* –, ou são acionados para evidenciar a mensagem política, como encontrado no tratamento do texto em Brecht. Assim, os recursos desenvolvidos por Orff foram adaptados à disciplina com o objetivo de proporcionar meios para a exploração e o entendimento das possibilidades expressivas das palavras e o emprego consciente de suas propriedades rítmicas e sonoras, visando contribuir para com a transmissão das possíveis intenções da mensagem.

Também foram levantadas algumas possibilidades de integração voz-movimento, por meio de jogos de elaboração rítmica e improvisação vocal. Nessas atividades, algumas estratégias de produção criativa desenvolvidas por Orff foram empregadas, tais como o *eco*; as improvisações dirigidas; e a estruturação musical com emprego de *ostinatos*.

A proposição de referências rítmicas e melódicas nos exercícios Orff promove a compreensão dos aspectos musicais de uma maneira muito eficaz, do ponto de vista técnico e musical. Por outro lado, a expressividade é trabalhada dentro de parâmetros musicais pré-determinados. Em função disso, algumas especificidades da metodologia impulsionaram as buscas em outras direções. Primeiramente, seus exercícios são concebidos dentro da tradição europeia, com ênfase na cultura alemã, havendo a necessidade de se adaptar algumas práticas à cultura local, o que geralmente é realizado nos diversos países em que a proposta é aplicada. Voltados especialmente para a infância, esses exercícios utilizam, predominantemente, os recursos da tradição oral, de caráter métrico, e dentro dos idiomas modal e tonal. Outra questão se deve ao fato de que, em função dos objetivos musicalizadores, os movimentos ficam atrelados às necessidades da estruturação musical, consistindo na maioria das vezes em palmas, "palmadas" (palmas nas pernas) e movimento dos pés.

Desse modo, assim como ocorreu em relação às proposições dalcrozianas, a investigação buscou práticas a partir dos indícios apontados pela conexão música-movimento-fala, mas que pudessem vir a complementá-la em alguns aspectos. Dentre as experiências que foram identificadas como segunda fonte de busca, destacam-se os trabalhos vivenciados nas oficinas de musicalização ministradas por Maria Amália Martins e Rosa Lúcia dos Mares Guia, já citadas no item sobre Jaques-Dalcroze. Das práticas dessas pedagogas foram levantadas algumas estratégias como a exploração rítmico-sonora da palavra e a estruturação de *ostinatos* e de movimentos, mas não necessariamente condicionadas à estrutura de uma canção ou recitado rítmico, mas por meio de criações de sentido mais livre e orientadas pela expressividade dos próprios participantes. Também em torno desse objetivo, foram identificados alguns jogos, provenientes das pedagogias da Música e do Teatro, que, além de promover as questões rítmicas ligadas à palavra e ao movimento, desenvolvem alguns pressupostos da *escuta*, envolvendo a atenção, a prontidão de reflexos e a interação entre os participantes [61].

[61] O contato da pesquisadora com esses jogos se deu por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas de musicalização (CMI), já citadas; das práticas teatrais vivenciadas no Curso Técnico de Ator

Ainda com relação à contribuição das pedagogas acima mencionadas, foi empregada uma prática utilizando o instrumental Orff, que desenvolve a forma rondó por meio da relação *tutti-soli*[62]. Assim, uma espécie de refrão é realizado coletivamente (*tutti*), utilizando um bloco sonoro formado por *ostinatos* rítmico-harmônicos que orientam a pulsação. Este refrão é entremeado por improvisos executados individualmente pelos alunos (*soli*). Assim, há um constante jogo de *escuta musical* e *interacional* entre grupo e indivíduo. A estrutura rítmica geralmente se dá pelo emprego da quadratura[63], que auxilia a noção de duração dos improvisos e do refrão, orientando a entrada e o término desses eventos. É utilizada a escala pentatônica, que, pela ausência de condicionantes harmônicos, facilita o desenvolvimento da improvisação por iniciantes[64]. Além dos aspectos da categoria *Escuta*, acima citados, essa prática também constituiu o elenco de possibilidades em torno da categoria *Produção Instrumental*.

Quanto aos aspectos do movimento, observou-se que a pedagogia Orff lança mão de dois recursos principais: a percussão corporal e a locomoção rítmica. Em relação à percussão corporal, utilizou-se, como referência, o grupo brasileiro Barbatuques[65], cuja proposta tem alguns pontos em comum com a pedagogia Orff, pelo emprego de jogos rítmicos, estruturação de *ostinatos*, e improvisações coletivas. Com base nessa proximidade, selecionou-se uma prática que consiste na exploração dos sons corporais e sua posterior organização em padrões rítmicos, gerando uma estrutura de percussão corporal coletiva. Essa prática também foi associada ao emprego das propriedades corpóreas como fonte sonora instrumental, sendo relacionada também à categoria *Produção Instrumental*, que, dentre seus princípios contempla a "produção

(Fundação Clóvis Salgado); e dos treinamentos de trabalhos artísticos em geral. Esses jogos são encontrados em diversas publicações, dentre elas as relacionadas a autores referencias como Viola Spolin, Augusto Boal, Ingrid Koudela, dentre outros.

[62] *Tutti*: trecho para orquestra inteira ou plena. *Soli*: solo (SADIE, 19944).

[63] Quadratura: resultado do processo de organizar o discurso musical por número par de motivos, proposições e períodos (frases) todos de igual tamanho. (Koellreutter. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceam_1/analise_fenomenologica.htm. Acesso em: 22/08/2013).

[64] Pentatônica: escala musical formada por cinco notas. A configuração utilizada no exercício constitui-se da escala pentatônica maior, que, por não possuir semitons, propicia uma maior estabilidade para os improvisos.

[65] Grupo liderado pelo músico Fernando Barba (SP), que utiliza o corpo como fonte sonora, incluindo vocalizações e movimentos corporais. Em sua proposta, predominam os ritmos brasileiros, sendo trabalhados, ainda, ritmos de outras nacionalidades, bem como as criações dos participantes (Disponível em www.barbatuques.com.br. Acesso em: 22/05/2012). A vivência da pesquisadora com algumas práticas do grupo se deu por meio da *Oficina de Percussão Corporal*, ministrada por Luciana Horta, uma das integrantes do grupo. A oficina foi realizada em 2010 e promovida pela instituição Cântaro Centro de Desenvolvimento Musical (BH).

sonora por meio do corpo, instrumentos musicais, objetos cênicos e meios eletrônicos" [66].

Outros exercícios selecionados para a disciplina-laboratório foram identificados por sua relação com o movimento atrelado à ideia de locomoção rítmica e o emprego da voz. Assim, duas práticas foram levantadas a partir dos trabalhos do músico João de Bruçó[67], que utilizam a emissão sonora a partir de alterações na locomoção do executante, bem como a execução de movimentos relacionados à exploração vocal. Identificou-se, ainda, um jogo rítmico criado pelo músico e educador Rafael Anderson Guimarães Santos[68]. Este jogo foi selecionado por promover deslocamentos pelo espaço a partir de trajetórias previamente estabelecidas, e que viabilizam diversas modalidades de coordenação rítmica, tanto corpóreas, quanto vocais.

A relação entre movimento, música e palavra, também foi detectada fora dos pressupostos Orff e da relação estrita com a regulação musical. De acordo com Lima (2008), Laban, em suas pesquisas em torno da Dança-Teatro, também desenvolveu o sistema *Tanz-Ton-Wort* (dança, som, palavra), que propunha aos alunos "o uso da voz e a criação de pequenos poemas, buscando o atravessamento e o diálogo entre movimento, palavra, som" (LIMA, 2008, p. 50-51). Experimentou-se, dessa forma, uma prática elaborada a partir de um texto poético. Nesse trabalho, procurou-se extrair e desenvolver possibilidades vocais, sonoras e cinéticas, em busca desse "atravessamento", e com vistas à criação de uma proposição cênico-musical.

Relacionou-se esta possibilidade, ainda, à fala de Bonfitto (2002) com relação à compreensão da atividade psicofísica nos trabalhos de Meyerhold. Para o encenador, o alcance desse domínio seria o desenvolvimento de um "estado de prontidão e a capacidade de reação a fim de diminuir ao máximo o tempo de passagem entre pensamento-movimento, pensamento-palavra e movimento-emoção-palavra" (BONFITTO, 2002, p 44). Observa-se, aqui, o trânsito entre os aspectos das tríades música-movimento-fala (palavra-movimento-som) e corpo-sentimento-mente.

---

[66] Cf. item 2.1.1 deste capítulo.

[67] João de Bruçó: músico e ator paulista, acompanhou Klauss Vianna em suas aulas e espetáculos como percussionista (ALVARENGA, 2009). Desenvolve práticas e espetáculos em torno das relações entre Música e movimento. O contato da pesquisadora com suas propostas se deu por meio da oficina *Consciência e Música*, realizada em 2008, e promovida pelo Estúdio Dudude Hermann (BH).

[68] Rafael Anderson Guimarães Santos, foi fundador da Escola Tangran e, atualmente, é professor e coordenador pedagógico no Projeto Cariúnas, em Belo Horizonte. O contato da pesquisadora com suas propostas (*Oficina de Criação*) se deu por meio dos trabalhos desenvolvidos no Centro de Musicalização da UFMG (CMI).

2.2.3 Escuta ativa e criativa

A escuta ativa é um aspecto relevante para a Música não somente em função da acuidade auditiva em si. Seu significado ultrapassa a captação e decodificação sonora, promovendo a compreensão musical em seus aspectos sensoriais, afetivos e cognitivos. Defendida por Jaques-Dalcroze, pela denominação de "audição interior", constitui um dos pontos capitais de todas as metodologias de ensino musical surgidas a partir do século XX, os chamados *métodos ativos*. A propriedade da escuta em promover conexões foi apontada pelo compositor francês, Pierre Schaeffer, que estabeleceu quatro modalidades em relação à escuta, sendo estes: ouvir (recepção passiva do som); escutar (atitude ativa e de interesse na identificação da informação sonora); entender (seleção e intenção de escuta, relativas a experiências e preferências do ouvinte); e compreender (percepção que busca atribuir significado à informação imediata) (SANTOS, 2004).

Essa capacidade interativa e de construção de significados está presente nas propostas de Educação Musical contemporâneas, que aqui são representadas pelos compositores e pedagogos musicais John Paynter (Inglaterra, 1931-2010) e Murray Schafer (Canadá, 1933 -), que foram influenciados pelo pensamento de John Cage e outros representantes da música contemporânea. Suas propostas apresentam alguns pontos em comum entre si, como a proposição didática por meio de projetos, em lugar de um método linear; a valorização da descoberta e dos processos criativos; o emprego do som como matéria prima; a utilização de fontes sonoras convencionais e não convencionais; estética centrada na Música contemporânea e no idioma não-tonal. Na proposta de ambos os pedagogos, a *escuta* tem um papel preponderante, constituindo-se, conforme Santos (2004, p. 42), "algo que constrói e se constrói na própria música, e vice-versa".

Em relação às suas especificidades, John Paynter afirma que a Música é uma arte criativa em todas as suas formas, seja em relação à composição (inventar), à execução (interpretar) ou à audição (refazer a música dentro de nós mesmos) (MATEIRO, 2011, p. 262). Esses aspectos fazem parte do seu processo de ensino que, em torno da criação, promove a sistematização do conhecimento. Assim, o desenvolvimento da experiência musical se realiza por meio dos seguintes recursos:

- audição (seleção de sons);

- reprodução (imitação de sons);
- avaliação (gravação e apreciação de sons);
- criação (improvisação e composição de peças);
- registro (criação da notação gráfica dos sons);
- realimentação (audição e análise de outras peças, geralmente com temas ou materiais semelhantes aos do projeto de criação).

As composições dos alunos são também consideradas como parte do repertório das aulas, sendo executadas, ouvidas e analisadas por todos. O processo de criação parte da escolha e exploração dos materiais (compreender como funcionam e o que podem fazer), passando por seleção e rejeição dos recursos sonoros, até se chegar a uma organização, na qual os sons são transformados em ideias musicais. Nesse processo, são utilizadas diversas possibilidades de fontes sonoras além do instrumento convencional, tais como objetos e aparelhos eletrônicos. Cabe notar, como indica a citação a seguir, que a proposta de Paynter rejeita o experimentalismo por si mesmo e é criteriosa quanto ao desenvolvimento da musicalidade:

> Partindo do princípio de que a música se cria e se reproduz a partir de qualquer fenômeno sonoro e de qualquer fonte sonora, (Paynter) considera que todos podem fazer música.[...] Entretanto, esclarece que o trabalho musical criativo não significa resultados não musicais e a experimentação como um fim. É importante que os alunos saibam que estão trabalhando para alcançar um determinado objetivo e dentro de um contexto compreensível (MATEIRO, 2011, pp. 264, 265).

Com processos de ensino semelhantes aos acima mencionados, o trabalho de Murray Schafer se destaca pelas proposições denominadas *Paisagem Sonora* e *Limpeza de Ouvidos*, que apresentam a ampliação do conceito de escuta e uma maior consciência da relação entre o ser humano e o meio sonoro que o cerca. Para Schafer, os sons do ambiente constituem uma composição musical da qual o homem é o principal compositor – o que se dá por meio da escuta criativa. Tem como objetivo que o contato com o meio sonoro seja utilizado em seu potencial musical e expressivo, promovendo, ao mesmo tempo, a consciência em relação à melhoria de sua qualidade, processo por ele denominado como "ecologia acústica". Os exercícios envolvem o contato com o ambiente; a sensibilização aos sons e ao silêncio; a organização da escuta; a pesquisa das sonoridades e suas possíveis classificações e modos de estruturação (FONTERRADA, 2008).

No Brasil, Schafer é mais conhecido por suas propostas relacionadas à Educação Musical. No entanto, seu trabalho como compositor envolve, ainda, o que denomina como "Teatro de Confluência", o qual prevê a participação das linguagens artísticas destituídas de relação hierárquica entre elas, como indicado a seguir:

> Eu o chamo de Teatro de Confluência porque confluência sugere um fluir junto, não forçado, mas inevitável – como os tributários de um rio. [...] Assim, no teatro, as artes são subordinadas à palavra, enquanto, na ópera, essa hierarquia é mais ou menos invertida, mas não menos desproporcional. As obras concebidas para esse gênero devem sê-lo em todos os níveis, simultaneamente. [...] A esse respeito, poderia ser melhor designá-lo coópera em vez de ópera (Schafer *apud* Fonterrada, 2011)[69].

Uma faceta desse trabalho ocorre anualmente em uma floresta canadense, desenvolvida por um grupo conhecido como *The Wolf Project*. De caráter ritualístico, o grupo passa por uma experiência de imersão no projeto durante uma semana, envolvendo a arte com as questões da *paisagem sonora* e com a "redescoberta do sagrado". Questões que, para Schafer, se fazem necessárias ao ser humano contemporâneo (FONTERRADA, 2004).

Além da criação musical proveniente do contato com o meio ambiente, Schafer propõe exercícios e improvisações em torno da informação sonora de fontes variadas, como os objetos, os instrumentos musicais e a voz. Em sua obra *O ouvido pensante*, por exemplo, dedica um capítulo à questão vocal, no qual são demonstradas várias práticas em torno de sua exploração, envolvendo fonemas, ruídos, onomatopeias, texturas, dentre outros. Nesse capítulo, o compositor apresenta, ainda, um quadro de estágios sonoros listados entre o "máximo de significado", no caso verbal, e o "máximo de som". O resultado assim se apresenta: 1. Estágio-fala (deliberada, articulada, projetada); 2. Fala familiar (não projetada, em forma de gíria, descuidada); 3. *Parlando* (fala levemente entoada, algumas vezes utilizadas pelos clérigos); 4. *Sprechgesang* – fala cantada (a curva de altura, duração e intensidade assume posições relativamente fixas); 5. Canção silábica (uma nota para cada sílaba); 6. Canção melismática (mais que uma nota para cada sílaba); 7. Vocábulos (sons puros: vogais, consoantes, agregados ruidosos, canto com a boca fechada, grito, riso, gemido, sussurro, gemido, assobio *etc*); 8. Sons vocais manipulados eletronicamente (pode-se alterá-los ou transformá-los completamente) (SCHAFER; 1991, p. 240). A destituição do sentido verbal da palavra é assim comentada por Schafer:

[69] In: MATEIRO, 2011, p. 279.

> O som de uma palavra é um meio para outro fim, um acidente acústico que pode ser completamente dispensado se a palavra for escrita, pois, nesse caso, a escrita contém a essência da palavra e seu som. A linguagem impressa é informação silenciosa. [...] À medida que o som ganha vida, o sentido definha e morre; é o eterno princípio *Yin* e *Yang*. Se você anestesiar uma palavra, repetindo-a muitas e muitas vezes até que seu sentido adormeça, chegará ao objeto sonoro, um pingente musical que vive em si e por si mesmo, completamente independente da personalidade que ele uma vez designou (SCHAFER, 1991, pp. 239, 240).

Assim, a relação desses dois educadores musicais com a disciplina-laboratório se deu a partir da identificação de dois pontos principais de contribuição de suas propostas. A sistematização de processos de criação consistiu em uma primeira referência levantada, especialmente as etapas do processo criativo propostas por Paynter. Essas estratégias foram selecionadas com vistas a auxiliar na estruturação das possibilidades produzidas nos trabalhos, uma vez que um dos pressupostos da disciplina foi o desenvolvimento das práticas via elaboração expressiva e criativa dos alunos. Outro fator considerado, foi o vínculo com a Música contemporânea, complementando aspectos não contemplados pelas pedagogias Dalcroze e Orff, principalmente em relação às possibilidades não-métricas e não-tonais.

Dessa forma, na listagem dos "estágios sonoros" listados por Schafer, e acima mencionados, visualizou-se alguns recursos que perpassaram as propostas dos encenadores estudados. Como por exemplo, Stanislavski, cujos estudos em torno do texto estariam próximos ao "Estágio-fala", bem como Artaud e Wilson, cujas propostas se relacionam aos recursos dos itens 7 e 8, desta listagem. Assim, os estudos de texto realizados por Stanislavski, por exemplo, nos quais elementos musicais eram aplicados às palavras e às frases, foram ampliados, acrescentando-se a exploração sonora das palavras em sua materialidade (Artaud; Wilson). Isso permitiu o alcance não só da *palavra-vocábulo*, mas também da *palavra-sonoridade*, exercitando as possibilidades que foram observadas, por exemplo, nas estéticas de Peter Brook – peça teatral em um idioma totalmente criado pelo tratamento sonoro das palavras – e de Robert Wilson – criação de novos significados pela alteração plástica das palavras do texto[70].

Verificou-se, também, que os recursos utilizados por Paynter e Schafer em torno da exploração das diversas fontes sonoras, seriam capazes de auxiliar nos procedimentos relacionados à estruturação das sonoridades presentes na cena. Para

[70] Cf. capítulo 2, pp. 31-34.

Schafer, a linguagem é "som como sentido" e a Música é "som como som" (SCHAFER, 1991, p. 239). Suas proposições têm como finalidade a realização de cunho musical. Porém, algumas de suas práticas foram identificadas com procedimentos empregados por alguns encenadores. Uma delas, empregada tanto por Schafer, quanto por Paynter, consiste na narração de uma história ou situação apenas por meio dos sons e ruídos do contexto. Este mesmo exercício foi encontrado nas descrições dos trabalhos realizados por Peter Brook com os atores da *Royal Shakespeare Company*.

Outro procedimento identificado, consiste em um trabalho de criação proposto por Schafer, que utiliza sons quase inaudíveis, utilizando, como instrumentos, alguns objetos de proporções mínimas. Essa prática foi relacionada a uma das oficinas realizadas com os atores de Wilson, que desenvolve uma audição também nesse nível de sutileza.

Dessa forma, essas possibilidades foram relacionadas aos princípios relativos às categorias *Produção Vocal* e *Produção Instrumental*, em torno dos quesitos: "criação de sentido pela potencialização sonora da palavra e dos recursos vocais" e "produção sonora por meio do corpo, instrumentos musicais, objetos cênicos e meios eletrônicos"[71].

Assim, alguns exercícios de exploração e estruturação sonora foram selecionados a partir das propostas desses pedagogos, bem como por meio de outros procedimentos desenvolvidos por compositores que trabalham na linha da Música contemporânea ou cênica, com os quais a pesquisadora teve contato[72]. Em diferentes práticas, empregou-se a organização dos sons provenientes dos recursos vocais e corporais, dos objetos e dos instrumentos musicais em funções variadas, a partir das sugestões encontradas nos trabalhos de Meyerhold (*instrumentalização sonora*) e nas experiências cênico-musicais do *Odin Teatret* (*ação sonora*).

Em relação às questões de sonorização da cena, relacionou-se a *Paisagem Sonora*, de Schafer, à *Paisagem Auditiva*, de Stanislavski, como sendo o estudo e a estruturação das sonoridades aplicadas na encenação. No entanto, a expressão *paisagem sonora* também é utilizada por Lehmann (2007) para designar a integração de texto, voz

[71] Cf. item 2.1.1 deste capítulo.

[72] As práticas relacionadas às proposições de Paynter e Schafer, selecionadas pela pesquisa, são provenientes das oficinas de musicalização (CMI), anteriormente mencionadas, bem como por meio do contato da pesquisadora com as propostas dos compositores Eduardo Álvares (Oficina *Expressão Vocal*, 1987); Luís Carlos Csëko (Oficina *Linguagem Musical*, 1987); e Tim Rescala (Oficina *Teatro Musical*, 1995). No contato com os compositores Eduardo Álvares e Tim Rescala, a experiência de interação cênico-musical procedeu-se, também, por meio de trabalhos artísticos realizados, respectivamente, junto aos grupos *Ópera Vitrine* (1992-1994) e *Cia. Burlantins* (1997-2007).

e ruído, abrindo referências intertextuais ou complementares ao material cênico. Diferenciando-a das paisagens "acústicas" de Stanislavski, esse autor cita o exemplo da estética de Wilson, na qual a *paisagem sonora*, tratada por meios eletrônicos, não "constitui realidade alguma, mas produz um espaço de associações na consciência do espectador" (LEHMANN, 2007, p. 255). Essa concepção, talvez, seja mais próxima do pensamento de Murray Schafer do que as proposições de caráter naturalista do encenador russo. De qualquer forma, o conceito de *paisagem sonora* diz respeito ao tratamento e à organização criativa dos sons do ambiente, o que pode ser direcionado de acordo com as diferentes estéticas.

Essa capacidade de perceber, interagir e organizar criativamente sons e silêncio de um determinado meio foi associada à relação entre a ritmicidade do ator e a ritmicidade do espetáculo como um todo, mencionada por Barba, como visto na descrição das categorias. Brook também aponta para a existência dessas relações, acrescentando, ainda, as informações provenientes do espectador e as trocas dos atores entre si.

Constatou-se, então, a possibilidade de contribuição das propostas de Paynter e Schafer para os princípios da *Escuta Cênica*, especialmente na implicação da percepção musical no "processamento perceptivo e interacional das informações expressivas interiores e exteriores", conforme estabelecido pela pesquisa[73]. Isso se daria, contudo, não somente em termos musicais em si, mas auxiliando, também, no desenvolvimento da percepção geral do executante, em sua capacidade de captar informações e estabelecer relações e significados a partir delas. O gerenciamento desses fatores, contudo, envolve o desenvolvimento de um estado perceptivo e ativo, que Pereira (2012) denomina como "tônus atitudinal", e que significa uma *escuta* relacionada ao estado de *presença* do ator[74].

Finalizadas essas explanações, o presente capítulo teve como meta demonstrar as fontes e o intercâmbio de informações que viabilizaram a seleção e a elaboração das práticas em um pensamento cênico-musical e compatível com uma situação de formação. A partir dessa elaboração se efetivou a aplicação das práticas na disciplina-laboratório, processo, esse, que será descrito na segunda parte da tese.

---

[73] Cf. item 2.1.1 deste capítulo.

[74] Barba e Savarese indicam propriedades que geram uma qualidade diferente de energia, e que promovem um corpo teatralmente "decidido" e "vivo", que, assim, manifesta o estado de "presença" ou o "*bios* cênico" do ator (BARBA e SAVARESE, 1995).

Cap. 3: A voz de artistas: profissionais e em formação

Neste capítulo será apresentado o resultado das entrevistas e questionários realizados com os profissionais e estudantes pertencentes às áreas de Música e Teatro. A realização dessa coleta de dados teve como meta identificar detalhes relativos às características e às necessidades vivenciadas por sujeitos inseridos em uma realidade brasileira e atual. Dessa forma, objetivou-se obter informações que pudessem contribuir para uma visão mais apurada do objeto de estudo e um melhor entendimento da questão interacional.

3.1. Pesquisa exploratória com profissionais das áreas de Música e Teatro

Foi realizada uma pesquisa exploratória tendo como alvo alguns representantes em exercício profissional nos campos da Música e do Teatro. O critério de seleção desses sujeitos teve como base a experiência com a integração entre essas linguagens artísticas. Em função disso, os especialistas entrevistados foram:

- Ana Taglianetti: cantora, atriz, diretora, fundadora da Casa de Arte Operária, escola voltada para espetáculos de Teatro Musical e Ópera, situada em São Paulo;
- Antônio Hildebrando: ator, dramaturgo e diretor teatral, professor do curso de Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG;
- Ernani Maletta: diretor, regente, ator e cantor, professor do curso de Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG;
- Fernando Rocha: instrumentista, professor e diretor do Grupo de Percussão da Escola de Música da UFMG, que, dentre seus trabalhos, desenvolve obras de Música-cênica;
- Tim Rescala: pianista, ator, autor teatral, compositor de Musicais, Óperas e de Música-cênica, radicado no Rio de Janeiro.

Os depoimentos destes cinco profissionais foram obtidos por meio de entrevista presencial ou por meio de correio eletrônico nos anos de 2010 e 2011, sendo que a

maioria dos depoimentos ocorreu em um período anterior ao funcionamento da disciplina-laboratório[75]. A entrevista realizada constituiu-se de uma única questão, sendo esta: *Em sua experiência, quais os problemas/dificuldades você identifica em trabalhos que integram Música e Teatro, em relação aos atuantes (músicos/atores)*? Em resposta a essa pergunta, foram obtidas as seguintes informações.

Ana Taglianetti afirmou que lida com bailarinos, cantores e atores e, na escola que dirige, recebe, também, iniciantes, leigos e aspirantes. Identifica como principal dificuldade, em relação à integração, a preparação inadequada e a questão da formação específica de cada um deles em apenas uma das áreas, o que traz dificuldades na montagem do Teatro Musical, especialidade da entrevistada. Em sua escola, realiza um diagnóstico das principais características e necessidades dos alunos, seguido de um direcionamento para as demais habilidades relativas às áreas fora de sua formação principal. Segundo Taglianetti, esse aluno recebe orientações em nível individual e também em proposições coletivas (grupos, duetos *etc*).

Tim Rescala também ressaltou o desafio para os atores dos musicais, que devem operar em três níveis distintos – cantar, dançar e atuar – com a mesma desenvoltura. Para Rescala, o ator de musical "pode até ser melhor numa coisa ou noutra, mas precisa fazer as três bem". O compositor afirmou que, atualmente, percebe que os atores estão mais preparados nesse sentido. Apontou, ainda, que sua indicação, de maneira geral, é sempre trabalhar conjuntamente com todos os elementos, ou seja, jamais "ensaiar coreografia sem cantar ou vice-versa, pois para juntá-los, depois, sempre será mais difícil". Quanto aos músicos, afirmou que quando necessita desses profissionais em uma atuação cênica, percebe a dificuldade destes em "incorporarem o próprio espaço cênico". Para Rescala,

> qualquer artista que pisa num palco provoca, mesmo que ele não queira, uma situação teatral. Esse é o maior desafio para os músicos, fora, obviamente, o fato de lidarem com uma complexidade muito maior em termos de interpretação. Além de tocar, eles têm que falar, se movimentar, etc... É um sistema a mais na partitura.

[75] As informações referentes a essas entrevistas são: Ana Taglianetti, depoimento colhido presencialmente, em 02/06/2010. Antonio Hildebrando, depoimento colhido via correio eletrônico, recebido em 26/10/2010. Ernani Maletta, depoimento colhido presencialmente em 05/08/2011. Fernando Rocha, depoimento colhido presencialmente em 11/03/2011. Tim Rescala, depoimento colhido via correio eletrônico, recebido em 28/05/2010.

Quanto à dificuldade na coordenação de ações simultâneas, Fernando Rocha se posicionou de maneira semelhante ao compositor Tim Rescala. Para o instrumentista, as peças de Música-cênica que apresentam um maior grau de dificuldade em sua execução ou que exigem maior desenvoltura técnica "impedem a soltura" dos intérpretes, que se mantêm "presos à partitura". Como trabalha com músicos, percebe a dificuldade destes quanto às questões de ordem cênica, como no exemplo da seguinte fala: "Às vezes um movimento que é marcado na partitura torna-se apenas uma marca e não a expressão da personagem". Rocha apontou que, às vezes, os intérpretes alcançam um resultado interessante na preparação, mas depois "se perdem no palco", acrescentando que, "com o tempo até melhora". Outra dificuldade apontada foi o texto, especialmente no caso da Música-cênica, que na maioria das vezes é partiturizado pelo compositor. O desafio, nesse caso, segundo o instrumentista, é transformar "a fala que é toda escrita ritmicamente em uma fala significativa".

Antonio Hildebrando afirmou que a desconexão entre os elementos musicais e cênicos é semelhante ao que ocorre em relação a outros aspectos presentes no contexto teatral, uma vez que percebe que a questão reside na "transposição" de "princípios e técnicas" para a cena. Indicou o exemplo de atores que cantam bem e apresentam boa musicalidade nos ensaios, situação na qual se encontram "em roda, parados, com um foco bem determinado, com o auxílio de um teclado e o aviso de 1, 2, 3"[76]. Entretanto, a qualidade expressiva se perde quando "se desfaz a roda, quando a situação cênica não tem mais um foco, mas focos", não sendo simples o processo de "trocar a contagem ou um gesto de regência bem marcado, por uma entrada de luz ou de um novo personagem em cena". Comentou, ainda, que em outras vezes ocorre o contrário: os atores estão cantando bem, mas cenicamente "mortos", em virtude das preocupações técnicas com a colocação da voz e com o tom. Afirmou realizar tentativas de exercícios em torno dessa questão, admitindo, por outro lado, seu próprio limite "em ajudá-los a superar as dificuldades", como apontado no trecho a seguir:

> Tenho tentado alguns exercícios [...] em que o corpo se movimente, mas não dance ao comando da música, um processo em que eles tenham que se concentrar em vários focos: no tom dado pela cara do espectador, no andamento dado por um figurino, no ritmo exigido pelo deslocamento de um objeto cênico, pelas dimensões do espaço. Muitas vezes eles se tornam mais vivos! Vivos demais, histéricos, descoordenados, "over"... uma verdadeira tragicomédia... e a música? Coitada. O que fazer? [...] Mas talvez isso fosse

[76] O entrevistado refere-se, aqui, à contagem inicial que prepara a entrada da canção e indica, aos intérpretes, o tempo e o andamento que deverá ser seguido pelos mesmos.

> uma tentativa de queimar etapas, e não creio que seja bom, na formação de atores, queimar etapas. Enfim, para mim resta, por enquanto, que eles adquiram, da forma mais sólida possível, a(s) técnica(s) e deixar que o tempo e o exercício da cena façam o resto.

Ernani Maletta citou sua tese de doutorado, na qual aponta a necessidade de conhecimento e incorporação dos princípios e conceitos fundamentais, sistematizados pelos vários campos artísticos, e que são também inerentes ao Teatro. Maletta ressaltou que qualquer resposta para a pergunta da entrevista passaria por um ponto essencial: a "fragilidade da formação". Percebe que esta fragilidade gera uma falta de referências que leva os atores, por exemplo, a receberem as indicações dos diretores e criadores "como abstrações". Ao contrário, a construção de fundamentos ou "pilares" de formação, promoveria o embasamento necessário para se "criar de uma forma pessoal e autoral".

Quanto aos exemplos de dificuldades encontradas, Maletta apontou a existência de pessoas com habilidade em um determinado aspecto e que não conseguem transpor essa habilidade para outra situação ou contexto. Deu o exemplo, por ele presenciado, de uma exímia sapateadora que, ao cantar, apresenta sérias dificuldades em relação ao ritmo. Nesse caso, a habilidade centrada nos pés e pernas não estaria correspondendo a uma consciência rítmica global, apontando, assim, a falta de incorporação dos fundamentos aos quais se refere. Destacou também que os alunos atores, muitas vezes, desconhecem as relações básicas da Música, e que a consciência das relações rítmicas presentes nas ações e nas cenas poderia conferir uma estabilidade ao espetáculo como um todo:

> Viver uma experiência de criação de ação e perceber que um dia ela chega num resultado e no outro não. Quando a cena funciona num dia e quando ela não funciona no outro, é o ritmo. [...] Existe um tempo exato para se dar uma pausa entre uma palavra e outra. Existe uma velocidade interna que relaciona as partes do que se está contando que altera completamente a forma daquilo que você ouve. E o ritmo, como bem já diz Mário de Andrade, Wisnick e tantas pessoas, o ritmo é a origem de tudo. Quando eu rompo com o ritmo, eu altero entonação, eu altero outros elementos, altero tudo. Daí minha preocupação hoje com a conceituação rítmica, de criar uma forma dos meninos terem isso de uma forma consistente. O que é ritmo. Qual é o valor de uma duração de uma determinada ação. Como essa duração vai comprometer de uma forma muito significativa o resultado final.

Avaliando-se as questões trazidas pelos profissionais entrevistados alguns pontos se destacam. A questão da fragmentação aparece em todos os depoimentos, seja em relação ao nível de dificuldade que as situações interacionais apresentam, seja em

função de uma formação inadequada para sustentar esse tipo de demanda. Constatou-se a busca por melhorias e soluções promovida pela maioria dos entrevistados, ocorrendo, em geral, estratégias de contato e entrelaçamento entre as linguagens, tais como: reforço nas habilidades exteriores à formação de origem; ensaios realizados com as linguagens em conexão; exercícios estimulando focos de atenção variados e troca entre as informações pertencentes a esses focos.

Em relação aos processos formativos, Taglianetti apontou que a formação de caráter especializado, com foco em apenas uma habilidade, torna-se um empecilho às necessidades interacionais de sua área, o Teatro Musical. Maletta também indica a fragilidade da formação desprovida dos recursos das várias linguagens, necessários ao fazer teatral. Ressaltou a necessidade de aquisição e apropriação de fundamentos e técnicas desenvolvidos de uma maneira sólida, visão também compartilhada por Hildebrando. Rescala indicou, contudo, uma percepção de melhoria no desempenho dos atores, de maneira geral, em relação a uma maior capacidade de integrar as diferentes proposições exigidas pelos contextos cênico-musicais.

Verificou-se, ainda, a presença de aspectos de diferentes matizes nos depoimentos dos profissionais, que, todavia, guardam uma estreita relação entre si. Observou-se, primeiramente, a questão da falta ou fragilidade de determinadas habilidades, em função de procedimentos não plenamente desenvolvidos nas áreas de origem, o que compromete os aspectos de caráter expressivo. Fernando Rocha destaca, por exemplo, a dificuldade dos músicos em desenvolver um maior significado nas falas ritmicamente estruturadas das peças de Música-cênica. Presume-se, nesse caso, que mesmo ocorrendo uma execução de acordo com o que pede a partitura, o intérprete só o faz no âmbito da mensagem musical intrínseca, não alcançando as demais dimensões – semântica e cênica – implícitas na obra. O mesmo ocorrendo em relação aos movimentos das personagens, que acabam por constituir-se em mais um gesto rítmico musical, destituído de sentido cênico. Algo semelhante parece ocorrer nos atores, segundo a percepção de Antônio Hildebrando, que, ao cantar, perdem suas conexões com a cena, em virtude das preocupações de ordem técnico-musicais.

Outra característica identificada foi uma falta de mecanismos que proporcionem um suporte técnico às necessidades apresentadas. Vários entrevistados apontaram o problema da perda, no momento de atuação, de aspectos adquiridos nos treinamentos e ensaios, bem como a oscilação rítmica que ocorre entre os diferentes dias de espetáculo. Observou-se, em duas falas, que, na falta de recursos, o tempo e o “próprio exercício da

cena" acabam por proporcionar uma maior organicidade nos aspectos e nos momentos deficitários. Essa melhoria, no entanto, provavelmente se efetua sem a consciência dos fatores que a promoveram, o que, em caso contrário, permitiria um controle ou um acionamento intencional desses próprios fatores.

Destacou-se, ainda, a desconexão nas relações entre espaço e tempo. Rescala apontou a dificuldade, vivenciada pelos músicos, com a questão espacial relacionada aos propósitos cênicos. É interessante notar que, o compositor não se refere apenas ao espaço físico do palco, mas da incorporação do "próprio espaço cênico", que, em meio às demandas musicais, de ordem temporal, se torna "um sistema a mais na partitura". Em contrapartida, Maletta cita as dificuldades de percepção das relações rítmicas presentes nas ações e nas cenas e Hildebrando citou a dificuldade dos atores com o controle do tempo, no exemplo da canção. Nota-se que a dificuldade mencionada, nesse exemplo, passa pela interferência do aspecto visual e espacial da cena (entrada da luz, entrada de outra personagem) no aspecto temporal trabalhado anteriormente nos ensaios (a contagem de 1, 2, 3).

As informações obtidas dos depoimentos desses especialistas chamaram a atenção para os pontos acima mencionados, contribuindo para referenciar a etapa de observação da investigação, bem como para alimentar o posterior processo de análise. Dentre esses pontos destacou-se a questão específica do trânsito entre os aspectos cênicos e musicais ou a capacidade de transpor e lidar com esses aspectos na cena.

3.2. Sondagens com estudantes das áreas de Música e Teatro

A sondagem realizada com os alunos se efetivou por meio de questionários realizados ao início e ao final da disciplina-laboratório, nas turmas relativas ao primeiro período, isto é, a disciplina Música e Cena I. O primeiro questionário, realizado antes da aplicação das práticas cênico-musicais, teve como objetivo captar percepções sobre os sujeitos em processo de formação. E, o segundo, aplicado ao final do período, funcionou como uma avaliação do funcionamento e dos propósitos da disciplina, considerados do ponto de vista dos sujeitos participantes.

Como os questionários foram constituídos de algumas questões abertas, as respostas obtidas se apresentaram, obviamente, com detalhes subjetivos e diferenciados

entre si e, muitas vezes, com vários elementos em uma só questão. Dessa forma, a verificação dos resultados não pretende alcançar uma precisão, mas um meio de "obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo" (Triviños, 2001, p. 83). O preenchimento dos questionários se deu de forma anônima, indicando-se somente o curso de origem.

3.2.1 Questionário aplicado ao início do semestre:

Esse questionário teve como objetivo captar dados da realidade dos participantes: experiência anterior, interesses e necessidades. Como acima citado foi aplicado ao início dos semestres letivos de 2011, referentes ao nível I da disciplina. Foi constituído em formato aberto e apresentou as seguintes questões:

1. Descrição sucinta da sua experiência artística;
2. Descrição sucinta de seu interesse/expectativa pela disciplina;
3. Em sua experiência (Teatro/Música), quais os problemas/dificuldades você identifica em trabalhos que integram música e cena?

Uma cópia do questionário, em sua íntegra, encontra-se nos anexos da tese, à página 275. Dentre os 28 sujeitos que participaram da pesquisa, 21 responderam ao questionário. Dentre estes, 09 alunos do curso de Música e 12 alunos do curso de Teatro. Os resultados relativos a cada um desses cursos será demonstrada a seguir:

<u>Questionários preenchidos pelos atores:</u>

Dos 12 questionários preenchidos, 03 integrantes indicaram a participação em grupos de Teatro e peças teatrais, e 06 atores mencionaram, como experiência artística, apenas a realização de cursos e oficinas teatrais anteriores ao curso de graduação. Quanto ao contato com outras manifestações artísticas, 02 participantes citaram a formação em Dança; 01 questionário indicou a participação em Teatro Musical; e uma participante afirmou também exercer atividade musical como cantora.

A expectativa dos atores em relação à disciplina permeou o interesse pelas relações entre Música e Teatro nos processos de criação e atuação, de uma maneira geral, o que foi demonstrado em 11 questionários. Dentre a totalidade dos questionários

respondidos, a menção às possibilidades corporais ou relativas à conexão som-corpo, apareceu em segundo lugar, e foi apontada por 05 participantes. Como exemplo de respostas nesse sentido, destacam-se as seguintes falas:

Interesse/expectativa:

- “Quero descobrir sobre a música e sua relação com o processo criativo teatral”;
- “Incluir a música e seus aspectos na minha formação como atriz para que essa conexão de elementos seja feita de forma eficaz e consciente”;
- “Conhecimento técnico, conceitual e prático dessas relações entre Música e Teatro, Música e Cena. Além de experimentar a música no corpo, no corpo em ação artística criativa”;
- “Usar a música a favor do Teatro, tanto na projeção da voz, quanto no canto e musicalidade nas cenas”;
- “Trocar com pessoas que têm interesse nessa confluência das artes. Desenvolver métodos de expressão vocal baseado nos parâmetros musicais”;
- “Tenho bastante interesse, uma vez que estou envolvido com estudos de trabalhos de ator no que se refere a voz e o corpo. Acredito que essa disciplina despertará mais meus sentidos e percepção aos aspectos musicais e aprender mais sobre de que maneira os elementos da música podem ajudar na criação cênica”;
- “Conseguir integrar corporalmente a música na cena (ou musicalidade da cena), de forma que fique orgânico, “verdadeiro”.

Em relação aos problemas e dificuldades apontados, 06 questionários mencionaram a relação entre elementos musicais e corporeidade e os aspectos de coordenação relativos a esse processo. Destacou-se algumas das falas mais representativas em relação a esses aspectos:

Problemas/dificuldades:

- “Projeção da voz, rítmica e simultaneidade (música e expressão corporal)”;
- “Conseguir transpor para o corpo os elementos musicais. Ouvir/sentir/atuar no corpo e com o corpo. Ritmo é um ponto bem discutido no teatro, mas que acredito não ser explorado corretamente”;

- “Conseguir reagir a estímulos sonoros através do meu corpo de forma precisa”;
- “Dificuldade de integrar a música, de fato, à cena, à corporalidade (*sic*) dos atores em cena”;
- “Algumas vezes, minha maior dificuldade é de realizar algum som com a boca e fazer movimentos com o corpo contrário ao som. E também em realizar, simultaneamente, movimentos diferentes no corpo”;

Os problemas relacionados à escuta e à integração da música-cena foram citados por 04 participantes, como nos exemplos:

- “Sinto que algumas pessoas têm dificuldade de escuta. Às vezes o “tempo justo” dos atores desencontra da música”;
- “Pensar nessa integração no processo criativo da cena. De que maneira a música entra? Como?”.

Também foram mencionadas as dificuldades com a partitura e com os elementos musicais em 02 respostas: “Sinto dificuldade com as partituras musicais, escalas, intervalos...”; “Dificuldade de escuta em notas musicais”. E em um dos questionários citou-se a necessidade de “superar o uso da música em cena, apenas como gerador e potencializador de ‘clima’”.

Questionários preenchidos pelos músicos:

Dos 09 músicos que preencheram esse questionário, 05 são cantores e 04 são instrumentistas. Dentre esses participantes, 06 apontaram, como experiência artística, a participação em apresentações solo ou em grupos musicais, sejam estes relacionados à música de câmara[77], banda (música popular) ou grupo vocal. 03 participantes também afirmaram possuir alguma experiência com Ópera, Teatro Musical ou “concerto cênico”, e 01 pessoa afirmou que sua experiência artística anterior se realizou apenas no âmbito escolar.

Em relação à questão sobre o interesse ou a expectativa pela disciplina, predominaram os aspectos relacionados à expressividade corpórea e cênica, que

[77] Música de câmara: música adequada à execução em câmara ou aposento. A expressão é geralmente aplicada à música instrumental para três a oito executantes. Gêneros principais: trios, quartetos, quintetos *etc* (SADIE, 1994).

apareceram em 06 questionários, seguidos pelas questões relativas à interação com o público, que foram apontadas em 05 respostas. A orientação espacial no palco apareceu em 02 questionários, e a expectativa em torno de "perder o medo e a preocupação" no momento de se apresentar, surgiu em 01 resposta. Em 02 questionários foram citados o interesse pelo tema da disciplina de uma forma geral, sem maiores especificações. Alguns exemplos dessas respostas são:

Interesse/expectativa:

- "Ficar mais "solta". Aprender a lidar mais com o corpo, sem ser artificial. Ser mais expressiva, e conseguir passar essa expressividade para o público";
- "Aprender a trabalhar a expressão corporal e noções de montagem cênica. Como me posicionar no palco. Como a expressão dos músicos afeta a platéia";
- "Aprender a dominar o palco. Perder o medo e a preocupação para apresentar. Interagir com público. Aprender a passar minha interpretação musical através do corpo";
- "Tenho muito interesse pela área de teatro como uma arte que trabalha o corpo, pois o curso de bacharelado é muito deficiente nessa área. Minha expectativa nesta disciplina é aprofundar mais no universo cênico";
- "Acrescentar conhecimentos que possam contribuir para meu projeto de mestrado sobre uma construção cênica/corporal para o cantor lírico".

Em relação aos problemas ou dificuldades vivenciados pelos músicos, foram citados os aspectos relacionados à expressividade corpórea que, como na questão anterior, apareceram em 06 questionários. Também foram citados os problemas relacionados aos fatores de ordem emocional, apontados por 05 integrantes. As dificuldades relacionando espacialidade e palco surgiram em 03 respostas. Já a questão da dissociação entre a cena e a música foi indicada por 02 participantes e as dificuldades na interação com o público ocorreu em 01 questionário. Alguns exemplos:

Problemas/dificuldades:

- "Dificuldade geral com o corpo em cena, falta de uma técnica corporal estruturada que direcione o trabalho do cantor de maneira artística, sem cair nos 'chavões'";

- “A relação do músico com o palco-exposição-platéia. É algo conflituoso; o músico não tem, ou tem pouco, domínio dessa prática”;
- “Ocupação do espaço cênico. Expressão corporal. Contato visual com o público”;
- “Problemas relacionados com a performance como por exemplo: ansiedade, tensão muscular e pouca expressividade cênica”;
- “Onde colocar as mãos? Quando presto muita atenção na cena, acabo me esquecendo da música. Fico insegura de cantar de cor, e acabo não interagindo com o público. Dificuldade de pensar nos gestos”;
- “Eu sinto falta de algo mais, de um repertório de posturas e técnicas cênicas das quais eu possa me beneficiar”;
- “Como segurar o microfone. O que eu faço com a minha mão. Como ocupar espaço no palco. O que eu faço quando instrumentistas estão improvisando. Como comunicar com a plateia”;
- “Conseguir internalizar a idéia de que uma coisa está dentro da outra, ou seja, de que a cena não deve se dissociar da música e vice-versa”.

Avaliando os apontamentos manifestados nesse questionário, observou-se, entre atores e músicos, a existência de alguma experiência com aspectos da outra área, embora somente 03, dos 21 questionários respondidos, se referem a uma formação ou a um contato mais efetivo com outra área artística, e 04 respostas citam uma participação em eventos que empregam a interação cênico-musical. Verificou-se que o interesse dos atores pela disciplina recaiu, predominantemente, em torno do conhecimento das relações entre Música e Teatro, seguindo-se as possibilidades de interação/coordenação entre os aspectos musicais e a corporeidade. Sendo que este último constituiu, também, a principal causa de dificuldades apontada por esse grupo.

O interesse dos músicos centrou-se nos aspectos da expressividade corpórea e cênica, bem como da interação com o público, tendo ocorrido um número muito próximo de respostas relativas a esses dois quesitos. A expressão corpórea se manteve como fator predominante nas citações das dificuldades. Entretanto, os problemas relativos às questões emocionais (ansiedade, tensão, insegurança, conflito) tomaram a posição do quesito sobre a relação com o espectador, ficando em segundo lugar. Provavelmente, a interação palco-plateia, para os músicos, ainda não seja uma questão

de *escuta* e compartilhamento, ou de algo que faça parte do espetáculo. Mas parece ser um aspecto que o músico relaciona proximamente com a questão da inibição de ordem corpórea e emocional.

Observou-se, ainda, que os atores não mencionaram aspectos relativos à espacialidade, à relação com o público nem às questões de cunho emocional, quesitos citados pelos músicos. Em contrapartida, apontaram necessidades em torno da partitura e dos elementos musicais, seja em termos conceituais ou em relação aos aspectos corpóreos; necessidades, estas, que não foram abordadas pelos músicos. Ocorreram, ainda, manifestações dos atores com relação à ação da Música em processos de criação ou de investigação. Assim, em uma visão geral, percebe-se uma diferença no nível de interesses e necessidades apresentado pelos participantes. Ao que parece, os músicos, de maneira geral, estão à procura de preenchimento de necessidades expressivas básicas, quase em nível pessoal. Já a preocupação dos atores está voltada para expansão ou aplicação de conhecimentos.

Destacou-se, nas respostas de ambas as áreas, a consciência dos participantes quanto aos seus interesses e fragilidades. No entanto, quanto às limitações vivenciadas em suas experiências, relacionado ao quesito *Problemas/dificuldades*, somente um dos questionários referiu-se diretamente à questão da formação, o que se deu em uma fala relativa ao curso de Música, indicando sua deficiência em atender os quesitos de ordem corporal.

3.2.2 Questionário aplicado ao final do semestre:

O objetivo desse questionário foi sondar a percepção dos alunos sobre os processos vivenciados na disciplina-laboratório. As respostas obtidas constituíram mais um meio de reflexão e ajustes da investigação para a oferta seguinte da disciplina, do primeiro para o segundo semestre, auxiliando, também, no balizamento da pesquisa como um todo frente a seus propósitos. Esse procedimento foi aplicado no último dia de aula de cada semestre letivo, e todos os 28 sujeitos que participaram da pesquisa responderam ao questionário. Dentre estes, 14 alunos do curso de Música e 14 alunos do curso de Teatro. Uma cópia do questionário, em seu formato original, encontra-se nos anexos da tese, à página 276.

Procurou-se, primeiramente, sondar a percepção dos participantes em relação aos conhecimentos promovidos pela disciplina-laboratório e se o processo vivenciado foi significativo para os alunos. O intuito foi sondar as práticas ministradas em seu potencial interacional, bem como sua capacidade em contribuir para o processo formativo, não consistindo apenas em uma atividade curiosa ou diferente. Os atores consideraram que a disciplina Música e Cena I promoveu: *Conhecimentos novos* (01)[78]; *Experiências novas* (02); e *Conhecimentos novos e experiências novas* (**12**). Também consideraram a disciplina como *Útil* (01); *Interessante* (02); e *Útil e interessante* (**11**).

Quanto aos músicos, foram obtidas as seguintes informações. A disciplina Música e Cena trouxe: *Experiências novas* (01); e *Conhecimentos novos e experiências novas* (**13**). Também consideraram a disciplina como *Interessante* (01); ou *Útil e interessante* (**13**). Nenhum participante (ator ou músico) marcou a opção *Nem útil nem interessante*.

Solicitou-se que os sujeitos indicassem as informações referentes ao atendimento ou não de suas expectativas na disciplina. As opções relativas às expectativas poderiam ser marcadas entre *Sim* e *Não* ou se as expectativas foram atendidas *Parcialmente*, indicando-se uma justificativa em qualquer das respostas. Para 09 atores as expectativas foram totalmente atendidas e para 05 atores as expectativas foram parcialmente atendidas. Os músicos indicaram 13 respostas com atendimento total e 01 resposta com atendimento parcial. As expectativas consideradas atendidas se deram da seguinte maneira:

Principais expectativas atendidas/**atores**: (ocorreu um equilíbrio nas respostas quanto às possibilidades de atendimento)

1. Relação entre elementos musicais e a cena:

- "A relação entre elementos musicais e a duração da cena. Gostei muito de tudo que aprendi e ficou a vontade de aprender mais";
- "Respondo sim, embora acredito que o tempo e algumas faltas[79] impediram que nós pudéssemos desenvolver mais o que aprendemos, mas embora isso tenha ocorrido tinha expectativa quanto aos elementos musicais dentro da cena, como

[78] O número colocado ao lado da frase significa o número de participantes que optaram pelo quesito em questão.
[79] O participante se refere às suas próprias faltas às aulas.

isso poderia interferir na cena como elemento estímulo (*sic*) e como própria cena, Fiquei satisfeita";

- "Superou, pois cheguei a pensar que o estudo se tratava de "musicais" mas o entendimento do lugar da música em cena foi fundamental para meus estudos";

2. Conexão entre os elementos musicais e elementos cênicos, por meio da voz e do corpo:

- "Trabalhamos, como eu esperava, a junção dos elementos da música aos do teatro, através da fala e, principalmente, do corporal";
- "Correspondeu minhas expectativas pois percebi e entendi que a música tem muito mais influência no nosso corpo e isso me fez conhecer vários movimentos possíveis corporais";
- "A disciplina superou minhas expectativas. Eu vinha para aula com prazer. O conhecimento foi passado e vivenciado no corpo. Amei!"

3. Contato com o conhecimento musical:

- "Improvisação vocal e musical (metalofone, cena com instrumentos); tempo, espaço e energia; exercício do trem; tipograma e outros. Todos esses exercícios me ajudaram a compreender melhor o universo musical, interiorizá-lo, auxiliando minha relação com a música com outras disciplinas";
- "Tive conhecimento de questões musicais novas";
- "Percepção musical. Ligação entre corpo e movimento. Conhecimento técnico de elementos musicais".

Principais expectativas atendidas/**músicos**: (predomínio de respostas em torno do aspecto corporal, seguido das questões de expressividade/espontaneidade)

1. Percepção cênico-corpórea:

- "Prática corporal. Prática em conjunto. Relação Música e Teatro";
- "Consegui compreender a importância do corpo para executar a música. Particularmente, gostei muito dos exercícios de preparação do corpo";
- "A principal expectativa que foi atendida foi a de me ajudar a iniciar uma consciência corporal (o corpo e suas dimensões que vão além do uso do instrumento";

- “Precisava conhecer minhas possibilidades, meu corpo, minhas sensações e principalmente estar de prontidão, alerta de maneira consciente e relaxado ao mesmo tempo”;
- “Consciência corporal na performance musical”;
- “Trabalho corporal. Senti falta de poder cantar para trabalhar a expressão corporal. Música e Cena II. Já!!”;
- “Expectativas atendidas: preparação para trabalho corporal. Concretização de trabalho corporal e cênico. Interação elementos musicais (*sic*), elementos corporais, elementos vocais, elementos cênicos”.

2. Percepção corpórea/expressividade/espontaneidade:

- “O trabalho da ação corporal no espaço, conhecimento e experiência com as possibilidades interpretativas, postura e destravamento ao me expressar com o instrumento, e comunicação em grupo nas atividades”;
- “As expectativas atendidas foram com relação a melhor expressão corporal, desinibição em público e sugestões interessantes a serem usadas em aulas de música”;
- “Consciência corporal; uso do corpo como extensão do instrumento musical; uso da autocrítica de forma produtiva; aprendi a deixar a criação, a espontaneidade aparecer primeiro, antes dos ajustes e estruturação cênica/performática”;
- “Senti-me mais solta e sem medo de errar. O mais interessante é perceber a nossa dificuldade no outro, e perceber que não somos um caso isolado. Isso me deixou mais leve e com mais convicção na hora da performance musical. Errar é permitido”;
- “Em relação à consciência cênica no palco, pois, para nós músicos isso é difícil, ou seja, uma expressão artística correspondente ao que se interpreta musicalmente”.

3. Resposta positiva, mas sem detalhamento das expectativas na justificativa:

- “Sim. Foi muito bom, mas um semestre é pouco”.

Dentre os tópicos citados acima pelos músicos, cabe uma rápida reflexão sobre o conteúdo das seguintes falas: “prática em conjunto”; “comunicação em grupo” e “perceber a nossa dificuldade no outro, e perceber que não somos um caso isolado. Isso me deixou mais leve”. Primeiramente, nota-se, aqui, o reflexo de uma característica da

realidade dos sujeitos. Dependendo da área de atuação, a formação musical, em geral, é bastante individualizada. É interessante notar, também, que em lugar de relacionar as próprias dificuldades às possíveis falhas ou lacunas do processo de formação (como detectado no questionário anterior), o aluno, muitas vezes, se sente como o único responsável por essas falhas, tomando-as como incapacidades pessoais inatas.

Não houve respostas negativas quanto ao atendimento às expectativas, embora um participante tenha manifestado, no quesito sobre o atendimento parcial, que a ementa da disciplina não era compatível com sua expectativa. Os que consideraram que a disciplina atendeu parcialmente às expectativas alegaram ter sentido falta dos seguintes aspectos:

Atendimento parcial das expectativas/**atores**

1. Maior tempo para aprofundamentos dos trabalhos:
    - "Senti mais a falta de tempo mesmo para fazer trabalhos e apresentar, algumas notas, ou provas práticas";
    - "Sobre a teoria musical creio que absorvemos bastante. Quanto as experimentações senti um pouco de falta de um tempo maior para as livres experimentações".
2. Maior espaço para a voz cantada:
    - "Correspondeu sim pelo fato de ter trabalhado a ritmicidade que ao meu ver é importantíssimo no trabalho do ator, mas senti falta da parte vocal, a parte cantada na disciplina";
3. Maior espaço para a teoria:
    - "O trabalho com parâmetros musicais no corpo, na cena, na fala, foi algo que trabalhamos bem. A música como algo que pulsa dentro de você, te atravessando para gerar o movimento interno e externo também. Senti falta de algumas leituras teóricas na disciplina para relacionarmos a prática com a teoria".
4. Expectativa diferenciada da proposta:
    - "Creio que minha expectativa anterior era muito diferente da ementa da matéria, por isso marquei essa opção".

Atendimento parcial das expectativas/**músicos**:

1. Relação som-movimento em relação à execução musical:

- "Senti falta de maior conexão entre o movimento com a música produzida pelos músicos, ou seja, o aluno que está na matéria passar pela experiência de executar alguma peça ou som não espontâneo com um movimento construído para ela ou vice-versa". A experiência de executar o som e o movimento simultaneamente. Os pontos positivos estão relacionados com maior percepção do movimento e construção do que escrevi acima (processo)".

Procurou-se captar, ainda, se a disciplina-laboratório trabalhou alguns aspectos que para os sujeitos eram desconhecidos em relação à sua experiência anterior e como os participantes receberam esses conhecimentos. Buscou detectar informações sobre as possibilidades não pertencentes à área de origem. Apenas um(a) participante (músico) respondeu que os conhecimentos desenvolvidos não eram desconhecidos, embora tenha marcado na questão 1 que a disciplina trouxe *conhecimentos novos e experiências novas*. As respostas permearam as seguintes possibilidades:

Aspectos desconhecidos trabalhados na disciplina e considerados *interessantes*/**atores** (06 respostas):

- "A junção de variações de tempo, espaço e energia";
- "Trazer a musicalidade para a cena";
- "Trabalhou aspectos relacionados à própria música. Escutar a música e descobrir nela pontos e aspectos que antes eu não prestava muita atenção. Tipograma";
- "Alguns exercícios de musicalidade não conhecia e apreciei muito a experiência como, por exemplo, o tipograma";
- "Haviam alguns termos técnicos e nomes de instrumentos que eu não sabia e algumas práticas foram interessantes para mim";
- "Termos técnicos da música".

Aspectos desconhecidos trabalhados na disciplina e considerados *importantes*/**atores** (08 respostas):

- “Os elementos espaço, tempo, fluência e tônus, tudo me trouxe o conhecimento, para que a partir da matéria eu consiga utilizá-los intencionamente”;
- “Faltava consciência. Não eram desconhecidos, mas sim passavam desapercebidos. O estudo da música relacionado a cena foi maravilhoso. A paisagem sonora foi muito interessante”;
- “Não imaginava, historicamente falando, que tantos encenadores trabalhavam com a música tão profissionalmente. Sabia sim que a música é uma linguagem universal, mas parar para pensar, conhecer e perceber que podemos superar uma utilização gratuita. Muito bom!”;
- **“**Alguns exercícios que ao serem executados e logo depois discutidos. Nós alunos percebíamos o quão importante eram para nosso trabalho”;
- “Instrumento musical como adereço cênico. Movimento contínuo e estacato (*sic*) com voz. “Falar” através dos instrumentos;
- “O trabalho com uma mesma partitura corporal em diferentes andamentos”;
- “Acelerando. Ostinato. Esses, dentre outros elementos musicais (termos) que me eram desconhecidos e que foram importantes até para minha prática fora daqui/ As atividades com ritmo ainda não é fácil para mim (*sic*), mas com treino vi que vou familiarizando mais. Principalmente quando experimento com o corpo”;
- “Relacionados à música. Como “ver” e entender a música”.

Aspectos desconhecidos trabalhados na disciplina e considerados *interessantes*/**músicos**: (04 respostas):

- “Fazer o aluno perceber e relacionar um som a um movimento e ao mesmo tempo perceber sutilezas de movimentos que podem resultar em outro sentido”;
- “Fragmentações dos movimentos e outros que não me lembro”;
- “Todos os assuntos (texto, tabela de “musicalidade no teatro, etc)” que a professora passou;
- “Alguns jogos de improvisação, jogos teatrais, exercícios de criação”.

Aspectos desconhecidos trabalhados na disciplina e considerados *importantes*/**músicos**: (09 respostas):

- “Trilha X objetos musicais”;
- “O aspecto da junção entre música e cena: influência da música no desenvolvimento de uma cena teatral”;
- “O uso e a consciência do corpo nos espaços em que ele se encontra e que tipo de energia ele pode transmitir”;
- “Densidade, ritmo corpóreo, tridimensionalidade, criação de espaços por meio da movimentação do corpo, dentre outros”;
- “A ideia da minha cinesfera[80], de ser um ser tridimensional foi ‘o pulo do gato’. Também me ver como personagem me ajudou com a timidez”;
- “Qualidades de movimentos corporais”;
- “Bem, não é que os aspectos foram desconhecidos, a grande questão é que nós não damos muita importância à preparação corporal, que é intimamente ligada à performance musical. Essa disciplina me ajudou muito na conscientização dos movimentos corporais”;
- “Se preparar, se conhecer, estudar as auto possibilidades”;
- “Consciência cênica, postura corporal, expressividade corporal”.

Nenhum participante marcou o quesito *Aspectos desconhecidos: sim e considerei-os irrelevantes*. Como uma última questão, indagou-se se o participante indicaria a disciplina a algum colega. Obteve-se 26 respostas positivas e 02 negativas, sendo, estas últimas, relativas a um ator e a um músico. Verificou-se que a resposta negativa do participante ator, comparando-se com o restante de suas respostas no questionário, correspondeu a uma não identificação desse aluno com o processo realizado. Seu questionário foi o mesmo que apresentou a justificativa “Expectativa muito diferenciada da ementa da disciplina”, na questão 3. O participante músico escreveu uma justificativa ao lado de sua resposta, mesmo não tendo sido solicitado e nem tendo sido reservado um espaço para comentários. Assim, ao marcar a resposta *Não*, acrescentou: “Pois acredito que a pessoa tem que buscar por si mesma, tem que querer obter uma nova consciência”.

O questionário finalizou-se solicitando possíveis sugestões para a continuidade dos trabalhos na disciplina Música e Cena II, no intuito de reforçar a captação de necessidades e percepções. As respostas obtidas permearam aspectos semelhantes aos

[80] Cinesfera, ou *kinesfera*: esfera de espaço em volta do corpo do agente na qual e com a qual ele se move. Determina o espaço natural do espaço pessoal (RENGEL, 2005).

descritos anteriormente nas expectativas atendidas (dar prosseguimento/aprofundamento às práticas consideradas importantes/interessantes; integrar atores e músicos) e nas expectativas parcialmente atendidas (tempo para maiores aprofundamentos; espaço para a voz cantada; teoria). Alguns desses aspectos já estavam previstos para a continuidade da investigação, no semestre seguinte, especialmente o aprofundamento de algumas práticas e a integração das áreas. As respostas dos sujeitos participantes, contudo, auxiliaram a delinear melhor as possibilidades de condução do trabalho, principalmente quanto à questão da execução musical por parte do participante e o trabalho com a voz cantada.

Uma das sugestões se diferenciou das demais, indicando a seguinte necessidade: "Senti falta de um foco ou percepção de degraus no trabalho". Este questionário se refere a um(a) participante do curso de Música do primeiro semestre. Embora o trabalho não tenha sido pensado em uma proposição estritamente linear e em gradação de conteúdos, é interessante a percepção desse(a) aluno(a), uma vez que, realmente, no primeiro semestre, não tanto o foco, mas a noção das relações entre as práticas ainda, como mencionada no capítulo 1, não estava totalmente estabelecida. Ocorreram, ainda, outras sugestões que fizeram referência a quesitos como carga horária (muita; pouca), troca de horário de aula; local *etc*.

Observando-se os dados levantados nesses questionários, em uma visão geral, é possível levantar as seguintes ponderações:

- Verificou-se, primeiramente, uma identidade entre as necessidades e as dificuldades listadas pelos estudantes e as que foram citadas pelos artistas profissionais, o que aponta para determinadas características da realidade investigada;
- As informações dos estudantes contidas no relato sobre as expectativas atendidas correspondem aos interesses e necessidades apontados no primeiro questionário realizado, inferindo-se que as práticas investigadas são capazes de atender algumas demandas desse segmento;
- O predomínio de opiniões que consideraram os conhecimentos trabalhados na disciplina como *úteis, interessantes, novos e relevantes* permite inferir que as práticas ministradas são passíveis de contribuir para o processo formativo dos alunos;

- A informação acima leva a ponderar, ainda, que as práticas são capazes de oferecer acessibilidade e adequação a um contexto de ensino, sem cair, todavia, em uma simplificação excessiva;
- Os dados citados nas respostas sobre o conteúdo das práticas citam a presença de confluência de elementos de ambas as áreas, demonstrando a presença de intercâmbio entre aspectos cênicos e musicais.

Os questionários acima descritos foram respondidos na disciplina Música e Cena I, voltados para o balizamento e aperfeiçoamento do percurso da investigação. Nesse sentido, não foi utilizado um questionário semelhante para ser aplicado ao término da disciplina Música e Cena II, uma vez que esta etapa do trabalho seria finalizada a partir de então. No entanto, verificou-se que seria pertinente colher as impressões dos participantes que permaneceram durante todo o ano de 2011 vinculados à disciplina-laboratório e à pesquisa. Sendo assim, foi solicitado um depoimento escrito desses participantes, contendo sua percepção dos processos desenvolvidos e por eles vivenciados. 07 sujeitos participaram efetivamente da disciplina Música e Cena II, sendo, estes, 03 atores e 04 músicos. Dentre eles, 05 apresentaram os depoimentos solicitados. Cabe lembrar, que esses participantes também realizaram os questionários acima descritos, quando integraram o período I.

Com vistas a demonstrar essas opiniões, serão apresentados alguns trechos desses depoimentos:

Depoimento 1 (Música):

> "...adorei trocar com a turma. Não só com os colegas das artes cênicas que traziam, naturalmente, muitas novidades, mas com os meus colegas da música também, que demonstravam outras condições, possibilidades e habilidades, além das que eu já conhecia. Como cantora, poderia dizer que a disciplina me deixou mais consciente da importância da interpretação que pode/deve ser trabalhada, estudada, construída e não apenas ser fruto de uma habilidade ou disponibilidade individual (talento). Ou seja, a ideia da performance, da estética do canto em cena pode e deve ser aprimorada. Assim, estou num caminho de vinculação, de estreitamento, entre: voz/corpo/escutas. A disciplina trouxe, apesar de muito resumidamente, alguns guias para o desenvolvimento desta interação. Outra coisa que me chamou muito a atenção foi a importância que devemos dar à espontaneidade. Deixar vir, aparecer, se permitir. Fiquei impressionada com o fato de que, a partir de uma "brincadeira", uma "semente" muito interessante, original, pudesse aparecer. E, assim, ser trabalhada, desenvolvida e lapidada uma ideia maior, uma cena. Ou seja, percebi que não devemos nos controlar tanto. O momento de criação deve ser livre".

Depoimento 2 (Música):

> Eu sempre percebi uma necessidade em mim de trabalhar a questão da expressividade corporal e da conexão entre corpo/voz, corpo/música. Acredito que a disciplina contribuiu muito para sanar essas necessidades e também contribui para o meu trabalho de mestrado. O que mais me impressionou [...] foi justamente essa sensação de liberdade criadora consciente, que tem um poder incrível.

Depoimento 3 (Música):

> Foi muito bom para mim! De repente descobri que as pernas podem ter vida! Foi muito interessante o grande desenvolvimento da nossa consciência em tão pouco tempo. Isto me dá vontade de continuar e me faz pensar que seria maravilhoso se juntasse com a aula de performance em canto...Não preciso comentar que foi muito bom juntar as duas turmas [...] digo que foi muito divertido o que só incentiva o lado criativo e expressivo que as vezes ficam massacrados pela academia e pela nossa razão que sempre nos julga... Não quero esquecer de citar que não só os exercícios foram importantes, mas poder assistir o processo de cada aluna(o) foi importante para que pudéssemos entender e perceber a nós mesmos.

Depoimento 4 (Teatro):

> É difícil escrever sobre A musica e Cena 2, Matéria que se tornou uma extensão de tudo o que eu aprendia em sala de aula, uma matéria que conseguiu ser tão potente para minha formação profissional, e ao mesmo tempo tão subjetiva. Uma matéria que não me deu as respostas e sim as ferramentas para que eu pudesse criar as minhas próprias conclusões. [...] Um lugar onde a generosidade proporcionava as trocas entre músicos, atores e nos possibilitava levar cada ensinamento não apenas para a vida profissional, mas também para a vida pessoal.

Depoimento 5 (Teatro):

> O que falar? Diante da academia, com processos cheios de fórmulas rígidas, pouca fluência do nosso próprio desejo, nos dão a faca e o queijo, mas não nos ensinam a ter fome... esse processo pra mim foi na contramão, no escuro, não um escuro que dá medo, mas um escuro que liberta, que reinventa a luz. Senti-me como criança que tateia o mundo, que vai conhecendo os próprios sentidos. É bom se lançar em um "experimento", onde a coisa vai se dando ao longo, onde o processo vai nos dando pistas de para onde estamos indo. [...] E, com certeza, se tudo foi prazeroso, fluente, cheio de descobertas, isso só foi possível com a entrega e generosidade do grupo.

Observou-se, por meio dessas falas, algumas informações passíveis de serem interpretadas como contribuições para o processo de formação em torno da questão interacional. Essas informações se relacionam aos seguintes aspectos:

- Conteúdos trabalhados: “outras condições, possibilidades e habilidades, além das que eu já conhecia”; “a disciplina me deixou mais consciente”; “a disciplina contribuiu muito para sanar essas necessidades”;

- Processos de *escuta interacional*: “me chamou muito a atenção foi a importância que devemos dar à espontaneidade”; “assistir o processo de cada aluna(o) foi importante para que pudéssemos entender e perceber a nós mesmos”; “proporcionava as trocas entre músicos, atores”; “conhecendo os próprios sentidos”; “entrega e generosidade do grupo”;
- Relação entre formação e processo criativo: “guias para o desenvolvimento desta interação”; “a partir de uma ‘brincadeira’, uma ‘semente’ muito interessante... ser trabalhada, desenvolvida e lapidada uma ideia maior”; “liberdade criadora consciente”; “não me deu as respostas e sim as ferramentas”; “o processo vai nos dando pistas...cheio de descobertas”;
- Processos de apreensão e aplicação: “estou num caminho de vinculação, de estreitamento, entre: voz/corpo/escutas”; “contribui para o meu trabalho de mestrado”; “ensinamento não apenas para a vida profissional, mas também para a vida pessoal”.

As entrevistas e os questionários demonstrados foram utilizados para captar “vozes” exteriores à autoria da tese. Os dados levantados contribuíram para informar a investigação sobre necessidades e características de uma realidade mais próxima, bem como para referenciar a pesquisa nas etapas de observação e de análise.

Assim, ao término deste capítulo, se fecha a apresentação das etapas referentes à constituição do arcabouço teórico da investigação e da coleta de dados. Dessa forma, a explanação da tese prosseguirá com a segunda parte, dedicada à descrição do processo de aplicação das práticas na disciplina-laboratório.

PARTE II
AS PRÁTICAS CÊNICO-MUSICAIS

Um dia ocorre a abertura da percepção.
E encontramos lugares dentro da gente.

Thomas Richards

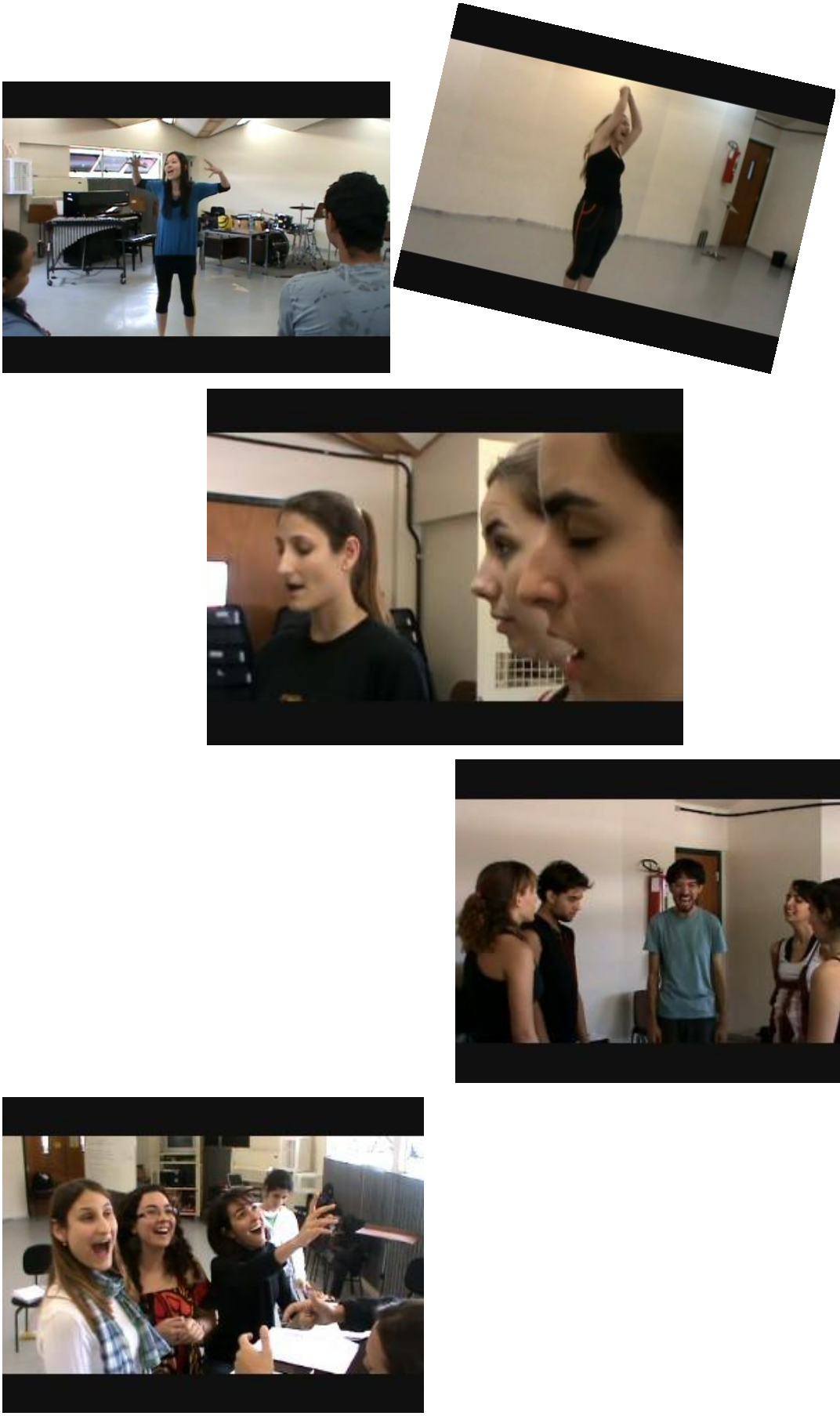


FIGURA 1: Práticas relativas à *Produção Vocal*

Cap. 4: Práticas relativas à Produção Vocal

O presente capítulo inicia a parte da tese dedicada à descrição das práticas cênico-musicais que foram investigadas. Com vistas a relacionar essa descrição com o pensamento teórico da pesquisa, o relato irá reforçar algumas informações concernentes ao processo de investigação citados nos capítulos anteriores, sendo estes, os princípios fundamentais relativos a cada categoria investigada e os objetivos a serem alcançados em relação a esses princípios. Serão demonstradas, ainda, as fontes de cada prática, seguidas da descrição dos procedimentos principais e das observações provenientes dos registros das aulas ministradas. Nos capítulos 4, 5 e 6, serão descritos os exercícios de sensibilização e os de experimentação dos conteúdos relativos às categorias. O capítulo 7, será dedicado aos exercícios-síntese, voltados para a integração dos conteúdos trabalhados nessas etapas anteriores.

É importante ressaltar que as práticas investigadas não constituíram os propósitos finais da pesquisa. Estas funcionaram, na realidade, como vias de experimentação, instrumentos voltados para o alcance dos subsídios necessários para um maior entendimento em torno da interação cênico-musical. Apresentadas essas ponderações iniciais, o capítulo passará, a seguir, à descrição das práticas relativas à categoria *Produção Vocal.*

Como citado na síntese do *mapeamento*[81], a categoria *Produção Vocal* é dividida em subcategorias denominadas *Voz Falada*, *Voz Cantada* e *Efeitos Vocais*. Entre essas ramificações, ou subcategorias, podem ocorrer, ainda, conexões que geram outras possibilidades expressivas tais como *sprechgesang* (fala e canto) e *palavra-sonoridade* (fala e efeitos vocais), além da relação voz-movimento. Buscou-se investigar, na aplicação das práticas, a capacidade destas em possibilitar a manifestação e a vivência dos recursos acima citados, o que foi realizado com base nos princípios já apontados no capítulo 2, abaixo transcritos:

- Associação de elementos musicais à palavra e ao texto;
- Criação de sentido pela potencialização sonora da palavra e dos recursos vocais;
- Relação voz-movimento como meio expressivo.

[81] Cf. Capítulo 2, item 2.1.

Dessa forma, o objetivo dessa categoria na disciplina-laboratório foi desenvolver possibilidades expressivas por meio do contato com a rítmica e com a sonoridade das palavras e demais recursos vocais, buscando-se, ainda, sua conexão com o gesto e o com o movimento. Ressalta-se, assim, que o trabalho não teve como meta as questões referentes à técnica vocal em si, priorizando a utilização da voz em suas possibilidades expressivas e como recurso sonoro. A descrição das práticas seguirá a sequência das subcategorias da *Produção vocal*, acima relacionadas, sendo demonstrados os procedimentos desenvolvidos em cada uma delas.

4.1. *Voz Falada*

O trabalho com a *Voz Falada* na disciplina-laboratório teve como base as duas propriedades identificadas no *mapeamento*: a *palavra-vocábulo* e a *palavra-sonoridade*. Como demonstrado no capítulo 2, a *palavra-vocábulo* relaciona-se ao sentido verbal e semântico do texto em seus aspectos de entonação e rítmica natural da fala, e, predominantemente, dentro dos parâmetros do discurso lógico-linear. Já a *palavra-sonoridade* vincula-se a estéticas cujas formas de expressão não priorizam o texto teatral tradicional, buscando novas funções para a palavra. Utilizam, assim, sua plasticidade ou materialidade sonora em possibilidades expressivas diferenciadas – fragmentações, repetições de segmentos ou até deformações da palavra –, com vistas à criação de sentido. As práticas desenvolvidas em torno dessas possibilidades são descritas a seguir.

I – Exploração sonora do nome

Fontes: jogo proveniente da Pedagogia Teatral, acrescido de imitação (*eco*) da Pedagogia Orff.

Descrição: com a formação do grupo em círculo e de pé, o exercício funciona como um jogo, no qual cada integrante pronuncia seu próprio nome de uma maneira diferenciada e imediata, sem elaboração prévia. Seguindo a sequência do círculo, assim que um participante emite o seu nome já alterado todos o imitam, buscando reproduzir o nome ouvido com todas as qualidades sonoras que lhe foram atribuídas. Além de

proporcionar contato entre os participantes, o jogo permite vivenciar de maneira livre aspectos da musicalidade das palavras (alturas, timbres, variações rítmicas e de dinâmica), bem como iniciar processos de improvisação sonora e de percepção auditiva. Num segundo momento, o exercício é acrescido de uma movimentação corporal espontânea realizada juntamente com a emissão do nome. Nesse caso, auxilia na introdução das relações movimento-voz, estimulando a expressão vocal-corporal e a percepção visual-auditiva.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aula 02 e 15: 17/03 e 30/06/11); atores (aula 15: 30/06/11); Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 02: 19/08/11). Música e Cena II: atores e músicos (aula 02: 18/08/11)

Observações: Esta prática foi selecionada para as aulas iniciais do curso. No entanto, em decorrência de problemas com a matrícula no curso de Teatro, os alunos atores a vivenciaram ao final do semestre e na continuidade da disciplina no semestre seguinte[82].

A prática foi realizada em um contexto de aquecimento e interação entre os participantes (categoria *Escuta*), proporcionando, contudo, um primeiro contato entre a voz e os elementos sonoros.

Observou-se que a manifestação expressiva dos alunos músicos em relação ao exercício demonstrou-se ainda incipiente[83], demonstrando alguns aspectos de introversão. Esse fato foi considerado normal uma vez que se tratava da segunda aula do curso, momento em que a integração do grupo ainda está em fase de estabelecimento. De maneira geral, a exploração sonora se apresentava apenas em torno da divisão silábica do nome, na qual se associavam alguns planos de altura (sons graves, médios ou agudos), quase sem variações rítmicas ou de timbre e intensidade, por exemplo. Na versão acoplada ao gesto, os movimentos tendiam a ser realizados muito próximos ao corpo, com predominância na utilização apenas dos braços ou, quando muito, movimentos mais previsíveis como pular e rodar.

[82] A matrícula na UFMG é realizada por processo eletrônico e ocorreram alguns problemas nesse sistema na oferta para o curso de Teatro nos dois semestres. Em função disso, as turmas se iniciaram com um número muito reduzido de alunos e alguns exercícios foram substituídos por outros mais adequados a grupos menores. À medida que a matrícula se regularizou as turmas foram se configurando normalmente, mas alguns trabalhos já se encontravam em andamento, não sendo possível retornar o planejamento da maneira inicial. Procurou-se, dessa maneira, desenvolver os quesitos dessas primeiras aulas por meio das demais atividades promovidas durante o semestre.

[83] A palavra "incipiente" será empregada na tese com relação à manifestação expressiva de caráter inicial, latente, com pouco emprego de recursos ou que ainda não se manifestou em todo seu potencial.

Mesmo sendo um exercício de proposição simples, alguns participantes demonstraram a necessidade de parar para pensar no que iriam executar, interrompendo o fluxo do exercício. Com o intuito de estimular um maior nível de espontaneidade, tanto em função dos sons e movimentos, quanto nas relações que ali se iniciavam, foi solicitado aos alunos a repetição do exercício. Porém, dessa vez, seria realizado em andamento rápido, acelerando mais em cada rodada, "sem dar tempo para pensar". Com essa simples estratégia, utilizada em jogos teatrais e de musicalização, ocorreu uma melhora na manifestação expressiva, em termos de espontaneidade e na ampliação de possibilidades vocais e gestuais (Vídeo a) [84]. Observou-se que esse mecanismo desloca o foco de atenção do participante. A sensação de premência que a velocidade imprime parece anular o tempo necessário para a formulação dos pensamentos de controle e autocrítica, no sentido de se ter que executar algo interessante.

Observou-se por outro lado, a necessidade de se ter cuidado no equilíbrio entre descarga e consciência expressiva. Verificou-se em uma das turmas, por exemplo, que uma versão muito rápida desencadeou a fluência corporal que permanecia bastante acanhada no grupo, porém, houve um retrocesso na qualidade das variações vocais que já tinha sido alcançada.

Certamente, recursos expressivos corpóreos e, principalmente os sonoros, não faltam ao músico. A melhora demonstrada no pouco tempo entre uma rodada e outra no jogo, leva a refletir sobre a falta, na realidade, de um maior contato com possibilidades que trabalhem a expressividade como um todo, e que levem o músico a conhecer o próprio repertório corporal. Nesse sentido, verificou-se que o recurso da imitação funciona também como experimentação de novas possibilidades, além de acionar a acuidade auditiva e visual. Ao reproduzir em seu próprio corpo o que os demais participantes propõem, o aluno vivencia possibilidades expressivas que não havia ainda experimentado, ou que não teria coragem de manifestar naquele momento, ou, ainda, aquelas que já fizeram parte de seu repertório corporal e que, de alguma forma, se perderam no tempo.

Observou-se, ainda, que o exercício é capaz de contribuir para a interação pessoal, uma vez que os participantes se "apresentam" e são "acolhidos" pelo grupo, na reprodução coletiva de cada nome. Verificou-se, além disso, a ocorrência gradativa de

[84] Os trechos que serão demonstrados em vídeo virão com a indicação no local de sua descrição. Contudo, ao final da explanação de cada prática, haverá um comentário geral sobre o conteúdo dos registros audiovisuais relativos ao exercício como um todo.

um ambiente de descontração, pelas manifestações inusitadas que vão surgindo no decorrer da prática. Infere-se, dessa maneira, que o aspecto da imitação, contribui tanto para promover aspectos relativos aos conteúdos (elementos sonoros e corporais), quanto para auxiliar nos propósitos interacionais, referentes à relação indivíduo-grupo. Em função dessas características, o exercício voltou a ser empregado na última aula do primeiro semestre, na qual ocorreu a apresentação dos trabalhos e o primeiro encontro entre as turmas dos cursos de Teatro e de Música. Dessa vez, então, os alunos atores tiveram a oportunidade de vivenciá-lo. Quanto a estes, não foram verificadas dificuldades quanto à manifestação expressiva vocal ou corporal.

O exercício foi retomado ao início do segundo semestre, na disciplina Música e Cena II, que funcionou com a participação de atores e músicos. Observou-se uma melhora na exploração das possibilidades vocais e dos movimentos nos participantes músicos, bem como nos quesitos relativos à inibição, considerando-se a nova fase de integração entre as turmas de diferentes áreas (Vídeo b).

Vídeo/Produção Vocal: 1.Exploração sonora do nome

a) Exemplo da prática com a turma de Música e Cena I (músicos/1º.semestre);

b) Exemplo da prática: Música e Cena II (atores e músicos). Ver comentário de uma participante ao final do exercício sobre a sensação provocada pela junção voz-corpo.

Observação: A participação da pesquisadora nessa prática se deve ao fato do exercício ter sido planejado como forma de apresentação e integração do grupo, ao início dos trabalhos.

II - Nomes em *ostinato:*

Fontes: Pedagogia Orff, acrescido de estruturação sonora livre (oficinas de musicalização).

Descrição: ao contrário do exercício anterior, nesse é dado um breve tempo para a exploração sonora do nome, com o objetivo de se experimentar e estruturar uma célula musical a ser executada em forma de *ostinato*. Terminado esse tempo, realiza-se uma rápida mostra do que foi gerado individualmente, que, a critério do professor, pode ser reproduzido por todo grupo em seguida. Após essa mostra, a turma é dividida em grupos para a realização de uma criação a partir da estruturação das células rítmico-sonoras geradas pelas palavras. Nesse novo momento, de caráter coletivo, o material

musical poderá ser novamente explorado, não havendo necessidade de se manter os mesmos *ostinatos* produzidos na fase anterior. Também não há necessidade de que o integrante emita apenas o seu próprio nome, nem de se ater aos nomes dos integrantes do próprio grupo.

O processo de estruturação deve ser gradativo, gerado a partir dessas novas explorações e improvisações realizadas pelo grupo, por meio das quais os elementos vão sendo captados, selecionados, acrescidos de novas ideias e, aos poucos, sedimentados. Dentro dos objetivos do exercício, o emprego dos *ostinatos* visa trabalhar o senso rítmico em relação à palavra. Esse recurso produz automaticamente uma métrica, auxiliando na organização rítmica da criação sonora. A exploração de sílabas, fonemas ou outros fragmentos das palavras introduz, ainda, a experimentação com os efeitos da *palavra-sonoridade*.

Registros: Música e Cena I (1º. Semestre): atores (aula 06: 14/04/11); músicos (aula 07: 28/04/11).

Observações: Pelo resultado observado, o exercício em si não oferece dificuldade em sua compreensão e execução. Em ambas as turmas surgiram resultados interessantes, demonstrando um bom aproveitamento da prática. Porém, verificou-se uma diferença significativa entre as turmas, não em relação ao produto expressivo alcançado, mas no processamento da criação. Enquanto que com os atores o trabalho de criação fluiu naturalmente, a turma do curso de Música demonstrou uma maior dificuldade nesse processo, em função de uma maior timidez por parte de alguns integrantes e dificuldades de interação na turma.

Na fase de criação coletiva, por exemplo, o grupo realizava as explorações, mas não conseguia depreender dali os elementos para avançar na estruturação. Foi necessário me aproximar do grupo algumas vezes, pontuando aos participantes os aspectos de suas próprias improvisações passíveis de serem explorados, me afastando, logo seguida, para que continuassem por si. Só depois de um determinado tempo, o grupo conseguiu estabelecer uma espécie de diálogo utilizando o material proveniente dos seus nomes, ainda assim em extratos quase monossilábicos. Enquanto na turma do Teatro não houve necessidade de intervenção de minha parte, com os músicos parece que era necessário, primeiramente, incentivar suas proposições, dando-lhes um crédito que eles mesmos não reconheciam em suas próprias manifestações.

Um exemplo desse fato é o caso de uma aluna, cuja expressividade se demonstrava de maneira introvertida e sem confiança. Em meio às improvisações surgiu

um extrato sonoro verbalizado por ela com energia súbita e espontânea. Porém, imediatamente recolheu-se, considerando-o inadequado. Ou, provavelmente, surpreendida pela manifestação inesperada, acionou, em seguida, a autocrítica. Esse foi um momento que foi necessário validar, pontuando a importância de se perceber e aproveitar um material que vem da energia criativa, quando ocorre a chance do inusitado acontecer.

Diante da timidez apresentada por alguns integrantes dessa turma, e levando em consideração que essa prática foi realizada já na sétima aula, avaliou-se que nas turmas de músicos talvez seja necessário um reforço nas atividades de interação, bem como uma maior familiarização com as atividades que, no contexto musical, são menos usuais. Isso foi levado em conta no planejamento do segundo semestre, e, de fato, não houve problemas nesse sentido, embora as diferentes características dos grupos devam ser também consideradas, nesse caso.

Quanto aos objetivos relacionados à questão vocal, foram observados, nas estruturações realizadas, alguns resultados na produção de sentido. Na turma do curso de Música apareceram alguns materiais nos quais a palavra inicial (nome do participante) gerou novos sentidos de caráter também verbal. Por exemplo, o nome Aline, que gerou os extratos "Ah...ali...né?" ; "Hein?"; "Lia na lei", a partir dos quais um "texto" foi criado. Outra exploração já trouxe um caráter cênico-sonoro, como no nome Bárbara, expresso quase numa sugestão de náuseas, a partir de movimentos com a cabeça e tronco e a exploração dos três fonemas da palavra (B, A e R) por recursos da boca e da garganta.

Também apareceu uma exploração de teor mais musical, como no nome Deborah, que gerou a sequência: "Ra-raro-rarobê. Dê. Bo-radé. Deborah". No processo final de estruturação, o grupo propôs um diálogo em um "idioma" formado pelos extratos vocais explorados. Esses extratos, provenientes dos nomes das integrantes (Aline, Bárbara, Deborah, Lúcia), foram acrescidos de entonações expressivas e de alguns gestos. Nesse diálogo, três personagens decidem realizar algo com muita animação, mas um deles desanima todo o grupo (Vídeo a). Essa "cena", abaixo transcrita, resultou no seguinte texto:

> Personagem 1 (*muito animada, realizando uma proposta ao grupo*):
> - Aliboraciabá?
> Personagens 1, 2, 3: - Ooooba!!
> Personagem 4 (*negando, com desdém*): - Ali.
> Personagem 2 (*tentando convencê-la*): - Bora.

> Personagem 1 (*com mais ênfase*): - Bora!
> (*Pausa. Personagem 1, vendo que a Personagem 3 não segue a sequência, lhe toca, incitando-a a continuar*).
> Personagem 3 (*obedece, indiferente*): - Bora...
> Personagem 4 (*negando mais uma vez*): - Lulu.
> Personagens 1, 2, 3 (*desapontadas*): - Iiiiiiii.
> Personagem 3: (*expira, com enfado*)

Observou-se, aqui, um potencial para se desenvolver possibilidades rítmico-sonoras, tais como as citadas por Peter Brook, na criação do idioma da peça *Orghast*, a partir de novas configurações dadas às palavras[85].

Na turma do Teatro, foram organizados dois grupos. Um deles gerou uma estruturação formada por uma base sonora sobre a qual um solo foi realizado. Essa base foi composta pela interação de *ostinatos* rítmicos em voz falada, utilizando dois nomes diferentes, e um terceiro nome emitido dentro de um motivo melódico (voz cantada), também em *ostinato*. Ocorreu uma entrada sucessiva desses extratos, que, superpostos, formaram a base. A partir de então, um solo foi realizado em caráter livre. Terminado esse improviso, a base permaneceu ainda por um tempo até a finalização da proposta. O solo foi realizado pelo emprego da palavra Henrique, gerando um efeito sonoro próximo a de um DJ manipulando um disco de vinil. A transmissão dessa ideia se deu pela alteração plástica da palavra, pelo tipo de timbre e altura do som utilizado pelo aluno, pela maneira como pronunciou o fonema R, bem como pela ritmicidade empregada na voz e pelo gestual empregado pelo participante.

No outro grupo surgiram possibilidades expressivas relacionadas à subcategoria do mapeamento *Emissões humanas*. Essa criação foi estruturada em três partes. A primeira delas partiu de um *cluster*[86] formado por fonemas dos diferentes nomes em diferentes alturas. Essa sonoridade iniciada em *pianíssimo*[87] sofreu alterações gradativas, sendo agregadas a ela outras alturas e diferentes recursos vocais, formando um plano sonoro no qual a identificação verbal dos nomes foi diluída. O acréscimo de efeitos gerou um aumento de volume e de densidade que, após um ligeiro *glissando*[88] ascendente, culminou na palavra Gabriel, executada em uníssono pelo grupo, em uma sonoridade forte e aguda. A segunda parte utilizou o nome Raísa, dividido em sílabas. Iniciou-se com a sílaba RA, executada pelos integrantes em forma de gargalhadas,

---

[85] Cf. capítulo 2, p. 33.
[86] *Cluster:* agrupamento de notas adjacentes que soam simultaneamente (SADIE, 1994).
[87] *Pianíssimo*: intensidade muito suave; volume sonoro muito reduzido (SADIE, 1994).
[88] *Glissando*: Efeito obtido através de um deslizamento rápido sobre as teclas ou cordas. Na voz, violino ou trombone, esse efeito pode ser o de um aumento ou diminuição uniforme de altura (SADIE, 1994).

seguida do Í, em outras variações de risos, e terminando com a sílaba SA em uníssono. A última parte utilizou a palavra Luiz, executada em um só ataque, em uníssono, e com a sonoridade e a movimentação de um espirro. Observou-se nesse grupo um maior nível de concentração em relação ao anterior, o que refletiu numa execução mais consistente da estrutura criada, em termos de expressividade vocal e cênica (Vídeo b).

O resultado geral dessas experimentações, com o aparecimento de novas palavras, efeitos e significados, permite constatar que a prática em questão contribui para o contato com as possibilidades expressivas da *Produção Vocal* mesmo em estruturações de menor porte. Observou-se alguns dos recursos citados por Schafer ao relacionar os tipos de estágios sonoros vocais, possibilidades, estas, que são mencionadas, também, nas propostas de Brook e Wilson. Os três trabalhos acima descritos apresentaram, ainda, em sua elaboração, elementos cênicos e sonoros. É interessante notar, que o grupo do curso de Música gerou uma criação em forma de cena, e os grupos de atores realizaram estruturações de teor predominantemente musical.

Vídeo/Produção Vocal: 2.Nomes em *ostinato*

a) Diálogo/idioma inventado: musicistas;

b) Estrutura sonoras/emissões humanas: atores.

III - Possibilidades sonoras de um texto

Fonte: *Compassos da linguagem* (Stanislavski, 1997), acrescido das possibilidades da *palavra-sonoridade* (encontradas nos encenadores como Grotowski, Brook e Wilson).

Descrição: este exercício propõe um estudo das possibilidades sonoras de um texto, empregando, de maneira intencional, os elementos musicais que venham a estimular ou contribuir na produção de sentido. A proposta, de caráter individual, é realizada em duas etapas. Primeiramente, cada aluno deve realizar leituras exploratórias do texto escolhido, enfatizando, em cada momento, um tipo de material sonoro diferente, em suas diversas nuances, sendo eles: a) intensidade e acentuação; b) andamentos, aceleração/desaceleração; c) altura/entonação; d) timbres diversos; e) pausas, *fermatas, legato*/*stacatto*[89]. Nesse primeiro momento, os aspectos musicais

[89] *Fermata*: prolongamento de uma nota ou de uma pausa além do seu valor habitual. *Legato*: termo que indica notas suavemente ligadas, sem interrupção perceptível no som; o oposto de *staccato* (SADIE,

devem ser explorados e aplicados sem a preocupação com a criação de um sentido para o texto.

Na segunda parte do exercício, os alunos devem gerar duas versões do texto, cada qual com tratamentos sonoros distintos, a partir das possibilidades levantadas na exploração anterior. Uma versão seguirá a concepção da *palavra-vocábulo*, pela qual os elementos musicais deverão ser aplicados com o objetivo de potencializar as propriedades semânticas do texto. Já a outra versão utilizará o conceito de *palavra-sonoridade*, que proporciona novos significados pelo emprego da potencialidade das palavras em sua plasticidade e materialidade sonora. Nesse intuito, os alunos devem experimentar combinações diversas entre os elementos musicais já explorados, identificando as que considerem capazes de melhor transmitir as intenções que queiram imprimir ao texto.

O objetivo do exercício é utilizar conscientemente o resultado dessas explorações como meio de descobrir os recursos mais apropriados à transmissão da mensagem ou à sua resignificação, de acordo com a intenção estética a ser empregada. Procura-se evitar, assim, que a versão preestabelecida do executante imprima um determinado caráter ao texto, que, se fixado, pode impedir o aparecimento de configurações expressivas possivelmente mais adequadas e até mesmo inusitadas. Há uma inspiração, aqui, nos exercícios de *dinâmica de movimento*, de Rudolf Laban, não pelas questões corpóreas, mas em relação ao processo utilizado, no qual se propõe a vivência de diversos elementos expressivos e suas possíveis combinações que, posteriormente, podem ser aplicadas em contextos específicos.

Registros: Música e Cena I (1º. semestre): atores (aula 06: 14/04/11); músicos (aula 06: 14/04/11). Música e Cena I (2º. semestre): atores (aula 07: 23/09/11); músicos (aula 08: 30/09/11)

Observações: o exercício foi realizado nas turmas do curso de Música e de Teatro em ambos os semestres. No primeiro semestre, para que o foco estivesse nos sons e nas palavras em si, foi escolhido um texto que não se relacionasse ao universo musical ou teatral, isto é, nem letras de canções ou trechos de peças. Assim, optou-se por uma matéria jornalística que apresentasse um conteúdo neutro em termos de emoções, personagens, *etc*, tendo sido escolhido um texto sobre vestuário, especificamente sobre a confecção de roupas de couro. No segundo semestre, porém, o

---

1994). *Staccato*: indica que a duração do som deve ser reduzida aproximadamente à metade (DOURADO, 2004).

texto utilizado foi proveniente de uma peça cênico-musical, com o intuito de se trazer um material proveniente da área de estudo da pesquisa. O texto escolhido foi retirado da peça *A Decadência da Tuba*, do compositor Eduardo Guimarães Álvares[90]. Os referidos textos encontram-se nos anexos da tese, às páginas 277 e 278, respectivamente.

Nas aulas, foi realizada a etapa de exploração e aplicação dos materiais musicais sobre o texto, o que gerou leituras de diversos matizes. A segunda parte, voltada para gerar versões para o texto em um caráter mais intencional, foi proposta como exercício extraclasse, para que fosse proporcionado um tempo maior de preparo. Na turma de músicos do 1º semestre, alguns alunos expressaram a dificuldade em realizar as leituras da primeira fase do exercício, alegando a sensação de "artificialidade" proporcionada pela experimentação. Realmente, alterar entonações ou acelerar e desacelerar trechos do texto retira dele seu sentido original. Foi explicado, no entanto, que a ideia era justamente experimentar os vários recursos musicais disponíveis, para que deles pudessem surgir possibilidades de intenção e de tratamento sonoro do texto.

Com relação ao resultado das elaborações realizadas pelos alunos, verificou-se o surgimento de algumas possibilidades. Na aplicação dos elementos musicais realizada na concepção da *palavra-vocábulo*, observou-se que os alunos se voltaram para o aspecto da ritmicidade do texto. De maneira geral, as leituras se mantiveram na entonação natural da fala, sendo valorizado o emprego das pausas, a aplicação de andamentos e efeitos de agógica[91], promovendo variações no fluxo do texto, bem como a utilização de acentuações voltadas para ênfase de determinadas palavras.

As explorações em torno da *palavra-sonoridade* geraram versões variadas. Algumas leituras foram construídas pela organização expressiva dos sons, explorando a materialidade e a plasticidade sonora das palavras, tendo aparecido, inclusive, efeitos próximos ao canto-falado (*sprechgesang*) em algumas delas, pelo tratamento dado às alturas dentro do texto. Duas lançaram mão das características do *rap*, com o emprego de timbres e de uma organização rítmica que remetiam a esse gênero musical. Embora esses resultados apontassem estratégias interessantes do ponto de vista expressivo, verificou-se que, nesses casos, o sentido criado é de natureza estritamente musical, utilizando o texto apenas como um suporte para a elaboração sonora.

---

[90] Apesar de ser proveniente de uma peça cênico-musical, trata-se de um texto introdutório da peça em questão e não apresenta um tratamento musical realizado pelo compositor.

[91] Agógica: termo para um tipo de acentuação que se baseia antes na duração (um certo repouso na nota a fim de enfatizá-la) do que na intensidade. O termo "agógica" às vezes é usado para designar qualquer tipo de desvio em relação ao rigor métrico (SADIE, 1994).

Outras leituras, no entanto, conseguiram aliar o tratamento dos sons à criação de sentido relacionada à mensagem do texto. Na matéria jornalística, por exemplo, três criações utilizaram uma mesma ideia central: uma crítica à utilização de couro de animais pela indústria da moda – o que, na verdade, caracterizou uma resignificação da mensagem, uma vez que o texto em nenhum momento realiza essa crítica. Trata-se, de fato, de um artigo que discorre sobre o trabalho de uma determinada estilista, sua trajetória e as características de sua produção, que se pauta pela confecção de peças em couro.

Em uma das elaborações, por exemplo, uma aluna (musicista) criou duas personagens com características sonoras diferenciadas. Uma que lança mão das falas da estilista destacadas pela matéria e outra que se apropria dos demais trechos narrativos do texto. Na primeira, a voz foi elaborada em plano agudo e andamento rápido, e quanto ao timbre, foi acrescentado um sotaque estrangeiro. Essa personagem se apresenta de maneira ágil, denotando entusiasmo pelo próprio trabalho, mas com um toque de frivolidade. Para a segunda personagem, criou, em contraste, uma voz mais lenta, grave, rascante em alguns momentos. Nos trechos relativos a essa segunda personagem algumas palavras que se relacionam à utilização de animais (couro, carneiro, peles, chinchilas, esquema) foram enfatizadas por intensidade e alteração rítmica (Vídeo a).

Em outro exemplo, uma aluna também musicista realizou uma leitura mantendo o tom narrativo do texto. No entanto, a voz que foi tratada transmitindo jovialidade e uma dinâmica semelhante às utilizadas pela mídia televisiva, foi sendo alterada durante a leitura. A princípio mais aguda, rápida e viva, foi desacelerando e tornando-se mais grave até o momento em que o texto apresenta as informações sobre as peças de couro. A partir de então, foi empregada uma série de mecanismos para transmitir a indignação da narradora diante daquelas informações: pausas e *fermatas* (suspensões), repetição de sílabas, acelerações e desacelerações, acentuações, alterações de intensidade. Esse trabalho chegou, inclusive, a alterar o texto original, editando trechos e substituindo algumas palavras por termos referentes à crueldade com os animais. Nas amostras abaixo, encontram-se trechos do texto original e a versão criada pela participante (Vídeo b):

> Trechos do texto original: “Comecei criando peças pequenas para as amigas. O negócio deu certo e passei a investir mais, a visitar curtumes, superar desafios no material. [...] Hoje, se encontro algo difícil de fazer corro atrás até conseguir”, relata. E haja tecnologia, criatividade e força de vontade. Além de incrementar peças oriundas do carneiro com todas as cores de que se

> tem notícia, inclusive metalizadas, Patrícia gosta de fazer estripulias em torno de cada um dos modelos. São plissados, franjas, macramê, vazados, estampa digital, pintura à mão, e mais uma infinidade de técnicas especiais. [...] Com produção de 90 a 120 modelos por mês, cerca de 1,8 mil peças por coleção. [...] O couro demanda corte individual e manual de cada peça. [...] A mulher que valoriza essa matéria prima vai sempre usá-la, independente de lançamentos, idade e evento. Assim diz Patrícia Motta, ao produzir" [92].
>
> Texto criado: "Comecei *matando espécies* pequenas para as amigas". O negócio deu certo e passei a investir mais, a visitar curtumes, superar desafios na *matança*. Hoje se encontro algo difícil de fazer corro atrás até conseguir, relata. E haja tecnologia, criatividade e força de *maldade*. Além de *assassinar* carneiros de todas as cores de que se tem notícia, inclusive *metralhados*, Patrícia gosta de fazer cada um dos modelos plissados, *esquartejados*, *massacrados*, vazados com técnicas especiais. Com produção de 90 a 120 modelos *mortos* por mês, cerca de 1800 peças por coleção. O couro *comanda* o corte individual e manual de cada peça. A mulher que valoriza essa matéria prima vai sempre *matá-la*, usá-la independente de lançamentos, idades eventos e *espécies*. Assim diz Patrícia *que mata*, ao produzir".

Nota-se, nos trabalhos acima referidos, que o emprego de sonoridades a serviço de uma crítica ou comentário pode ser aproximado a alguns pontos das proposições de Brecht (revelar, denunciar) e Grotowski (sonorizações integradas ao texto para caracterizar, parodiar, desmascarar), apontadas na explanação da *Produção Vocal* no capítulo 2.

Já nas experimentações realizadas no segundo semestre foi utilizado um trecho da peça cênico-musical mencionada anteriormente, e que versa sobre as qualidades da tuba – instrumento musical que, no texto, é convocado a defender a Música das inovações estéticas do século XX. Trata-se de uma narração que utiliza elementos de humor e de dramaticidade ao mesmo tempo.

Nas elaborações dos alunos, observou-se a presença de procedimentos semelhantes aos do primeiro semestre, quanto ao tratamento do texto em seus aspectos semânticos, e também na ocorrência de outras leituras com predomínio do teor musical (Vídeo c). Entretanto, surgiu dessa vez um tipo de possibilidade que não havia sido desenvolvido no período anterior. Em algumas criações, os elementos sonoros foram aplicados para ilustrar as palavras e ideias ou para criar ambiências em torno do sentido do texto (Vídeo d). Isso se deu por meio de diversos mecanismos, tais como aplicação de ecos, ruídos, emissões humanas (gritos, sussurros, *etc*), além das alterações das palavras como fragmentações, repetições ou prolongamento de sílabas e letras. Um exemplo desses recursos, retirado de uma das produções realizadas, foi a frase "...no fundo dos fossos orquestrais...ais...ais...ais". O efeito de eco ao final da frase utilizou

[92] Jornal Estado de Minas, Belo Horizonte, 14, abril, 2011. Caderno Feminino.

não somente a repetição da sílaba, mas a alteração do timbre e a redução gradativa da intensidade. Foi utilizado não somente pela manipulação da plasticidade da palavra em si, mas visando promover uma "atmosfera" misteriosa que foi construída para o contexto.

Outros exemplos identificados: a) a palavra "vaporizada", pronunciada muito lentamente com emprego de ar na voz; b) a mistura de palavra com ruído, no sopro acrescido em meio à palavra (aqui representado pela letra f) em "vapfffffffpores"; c) a fragmentação em "do-dona I-Isolda, dona...Brr-unilde"; d) movimento sonoro na palavra "abismo" que foi pronunciada sugerindo uma queda: iniciada em voz aguda e com um acento no fragmento "bi", prolongando, em seguida, a vogal "i" em um *glissando* descendente, e terminando a palavra no plano grave, como na notação musical gráfica demonstrada a seguir:

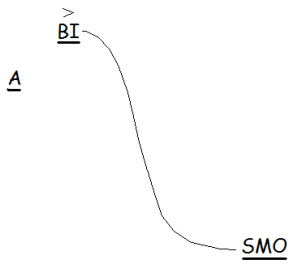


FIGURA 2 – Extrato vocal: notação gráfica

Esses recursos, embora se assemelhem em parte às produções de caráter musical, não apresentam o mesmo nível de abstração destas, trazendo, em si, informações referenciais em relação à mensagem do texto. No entanto, observou-se, nas experimentações, uma utilização excessiva do recurso de ilustração sonora, o que pode levar à diluição do sentido semântico pretendido. Mesmo assim, o aparecimento dessa possibilidade auxiliou na introdução de um dos aspectos da categoria *Produção Instrumental*, e que será descrita mais adiante, no qual a voz é utilizada como fonte de sonorização da cena.

Todos os tipos de elaborações que foram descritas em relação a essa prática, surgiram nas turmas de ambos os cursos. Com exceção das criações que utilizaram o *rap*, que ocorreram somente na turma de músicos do primeiro semestre. De uma maneira geral, foi apontado aos alunos que os efeitos e recursos que surgiram nesses exercícios também podem aparecer de maneira espontânea nas improvisações, ensaios

ou até mesmo numa primeira leitura de um texto. No entanto, a prática visa contribuir com a conscientização e o emprego intencional da musicalidade da linguagem, o que deve ser desenvolvido em consonância com os demais elementos e objetivos dos contextos cênicos. A prática também pode ser levada a introduzir ou a ilustrar aspectos de alteração semântica e sonora como utilizado por Wilson e outros encenadores que trabalham nessa linha.

Vídeo/Produção Vocal: 3.Possibilidades sonoras de um texto

a) Texto jornalístico: alteração sonora/crítica;

b) Texto jornalístico: alteração sonora e do texto/crítica;

c) Texto música-cênica: teor musical;

d) Texto música-cênica teor cênico-musical.

4.2 *Voz Cantada*

A voz cantada foi identificada no *mapeamento* em situações bem específicas de algumas estéticas e em menor proporção, se comparada à voz falada. Na disciplina-laboratório, esse aspecto foi trabalhado dentro das possibilidades dos recursos vocais, e não em torno do canto em sua especificidade. Como demonstrado no item anterior, verificou-se a manifestação da voz cantada nas respostas expressivas dos alunos em relação a alguns exercícios, ocorrendo na forma de motivos melódicos e também na modalidade associada à fala – o canto-falado. Uma experimentação utilizando a canção, propriamente dita, foi desenvolvida no 2º. período da disciplina (Música e Cena II). Esse procedimento, em específico, será descrito no exercício-síntese denominado **Interação cênico-musical a partir da execução musical (canção)**, cuja explanação se dará no capítulo 7.

4.3 *Efeitos Vocais*

A subcategoria Efeitos Vocais envolve todos os recursos expressivos da voz, fora do âmbito da palavra ou do canto. No *mapeamento* foi dividida entre *Ruídos*

(efeitos e sons emitidos pela boca e pela voz) e *Emissões humanas* (sussurros, gargalhadas, gemidos, gritos *etc*). Algumas propostas foram trabalhadas na disciplina com o intuito de se vivenciar esse meio expressivo, embora, como foi possível verificar nos itens anteriores, esses recursos surgem nas improvisações e criações relativas à voz de uma maneira geral. As práticas que foram desenvolvidas com esse teor em específico foram:

I – Improvisação sobre base de *ostinatos*

Fontes: elaboração a partir de práticas das oficinas de musicalização e oficina de Expressão Vocal/ Eduardo Álvares.

Descrição: o exercício inicia-se com a formação do grupo de participantes em círculo. Cada integrante emite uma célula vocal que se reproduz em *ostinato*. Estas células, por superposição, devem formar uma base sonora, que, após um momento de interação entre o grupo, viabiliza o desenvolvimento de improvisos por um solista. Uma primeira indicação é que os ostinatos sejam realizados, a princípio, em uma única altura, para facilitar a interação sonora da base.

Outra opção é que os ostinatos sejam realizados a partir de um tema dado, cujas sugestões sonoras e imagéticas orientam os improvisos. Nesse caso, uma pergunta pode ser indicada como estímulo aos improvisadores: "o que você gostaria de expressar/comunicar a partir do que você está ouvindo?". O exercício alia procedimentos da metodologia Orff aos pressupostos de Murray Schafer de *paisagem sonora* e de escuta criativa. Assim, grupo e indivíduo se interagem, por meio da criação de uma ambiência, cujas sonoridades, captadas pelo improvisador, geram uma nova criação.

Registros: Música e Cena I (1º. semestre): atores (aula 06: 14/04/11); músicos (aula 07: 28/04/2011)

Observações: As improvisações foram realizadas em duas versões. Uma delas propôs a realização de improvisos vocais de caráter livre sobre a base de ostinatos. Estabelecida essa base por todos os integrantes, cada solista abandonava temporariamente seu próprio *ostinato* para realizar o improviso. Ao terminá-lo, retornava ao *ostinato* de origem, dando vez ao próximo executante. Nesse caso, os solistas realizaram os improvisos sem sair do círculo. Na segunda modalidade, a base sonora seguiu os temas previamente apresentados e os improvisos, desta vez, foram

corpóreos. Ou seja, o solista, no centro do círculo, manifestou-se por meio de movimentos realizados em interação com as sonoridades geradas. Os temas indicados foram um parque de diversões e o interior de um casulo de borboleta, com o intuito de se experimentar diferentes ambiências e possibilidades sonoras.

Na experimentação do exercício com improvisações livres, sem a indicação de um tema, verificou-se o predomínio da voz cantada nas manifestações dos participantes. Já na proposição a qual foi dado um contexto, os efeitos vocais se destacaram, tendo ocorrido a exploração de uma maior gama vocal. Além de alguns *ostinatos* construídos com elementos melódicos (voz cantada), observou-se a presença de ruídos e emissões humanas, tais como gritos e sustos, na improvisação relativa ao parque, e sussurros e balbucios, no tema sobre o casulo.

Esse exercício foi utilizado como uma preparação para a prática **Nomes em ostinatos**, descrita no item sobre a *Voz Falada*. Dessa forma, as duas atividades foram ministradas no mesmo dia e em seguida uma da outra. A intenção foi proporcionar um primeiro momento de caráter coletivo – o exercício em questão –, seguido de um trabalho mais focado no grupo, o qual demandaria a sistematização de material proveniente dos improvisos – a referida prática com os nomes. Assim, verificou-se na turma de músicos a mesma timidez mencionada anteriormente, referente a essa aula. Os *ostinatos*, por exemplo, se manifestaram de maneira contida, tanto nos materiais gerados como em sua expressão, expandindo-se um pouco mais em função de algum tipo de estimulação de minha parte, pontuando aos alunos o contato com a própria presença e energia expressiva. Observou-se, contudo, que os improvisos, com predomínio da voz cantada, fluíram com maior naturalidade. E, ainda, que a capacidade de relacionar os materiais sonoros entre si se estabeleceu de forma mais rápida em comparação com os atores, não havendo dificuldades na construção de uma base sonora musicalmente coerente.

Em relação aos alunos de Teatro, ao contrário, embora o material musical tenha sido mais variado e manifestado com maior desenvoltura, foi observada, num primeiro momento, uma dificuldade no estabelecimento da interação sonora. Na improvisação do parque, por exemplo, ocorreram manifestações vocais simultâneas, porém isoladas. Ou seja, verificou-se uma emissão quase caótica de sons, destituída, naquele momento, de uma escuta capaz de promover as relações musicais. Na realidade, a ideia de base sonora, sobre a qual se sustenta novos eventos, não chegou a se realizar. Pelos comentários que se seguiram, verificou-se que ocorreu uma preocupação excessiva dos

alunos em se ater ao tema dado e em executar sons referenciais, próprios de um parque. Na oportunidade, foi apontado que o objetivo do tema era proporcionar uma estimulação, não havendo necessidade de uma sonorização fiel dessa imagem, sendo que o desenvolvimento da escuta é que viabilizaria a organização expressiva dos materiais resultantes dessa estimulação.

No exercício seguinte, que seria com o tema do casulo, buscou-se uma maior atenção a essas questões. Verificou-se, nessa segunda tentativa, um melhor grau de interação e um melhor resultado em termos expressivos, com a utilização de sussurros e sonoridades em *pianíssimo*, suaves e misteriosas. O emprego das pausas foi significativo e alguns integrantes nem mesmo chegaram a produzir sons, contribuindo com o silêncio em todo o percurso. De acordo com seus comentários, não sentiram necessidade de acrescentar mais informações ao que já havia sido estabelecido. Observou-se, naquele momento, a presença de uma intencionalidade, viabilizada pela percepção e gerenciamento coletivo das sonoridades e do silêncio.

Nesses exercícios com temas, os improvisos foram realizados por meio do movimento; e os solistas, de maneira geral, captaram as "mensagens" das sonoridades criadas. O tema não foi revelado ao improvisador. Não que este tivesse que descobri-lo, mas para que não fosse sugestionado de antemão em seus movimentos. Na turma do curso de Teatro, quanto ao tema do parque, o improvisador lançou mão de movimentos variados e, aparentemente, sem conexão entre si. Provavelmente, pela dificuldade em conectar os diversos estímulos recebidos que, nessa versão, não alcançaram uma interação.

Esse mesmo tema, na turma de músicos, também se iniciou com a base sonora em desorganização, mas os sons foram encaminhados para a interação logo em seguida. O improvisador, nesse início, não conteve o riso, denotando não saber como se expressar com os movimentos. Nesse momento, houve uma dúvida de minha parte se esse tipo de prática não seria uma exigência demasiada para os musicistas. Verificou-se, no entanto, que, com o estabelecimento da base sonora, o participante gerou movimentos corpóreos coerentes com a "movimentação" gerada pelos sons; captando a ritmicidade geral da proposição, dentro dos recursos corpóreos que lhe eram disponíveis naquele momento.

Nos improvisos relacionados ao segundo tema, o solista ator afirmou, após a realização do exercício, ter tido uma "sensação de mar". Embora não tenha havido a coincidência entre as imagens casulo e mar (e nem era esse o objetivo da prática), os

movimentos corpóreos produzidos se mostraram integrados às sonoridades realizadas. Outro participante do grupo chegou a comentar que, curiosamente, a improvisação do colega se assemelhou à situação de um casulo, em sua opinião. Para o solista da turma de músicos, este exercício remeteu às sonoridades de um templo. Seu improviso consistiu em um deslocamento pelo espaço, entrando e saindo do círculo em torno dos participantes. Observou-se uma manifestação com menor grau de tonicidade e presença, neste caso, o que Pereira (2012) denomina como "tônus atitudinal"[93]. Contudo, ocorreu uma ambiência de certa serenidade, promovida pelo movimento em andamento lento, permeado pelas sonoridades suaves.

II – Diálogos com instrumentos e idiomas inventados:

Fontes: elaboração a partir de jogos da Pedagogia Teatral[94] e oficina de Teatro Musical/Tim Rescala

Descrição: o exercício consiste em um jogo no qual são realizados diálogos improvisativos. Organizando-se a turma em círculo, os participantes, em silêncio, devem olhar entre si. No momento em que os olhares de duas pessoas se encontram, estas devem se dirigir ao centro do círculo e iniciar a improvisação em forma de uma "conversa". Terminado o improviso entre os dois participantes, o processo se reinicia, dando espaço para outra dupla se interagir, e assim por diante. Num primeiro momento, o diálogo é realizado por meio de instrumentos musicais, que devem ser portáteis e permitir a movimentação do executante. O instrumento nesse momento deverá adquirir a função de voz, e é por meio dele que a dupla irá dialogar entre si.

Em outra etapa, o improviso passa a ser de caráter vocal, empregando "idiomas" criados no momento do jogo. Nesses "idiomas", o diálogo pode desenvolver-se por meio dos vários recursos vocais, excetuando as palavras reconhecíveis, promovendo, dessa forma, o contato e a descoberta de uma gama de possibilidades expressivas.

A versão instrumental foi acrescida ao exercício como um preâmbulo ao exercício vocal, no intuito de familiarizar os participantes com sua dinâmica, uma vez que a parte vocal geralmente provoca uma maior timidez em sua realização. Outra razão foi dar início a alguns aspectos relacionados à categoria *Produção Instrumental*, que serão descritos mais adiante. Para o funcionamento do jogo, não há necessidade de que

[93] Estado perceptivo e ativo. Cf. p. 81.
[94] Como, por exemplo, o jogo *Blablação*, de Viola Spolin.

o integrante domine o instrumento o qual está portando. É interessante que, inclusive, se possa explorar o instrumento em várias possibilidades timbrísticas, buscando outras formas de manuseio.

Registros: Música e Cena I (1º. semestre): atores (aula 08: 05/05/11); músicos (aula 08: 05/05/2011). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 10: 14/10/2011)

Observações: O exercício demonstrou funcionar sem maiores dificuldades. Nas turmas do curso de Música ocorreu um maior nível de desconcentração, com ocorrência de risos e comentários, principalmente na parte vocal do exercício. Percebeu-se, nesse caso, que o instrumento proporciona uma mediação, atraindo o foco da expressão para si. Quando esse foco é transferido para a pessoa – sua voz e sua presença – observou-se certo desconforto em alguns participantes. Contudo, após a repetição das rodadas do jogo, uma maior espontaneidade e momentos mais criativos foram aparecendo. Também na turma de atores verificou-se certa timidez, mas na questão do olhar, fato que surpreendeu pela interação já demonstrada por essa turma no período de realização do exercício.

Quanto ao produto das improvisações, na parte relativa aos instrumentos observou-se, em princípio, uma tendência em realizar improvisos apenas de caráter musical, perdendo-se a proposta inicial de "conversa". Isso foi detectado em todas as turmas, em especial entre os músicos. Provavelmente, não só pela falta de costume destes em alterar a função do instrumento, mas por uma maior familiaridade com a Música, desencadeando mais facilmente um processo de conduzir e se deixar conduzir pelos estímulos estritamente musicais (*escuta musical*). Esse tipo de experimentação que surgiu é também válida e necessária nos processos de formação; afinal, caracteriza o estabelecimento de um jogo musical. Porém, naquele momento, o objetivo era trabalhar o som instrumental numa outra natureza, em substituição à voz e em caráter de "fala", introduzindo, também, aspectos que seriam desenvolvidos mais adiante na disciplina.

A partir de apontamentos com os grupos nesse sentido, verificou-se uma melhor compreensão do exercício nas repetições que se seguiram. Na parte vocal, observou-se que o caráter cênico e a situação de diálogo apareceram de forma mais nítida, certamente, pela proximidade da fala com o contexto proposto. Mas, ao mesmo tempo, parece que é exatamente essa proximidade que causa a timidez nos participantes com menor familiaridade com esse tipo de prática, talvez por se sentirem mais expostos sem a mediação do instrumento. Observou-se, por outro lado, que algumas situações de

humor que surgem nas improvisações colaboram em muito para dissipar o desconforto inicial dos mais introvertidos.

Verificou-se, ainda, que algumas duplas realizaram seus diálogos de acordo com a proposição e outras extrapolaram a proposição inicial do exercício, gerando, espontaneamente, contextos para os diálogos, ou cenas incipientes. Esse fato também foi observado em todas as turmas, havendo uma maior desenvoltura entre os atores, por razões óbvias. Percebe-se, aqui, o acionamento da *escuta*, no jogo entre conduzir e se deixar conduzir, citado acima em relação às improvisações musicais, mas, nesse caso, presente nas situações cênico-sonoras que surgiram. Nota-se que, mesmo não sendo possível entender o significado verbal dos "idiomas" criados nos improvisos, e mesmo que cada integrante da dupla fale uma "língua" diferente, o significado do diálogo é decodificado pela conjugação de entonações, expressões faciais e movimentos executados pelos participantes.

III – Ações vocais imaginárias:

Fontes: Exercício descrito por Grotowski (1992) acrescido de movimentação em função das experimentações realizadas na disciplina Música e Cena II.

Descrição: trata-se de um exercício relatado por Grotowski em seus primeiros treinamentos[95], no qual os participantes devem "realizar" ações por meio da voz, tais como, embrulhar um objeto, varrer o chão, acariciar, empurrar *etc*. Nos objetivos dessa prática, encontrados também em ASLAN (2003, p. 286), consta uma pesquisa de emissão de sons relacionados a processos sensoriais, tais como a capacidade do ator em ouvir-se e a relação da voz com a espacialidade.

Registros:

Música e Cena II (2º. semestre): atores/músicos (aula 12: 27/10/11).

Observações: Essa prática foi realizada na turma Música e Cena II, composta por atores e músicos. Tratando-se da turma "veterana", buscou-se uma prática que avançasse um pouco mais na questão dos recursos vocais, ultrapassando a fase de exploração e organização puramente sonora. O exercício não teve como meta adentrar no trabalho vocal proposto por Grotowski, em específico. Na realidade, encontrou-se nessa estratégia uma referência para introduzir, no trabalho vocal, as relações com a

[95] Treinamento do ator (1959-1962), item Técnica da voz/Exercícios orgânicos (GROTOWSKI, 1992, p. 139).

espacialidade e com as ações, o que poderia auxiliar num maior entendimento do emprego da voz nos conceitos de "ação sonora" e "produção instrumental" [96].

Na explicação do exercício ao grupo, pontuou-se a necessidade de se acionar a capacidade imaginativa e a sensorialidade no processo de relacionar a pesquisa vocal às ações propostas. Na ação "embrulhar um objeto", por exemplo, foram indicadas as seguintes possibilidades aos participantes: imaginar o objeto (tipo, tamanho, *etc*); imaginar o papel para embrulhá-lo; pesquisar várias possibilidades até descobrir o timbre de voz mais adequado à situação imaginada; ouvir-se, buscando perceber a ação da voz em interação com o espaço, com o objeto, e com a ação de embrulhar.

Nas primeiras experimentações, as vocalizações dos participantes se constituíam praticamente de ilustrações, ocorrendo sonorizações quase onomatopaicas e destituídas da energia da ação. Por exemplo, a ação "varrer o chão com a voz", tornou-se a imitação do som provocado pela vassoura, não sendo acionada a energia vocal "capaz" de entrar em contato com o chão ou "capaz" de expulsar detritos do chão. Pelo que foi observado, a questão não se ateve a uma falta de entendimento da proposta por parte dos alunos, mas a uma capacidade ainda insuficiente de potencializar esse tipo de energia naquele momento (Vídeos a e b).

A partir dessa constatação, alterou-se o percurso do exercício. Mantendo as ações imaginárias experimentadas anteriormente, foi proposto aos alunos que realizassem uma movimentação juntamente com a emissão vocal, buscando captar e trazer para a voz a energia e a sensorialidade do movimento desencadeado. Algumas atividades com princípios semelhantes já vinham sendo experimentadas nessa turma como parte da categoria *Corporeidade*, em cujo desenvolvimento ocorria a participação da voz. Aproveitou-se desse recurso, então, na tentativa de proporcionar subsídios aos alunos no alcance da ativação pretendida.

Nas experimentações que se seguiram, tanto de músicos quanto de atores, foi possível detectar momentos de contato nessa dinamização voz-movimento. Algumas experimentações de participantes músicos, no entanto, promoveram manifestações por meio de "mímica" (gestos manuais de embrulhar o objeto, de abrir a maçaneta da porta ou de jogar uma lâmpada ao chão) (Vídeo c; d; e). Embora, em algumas delas, a voz apresentasse um timbre e uma expressividade bastante interessantes, percebia-se certa desconexão entre a emissão vocal e esse tipo de movimentação. Ou seja, a energia

[96] Esses aspectos serão abordados no capítulo 6, relativo à categoria *Produção Instrumental*.

expressiva concentrava-se na voz, que era acompanhada de uma ilustração gestual, movimentos esses que, na verdade, não estavam cumprindo o papel de ativação que se pretendia.

No intuito de se minorar essa fragmentação foi solicitado a esses alunos que substituíssem a "mímica" por uma gestualidade realizada com todo o corpo. Em lugar de ilustrar a abertura de uma porta, por exemplo, que o corpo e a voz se "tornassem" a ação de abri-la, buscando uma única confluência entre a voz e o movimento. Após os momentos de experimentação, foi pedido, ainda, que os participantes repetissem o exercício, escolhendo duas ações dentre as vivenciadas anteriormente, para serem trabalhadas com mais foco (Vídeos f; g; h).

Verificou-se, no exercício como um todo, que as relações entre espacialidade e voz puderam ser vivenciadas pelos alunos por meio da dinamização proporcionada pela concretude do movimento, o que se mostrou como um aspecto importante para a investigação. Constatou-se que a proposição inicial, de se trabalhar a espacialidade apenas com emprego da voz, demandaria mais tempo de experimentação e amadurecimento do grupo, mostrando-se um patamar posterior.

Vídeo/Produção Vocal: 4.Ações vocais imaginárias

a) Primeiras explorações vocais: varrer;

b) Primeiras explorações vocais: quebrar uma lâmpada;

c) Voz/gesto: embrulhar um objeto;

d) Voz/gesto: empurrar/quebrar uma lâmpada;

e) Acionamento vocal-corporal: musicista (abrir a porta/acariciar);

f) Acionamento vocal-corporal: atriz (embrulhar/abrir a porta);

g) Acionamento vocal-corporal: músico (embrulhar/varrer).

4.4 *Relação Voz e Movimento*

Alguns exercícios que foram descritos nos itens anteriores também utilizaram o emprego do movimento corporal em meio às práticas relativas à expressão vocal, uma vez que a maioria dos exercícios transita por mais de uma categoria. Os que aqui serão descritos, foram organizados em separado simplesmente por terem sido aplicados, de antemão, com o objetivo de interação voz-movimento. Assim, algumas proposições

foram realizadas no intuito de se vivenciar a integração entre a expressividade sonora, no caso vocal, e a energia corpórea, sendo essa de caráter gestual ou motriz.

Experimentou-se, primeiramente, o trânsito entre as informações, em exercícios nos quais a voz funcionou como o estímulo para a manifestação corpórea, bem como, ao inverso, a movimentação gerando a produção vocal. Esses exercícios tiveram como meta introduzir a interação das possibilidades corporais e sonoras, geradas pelo próprio executante, buscando-se aos poucos uma confluência de energia e em um único gesto expressivo.

I – Coral de som e movimento:

Fontes: criação de Jussara Fernandino a partir do pensamento dalcroziano.

Descrição: Essa prática foi criada em momento anterior à pesquisa, visando suprir a falta de uma atividade, em caráter inicial, pela qual os movimentos e as sonoridades fossem estimulados de uma maneira mais livre, fora do objetivo da aquisição de elementos musicais específicos, embora tenha como base a pedagogia Dalcroze. Seu funcionamento é realizado da seguinte maneira.

Com a turma posicionada em semicírculo, ou outro agrupamento dependendo do espaço da sala, um participante se coloca à frente do grupo, com a função de "regente". Primeiramente, esse participante realiza movimentos corporais diversos que deverão estimular a produção vocal imediata do "coro". Essa produção sonora pode lançar mão de quaisquer recursos vocais, sendo importante que estes interajam com os movimentos do "regente".

Em um segundo momento, ocorre uma troca. O "regente" emite os sons sem se movimentar e os demais reagem corporalmente a essa estimulação. As questões relativas à espontaneidade e à percepção interacional devem ser priorizadas, não sendo necessária, num primeiro momento, a preocupação com um determinado resultado musical. Essa atenção poderá ser dada em versões posteriores, nas quais é possível estabelecer alturas determinadas, acordes ou outras sonoridades que possam vir a gerar uma concepção musical estruturada – o mesmo valendo para as possibilidades do movimento. Algumas variações do exercício que podem gerar aprofundamentos são: a) dois ou mais "regentes", cada qual responsável por uma "voz" do coro. Os "regentes" devem interagir entre si, gerando possibilidades expressivas, tais como: alternância,

superposição, contraste, *etc*[97]: b) Execução do exercício em duplas, sendo num primeiro momento em estágio improvisativo, seguido de criação de uma estrutura cênico-sonora.

Registros: Música e Cena I (1º. semestre): músicos (aula 02: 17/03/11)

Observações: Essa prática foi realizada na turma de músicos na segunda aula do primeiro semestre. Não foi realizada no grupo de atores em função da alteração do planejamento, pelo problema ocorrido com a matrícula, relatado anteriormente. Contudo, uma experimentação próxima foi realizada também com os atores na prática **Coordenação Som-Movimento**, que será descrita no item sobre a *Corporeidade*.

O exercício funcionou bem, não tendo sido verificada a timidez que permeou alguns exercícios realizados por essa turma, tendo sido observado, ainda, um bom envolvimento dos participantes. Até mesmo em relação ao "regente", que toma a frente do grupo, não houve problemas nesse sentido. Observou-se que o fato de se iniciar em uma formação coletiva e tendo como única regra emitir e reagir a estímulos, provavelmente contribuiu para que os participantes não se sentissem exigidos quanto aos resultados e, consequentemente, retraídos. Infere-se, ainda, que o caráter lúdico tenha contribuído também para desarticular esse tipo de preocupação.

Verificou-se que os movimentos corporais se mostraram ainda incipientes, como demonstrado pelos alunos músicos de uma maneira geral. Após o exercício, inclusive, uma das alunas, que é cantora, comentou o fato de que percebeu em si uma menor desenvoltura nas reações corpóreas em comparação à expressão com a voz, que lhe é mais conhecida. Nos comentários que se seguiram, surgiram apontamentos no sentido de que, a princípio, não é uma questão de dificuldade com o corpo ou com a expressão corpórea em si, mas de falta de familiaridade com suas outras formas de expressão. Assim, uma vez que a aluna possuía um repertório de possibilidades expressivas da sua voz, seria uma questão de se desenvolver um repertório semelhante em relação às demais possibilidades corporais.

Após essa primeira fase do exercício, foi proposta a variante realizada em duplas. Nesse trabalho, os alunos deveriam captar possibilidades de interação entre voz e movimento que lhes parecessem mais interessantes, buscando em seguida, criar uma breve estruturação desse material. Os resultados que surgiram foram ainda elementares, devendo ser levado em conta a inexperiência da maioria dos músicos com esse tipo de

[97] Essa possibilidade não foi realizada na disciplina, apenas as modalidades de caráter mais inicial.

atividade, e considerando, ainda, se tratar da segunda aula do curso. Contudo, foi possível observar a presença de dois tipos diferenciados de produção.

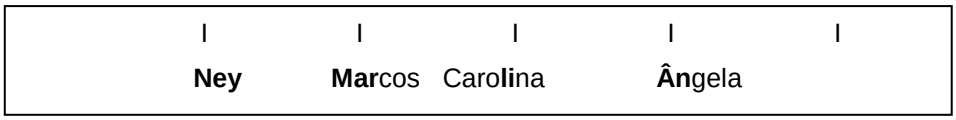
Verificou-se que alguns exercícios foram construídos priorizando a interação plástico-sonora, resultando em produtos de caráter abstrato. Numa segunda possibilidade, observou-se a presença de algumas informações de caráter referencial, nas quais se reconhecia alguma situação do cotidiano ou alguma informação que provocava reações de humor, por exemplo. Na oportunidade, foi pontuado aos alunos que as estruturas rítmico-sonoras viabilizam ou se relacionam a esses diferentes efeitos; e que começassem a perceber, nos exercícios que seriam realizados dali em diante, quais características dessas configurações são capazes de promover mensagens de plasticidade, de humor, de estranhamento, *etc*.

II – Regularidade/ Irregularidade

Fontes: Violeta Gainza/ via Oficinas de Musicalização.

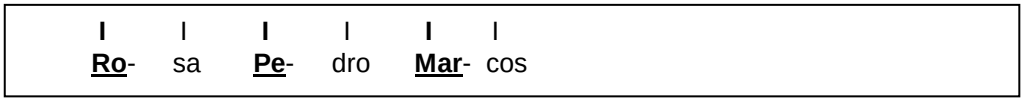
Descrição: Com o grupo em formação circular, o exercício propõe o estabelecimento de um pulso executado por todos os integrantes por meio de palmas. A partir de então, são trabalhadas diferentes relações dos nomes dos participantes com esse pulso, vivenciando-se alguns pressupostos do senso rítmico. Primeiramente, seguindo a sequência circular, cada qual pronuncia seu próprio nome, que deve coincidir sempre com uma das palmas. Os nomes são intercalados por pausas na voz, sem que as palmas sejam interrompidas: nome/palma-(palma)-nome/palma-(palma), *etc*. Outras possibilidades podem ser trabalhadas a partir daí, exercitando a manutenção interna do pulso, como por exemplo: a) retirar as palmas do intervalo entre os nomes, mantendo o espaço da pausa; a) eliminar as pausas, realizando um nome para cada tempo; c) experimentar variações de andamento *etc*.

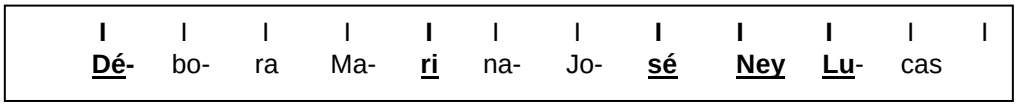
Nessa fase do exercício os nomes devem ser "encaixados" no pulso estabelecido, mesmo possuindo configurações rítmicas diferenciadas entre si, uma vez que possuem diferentes tamanhos e acentuações. Dessa forma, a sílaba tônica deve ser pronunciada juntamente com a palma, independentemente das características da palavra. Cabe, então, ao executante, ajustar seu nome a essa regularidade. Por exemplo, em uma sequência composta dos nomes Ney-Marcos-Carolina-Ângela, pronunciados em um pulso determinado, o nome Carolina terá as sílabas átonas iniciais antecipadas e pronunciadas com maior rapidez para se "encaixar" corretamente no tempo.



Essas peculiaridades, no entanto, não devem ser explicadas aos participantes. Ao contrário, devem ser vivenciadas e descobertas no próprio desencadeamento da sensação rítmica.

Em seguida, ainda mantendo o pulso realizado por palmas, os nomes devem ser pronunciados em divisão silábica, sendo, desta vez, uma sílaba para cada tempo e não mais o nome inteiro. Quando o grupo estiver familiarizado com esse novo procedimento será acrescentada uma informação corpórea nos momentos acentuados. Isto é, uma palma mais forte ou um passo para frente na sílaba tônica de cada nome. Esses movimentos não deverão ser realizados de forma mecânica, mas procurando valorizar no corpo a sensação de acentuação e apoio rítmico. Como os nomes são diferentes, as diversas configurações rítmicas que surgirão deverão ser trabalhadas. Esse momento apresenta um pouco mais de complexidade, pois as diferenças entre os nomes prevalecem, quebrando a regularidade anterior. Por exemplo, em nomes com a mesma ordenação e acentuação a regularidade se mantém: **RO**-SA-**PE**-DRO-**MAR**-COS. Mas, em outros casos ocorrem configurações rítmicas irregulares: **DÉ**-BO-RA-MA-**RI**-NA-JO-**SÉ**-**NEY**-**LU**-CAS[98].





Registros: Música e Cena I (1º. semestre): atores (aula 10: 19/05/11)

Observações: Ao contrário do exercício anterior, essa prática emprega o movimento e a sensação corpórea em prol do entendimento de elementos musicais específicos. Foi realizada na turma do Teatro do primeiro semestre, em função de

[98] Em contextos de musicalização esse exercício é utilizado para iniciar noções sobre os diferentes tipos de compasso musical.

dificuldades rítmicas e de percepção auditiva (*escuta musical*) apresentadas por alguns participantes em uma aula anterior. Essas dificuldades giraram em torno da percepção e da manutenção do pulso em momentos de improvisação coletiva, realizada em uma prática instrumental[99]. Embora o presente exercício tenha tido uma função de suporte para o esclarecimento dos referidos elementos musicais, não tendo sido planejado em função das categorias de maneira direta, considerou-se pertinente sua descrição pela utilização da interação voz e movimento, bem como pela contribuição em relação à rítmica das palavras.

Não foi observado qualquer tipo de problema na realização da primeira fase do exercício, verificando-se a capacidade dos alunos quanto à apreensão interna do pulso. Já no momento da divisão em sílabas surgiram algumas dificuldades, não somente pela irregularidade na percepção dos acentos, mas, para alguns alunos, também na coordenação entre gesto e voz. Embora, com comandos semelhantes, ou seja, gesto e voz ressaltando a mesma acentuação, a quebra da sensação métrica chegou a provocar equívocos tais como perder a acentuação do próprio nome. Experimentou-se, assim, realizar o exercício algumas vezes apenas com a voz, voltando-se, em seguida, com as palmas e os passos. Com as repetições, o exercício foi adquirindo maior organicidade em sua realização.

Verificou-se que a interiorização do pulso, demonstrada pelos participantes na primeira parte do exercício, não se apresentou da mesma forma na utilização das palavras e gestos, pela presença das métricas diferenciadas e da coordenação voz-movimento. Tampouco na prática instrumental realizada na aula anterior, na qual se dava a oscilação do pulso em função dos percursos improvisativos, além dos elementos de coordenação relativos ao manuseio do instrumento. Observou-se, então, a necessidade de atividades que trabalhem os aspectos rítmicos básicos, seguidas, porém, de outras que promovam uma interação desses aspectos com demais eventos (no caso, movimento e execução instrumental).

A aplicação de dificuldades gradativas e de coordenação fazem parte dos programas de musicalização e percepção musical, de maneira geral. Ressalta-se, aqui, no entanto, a necessidade de um trabalho semelhante, considerando-se o contexto

[99] Trata-se de uma improvisação realizada com o instrumental Orff e que será descrita no capítulo sobre *Produção Instrumental*.

cênico, nos quais esses aspectos se relacionam, ainda, com informações e eventos de diferentes naturezas[100].

III – Movimentos gerados a partir de fonemas:

Fonte: Oficina *Consciência e Música*/João de Bruçó.

Descrição: Distribuídos pelo espaço da sala, cada participante explora as possibilidades sonoras das seguintes séries de fonemas:

a) vários tipos de R;

b) B-D-G;

c) M-N;

d) P-T-K.

Após um tempo de experimentação com os fonemas, solicita-se aos alunos que desenvolvam movimentos de acordo com as células sonoras ou demais possibilidades expressivas que venham a surgir a partir dessa exploração. Os participantes devem acionar a acuidade em relação aos diferentes estímulos, relacionando os movimentos aos vários aspectos sonoros (ritmo, timbre, intensidade *etc*), buscando captar, também, a energia expressiva dessas possibilidades. Por exemplo: a série P-T-K oferece uma possibilidade de ataques mais nítidos que as demais, pela própria qualidade sonora das consoantes envolvidas, o que provoca movimentos também com uma energia mais incisiva.

Dessa forma, o exercício auxilia na vivência da conexão entre movimento e voz, em nuances expressivas diferenciadas, dadas pelas diferentes características dos fonemas. Também auxilia na familiarização com possibilidades estéticas que empregam a materialidade da palavra. Após uma etapa de exploração individual, é proposta, em seguida, uma interação entre os participantes, dialogando entre si por meio das diversas possibilidades expressivas encontradas.

Registros: Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 15: 25/11/11)

Observações: Essa prática foi utilizada como um aquecimento coletivo na última aula do segundo semestre, como um meio de ativar a voz, o corpo e a interação entre os participantes antes da apresentação do trabalho final. Verificou-se que, de maneira geral, o exercício funcionou bem, sendo praticado de maneira correta pela maioria dos

[100] Como mencionado na introdução da tese, em Maletta (2005) encontram-se exercícios que trabalham a coordenação e a escuta interacional de uma maneira geral.

alunos. Observou-se que alguns participantes, e em determinados momentos, conseguiram se aproximar da relação movimento-voz acionada em confluência expressiva. Isso foi detectável na diferença do estado qualitativo das diferentes respostas, em termos de uma maior precisão e expressividade apresentadas. Em alguns outros, ao contrário, verificou-se que as informações eram apenas exteriorizadas, sem maiores vínculos expressivos. Observou-se, também, pouca exploração de configurações sonoras a partir desses fonemas, tendo os participantes se fixado na manifestação do fonema em si.

É necessário considerar, contudo, que o exercício foi proposto em uma situação introdutória de aquecimento e que as práticas voltadas para trabalhar esses aspectos em um grau maior de profundidade foram locadas na disciplina Música e Cena II. Na prática descrita a seguir, encontra-se um exemplo de experimentação nesse sentido.

Vídeo/Produção Vocal: 5.Movimentos gerados a partir de fonemas

a) Exploração das possibilidades vocais na etapa do exercício de contato entre os integrantes (Turma: músicos, 2º. Semestre).

IV – Sons gerados a partir da alteração da locomoção:

Fonte: Oficina *Consciência e Música*/João de Bruçó (ideia de locomoção rítmica/Orff). Acréscimo de vocalização pela pesquisadora, em função dos trabalhos da disciplina-laboratório.

Descrição: na versão original desse exercício, células rítmicas são produzidas por diferentes modos de se utilizar os pés, alterando-se, em consequência, o processo de locomoção. O professor apresenta comandos rítmicos que indicam aos alunos algumas possibilidades de alteração. Em seguida, os participantes são incentivados a transmitir para todo o corpo os movimentos que se concentram nos membros inferiores, estimulando a descoberta de novas possibilidades de expressão corpórea. O exercício segue as seguintes etapas:

- Os alunos devem andar pelo espaço da sala explorando diferentes partes dos pés: ponta, calcanhar, lateral externa e lateral interna. Devem perceber as alterações na locomoção e no próprio corpo, promovidas por essas variações;
- Em seguida, o professor dita sequências rítmicas que deverão ser executadas pelos alunos nesses diferentes modos de locomoção. Para que os comandos adquiram ritmicidade, essas sequências são formadas por palavras que são

associadas às várias partes dos pés: trás (calcanhar); fora (lateral externa); dentro (lateral interna); e a ponta permanece com a sua própria palavra. Alguns exemplos de comandos rítmicos:

ponta-fora-ponta-fora	
ponta-ponta-ponta-ponta trás-trás	
ponta-fora-trás-fora	

- Para que o impulso rítmico seja realizado nas palavras dissílabas (Ponta, Dentro, Fora), a primeira sílaba deverá ser enfatizada. Assim, embora o professor as pronuncie integralmente, a sonoridade ouvida será praticamente Pon..., Den..., Fo...[101].
- Como os exercícios são realizados em deslocamento pelo espaço, os pés devem ser alternados em cada som. No momento seguinte, os alunos irão pesquisar e improvisar suas próprias configurações, buscando o contato com a sensação provocada pelas alterações executadas, acionando todo o corpo a partir delas. Ou seja, devem dar vazão a movimentos que possam surgir nos braços, cabeça, coluna vertebral *etc*, desenvolvendo diferentes expressões corpóreas.

Na versão criada para a disciplina-laboratório foi acrescentada a vocalização dos movimentos gerados. Dessa forma, os participantes deveriam acionar as possibilidades vocais no contato com as configurações produzidas, buscando a interação da voz não somente com a célula rítmica em si, mas, também, com a energia e a expressividade provenientes dos movimentos.

Registros: Música e Cena I (2º. semestre): atores (aula 09: 07/10/11); músicos (aula 09: 07/10/11); Música e Cena II (2º. semestre): atores/músicos (aula 08: 29/09/11)

[101] Conforme a explicação de João de Bruçó, esse exercício foi criado em sua atuação no exterior, tendo sido utilizadas as palavras *in*, *out*, *back*, *point*, que permitem uma melhor adequação às pontuações rítmicas. Dessa forma, a solução por ele encontrada, na versão em português, foi ressaltar a primeira sílaba das palavras.

Observações: O exercício foi planejado, primeiramente, para a turma mista (Música e Cena II), uma vez que no segundo semestre seriam desenvolvidas algumas práticas voltadas para um maior aprofundamento na integração voz-movimento. Essa turma, como um todo, respondeu bem ao exercício. No trabalho com a locomoção, não foi observado nenhum tipo de dificuldade por parte dos integrantes (Vídeo a; b). Alguns apontamentos de minha parte foram necessários, visando somente estimular ou ampliar as possibilidades expressivas que foram geradas. Já o acréscimo das sonoridades acarretou novas demandas, no sentido da diferenciação entre as relações som-movimento em sincronia e som-movimento em confluência expressiva, o que trouxe elementos de maior complexidade para o exercício. No decorrer da prática, no entanto, foi possível detectar alguns pontos passíveis de reflexão.

O exercício de uma das participantes levantou uma importante questão que se desenvolveu na pesquisa, a partir de então. A aluna (atriz) apresentou uma manifestação sem entraves aparentes. Porém, voz e movimento, embora síncronos e realizados de forma correta, demonstraram uma falta de tonicidade e de comunicação entre si. Ao término da sua mostra a aluna imediatamente comentou: "desconectei". Ela explicou que no momento de sua execução estava "pensando demais no que tinha para fazer", referindo-se, na realidade à sincronização dos eventos. Essa aluna, desde o início da disciplina, apontou suas próprias dificuldades com a questão rítmica e com a coordenação motora, e, ao que se percebeu, já traz isso como uma preocupação constante.

Solicitei a ela que repetisse o exercício, pontuando que não havia ocorrido uma falta de coordenação rítmica, como ela havia acreditado, mas, sim, uma desconexão na energia expressiva, em função de sua preocupação e desconcentração. Nessa repetição, ela deveria tentar "exagerar" suas proposições, no sentido de deixar a carga expressiva se manifestar sem se preocupar com a coordenação. E num momento posterior, destaquei, ainda, alguns elementos do seu exercício na tentativa de apontar referências a serem acionadas nessa conexão. Por exemplo: um extrato vocal formado por sons curtos e agudos, cujo efeito de vivacidade poderia ser ativado pelo saltitado que realizou nos pés, bem como a expressividade de um determinado prolongamento dos braços que estava pouco valorizado na voz.

No início, seu exercício tornou-se um tanto "forçado", talvez pela ideia de exagero que foi solicitada, mas, aos poucos, equilibrou-se, melhorando seu fluxo expressivo. A princípio desconectados, som e movimento alcançaram um maior

entrosamento pelas intenções ressaltadas, como em determinado trecho no qual se empregou a ideia de prolongamento, aplicada tanto no gesto, quanto na voz.

Em outro ponto de seu exercício, esta participante executou um deslocamento com as pontas dos pés, alternando-o, em seguida, pelo emprego dos calcanhares. Essa modificação produziu também uma ligeira flexão do tronco, proporcionando ao corpo uma sensação de peso. Esse movimento foi executado juntamente com um som grave. Observou-se que esse som foi emitido com o predomínio da dimensão altura, em detrimento dos demais parâmetros sonoros, o que parece não ter sido suficiente para realizar a conexão expressiva com o movimento.

Nas repetições realizadas pela executante, notou-se, no entanto, o acionamento de alterações vocais, algumas muito sutis, lançando mão dos demais parâmetros, como o timbre e a intensidade. Assim, o som inicialmente realizado de maneira material (célula rítmica, plano sonoro grave), adquiriu dimensões expressivas (célula rítmica, plano sonoro grave, prolongamento, reverberação). Verificou-se que essas alterações se relacionaram com os movimentos da aluna, movimentos que, por sua vez, alcançaram também uma maior fluência (Vídeo c; d).

Já que uma melhoria foi percebida, decidi solicitar aos demais participantes esse mesmo tipo de repetição, com "exagero", ressaltando que essa estratégia em si não seria a solução para acionar as conexões, mas tinha o intuito de evidenciar os trechos que já demonstravam um potencial de confluência, nas estruturas geradas pelos alunos. E assim como ocorreu em relação à aluna acima referida, alguns elementos também foram pontuados para serem, em seguida, trabalhados pelos alunos em seus exercícios.

Verificando o que ocorria nesses trechos em específico, foi possível constatar que a ideia de confluência, presente nestes pontos que foram ressaltados, passava pela interação dos aspectos relativos aos conceitos de *dinâmica de movimento*, desenvolvimento por Rudolf Laban, e dos aspectos do *caráter expressivo musical*, conforme mencionado no capítulo 2. Observou-se, que a confluência entre a voz e o movimento ultrapassa a questão da precisão ou da sincronicidade de ações, devendo ser considerado, também, o trato de nuances e dimensões expressivas.

Infere-se que o som emitido, apenas em nível material, não contribui para o estabelecimento do gesto expressivo, mesmo havendo uma execução ritmicamente coincidente entre a sonoridade e a movimentação. Essa conexão seria viabilizada, então, pela combinação de elementos musicais em dimensão de intencionalidade, ou seja, o trabalho com as variantes do *caráter expressivo.* Expansão semelhante parece ocorrer

com o movimento, que ultrapassando uma realização estritamente “mecânica”, integra-se aos sons por meio das variantes presentes nas *dinâmicas do movimento*.

Num outro exemplo, uma participante do curso de Música estabeleceu uma série de sons agudos, curtos e ligeiros para a locomoção na ponta dos pés. Em seguida, utilizou movimentos com base nos calcanhares, acompanhados de sons mais graves e em ritmo sincopado, ocorrendo também uma diferenciação de timbres entre as duas sonoridades produzidas. Na primeira mostra do exercício, assim como ocorreu com a maioria dos alunos, verificou-se uma energia ainda internalizada, e, no caso dessa aluna, especialmente nos movimentos.

Nas repetições de aperfeiçoamento, verificou-se que a primeira parte de sua configuração alcançou uma melhoria na expressividade corpórea que se mostrou bastante coerente com a proposição vocal, como se movimento e voz tivessem estabelecido um único timbre. Na segunda parte, movimentos mais incisivos surgiram no trecho constituído de síncopes. A executante gerou impulsos vocais-corporais que ora se conectavam, ora se perdiam, mas que, de um modo geral, atingiram um maior nível de vitalidade expressiva em relação à primeira experimentação (Vídeo e;f).

Diante dos resultados alcançados, considerou-se que o exercício poderia trazer subsídios para um melhor entendimento dos aspectos nele envolvidos. Experimentou-se, então, aplicá-lo também nas turmas do período I que também estavam funcionando no segundo semestre. Observou-se, nessas turmas, um bom aproveitamento do exercício em sua primeira parte, mas, de uma maneira geral, ocorreu uma menor desenvoltura dos alunos em ampliar os movimentos para o corpo como um todo. A propagação do efeito das células rítmicas se deu em menor escala, uma vez que a movimentação gerada permaneceu concentrada nos pés, com alguma expansão para movimentos dos braços. A fase de conjugação com a expressividade da voz apresentou-se também com menor desempenho, atendo-se os participantes à execução apenas sincronizada.

Essas observações se deram tanto na turma dos músicos, quanto na dos atores, tendo ocorrido uma exceção em um dos exercícios, realizado por uma aluna da turma de Teatro (atriz e bailarina), que alcançou certo grau de confluência expressiva em sua configuração. Em função disso, não foi realizado a fase das repetições nessas turmas, por entender que o trabalho nesses grupos estava ainda em outro momento. Portanto, a prática foi apresentada em nível de uma primeira experimentação nessas turmas (Vídeos g; h; i).

Embora não tenha havido, nos grupos do período I, um maior alcance em relação aos objetivos dessa atividade, a comparação com a turma de "veteranos" constitui um dado a ser considerado na presente pesquisa. A constatação de um maior grau de apreensão e aproveitamento por parte dos alunos do segundo período pode ser um indício da contribuição da disciplina na sensibilização dos participantes a determinados aspectos. Esse fato pode ser justificado pelo maior tempo de contato desses alunos com o trabalho, além da vivência de outros exercícios em torno dessas questões, que foram abordados em meio aos aspectos da categoria *Corporeidade*.

Além disso, quanto à prática como um todo, considerou-se como um ponto relevante para a pesquisa a identificação do cruzamento entre fatores expressivos dos movimentos (*dinâmica de movimento*) e das sonoridades (*caráter expressivo*), no estabelecimento da confluência expressiva. A sintonização desses fatores se daria, então, pela capacidade perceptiva do executante, dada pelo conhecimento desses aspectos, bem como pela habilidade em acioná-los, ao se tornar apto a se *escutar* no momento em que gera a ação expressiva.

Contudo, o desenvolvimento dessas competências apresenta uma maior complexidade tanto para os alunos, por se defrontarem com um novo nível de compreensão, quanto para o professor, pelo desafio de "ensinar" processos que, na verdade, são desencadeados pelo próprio aprendiz. Em outras palavras, trata-se de um conhecimento que não se assimila por meio do ensino demonstrativo, de fora para dentro, mas pelo desenvolvimento das próprias propriedades perceptivas.

Verificou-se, assim, que no momento da aplicação da prática, as solicitações feitas aos alunos (repetições com exagero, indicações de pontos específicos a serem trabalhados) consistiram em tentativas de acionar essa percepção, realizadas de maneira intuitiva e sem plena consciência de quais pontos se deveria atingir, e como atingi-los, para que o aluno pudesse alcançar uma maior aproximação com os objetivos da prática. Dessa forma, a identificação dos fatores acima referidos, constituiu uma possibilidade de um indício técnico. Ou seja, uma possível via de acesso na busca por mecanismos que viabilizem ao aprendiz o desenvolvimento de suas próprias potencialidades expressivas.

Vídeo/Produção Vocal: 6. Sons gerados a partir da alteração da locomoção

Turma Música e Cena II:

a) Fase coletiva do exercício/célula rítmica experimentada pelo grupo;

b) Grupo em exploração de novas possibilidades corpóreas a partir da alteração dos pés;

c) Exercício individual: atriz;

d) Exercício individual/atriz, após a repetição com intencionalidade;

e) Exercício individual: musicista;

f) Exercício individual/musicista, após a repetição com intencionalidade.

Turma Música e Cena I: exemplos de deslocamentos com a turma dos novatos:

g) Musicista (acionamento incipiente da energia);

h) Atriz/bailarina (maior nível de conexão);

i) Ator (tensões nas mãos, energia expressiva não totalmente exteriorizada).

FIGURA 3: Práticas relativas à *Corporeidade*

Cap. 5: Práticas relativas à Corporeidade

Como indicado no capítulo 2, a categoria *Corporeidade* foi dividida em dois segmentos de acordo com as características de seus aspectos ordenadores: *Técnicas métricas* e *Técnicas não-métricas*. Nessa categoria, as questões rítmicas são abordadas com maior ênfase e o destaque dado ao corpo se faz necessário em função dos aspectos relacionados ao movimento e à gestualidade. De uma forma geral, a categoria tem como objetivo o desenvolvimento da expressão corpórea por meio da interação das dimensões movimento-som-escuta. A partir do *mapeamento*, os princípios que orientaram a elaboração e a aplicação das práticas relativas à *Corporeidade* foram:

- Desenvolvimento rítmico-corpóreo pela referência de aspectos musicais;
- Desenvolvimento rítmico-corpóreo pela referência de aspectos cinestésicos.

5.1 *Técnicas métricas*

Nas práticas desenvolvidas na disciplina-laboratório, relativas às *Técnicas métricas*, teve-se como meta trabalhar a sensibilização do corpo em relação aos aspectos musicais básicos. Assim, nos exercícios que foram desenvolvidos, os aspectos rítmico-corporais foram desencadeados sempre a partir de uma estimulação musical anterior. Isso ocorreu objetivando não apenas o entendimento de conceitos musicais, mas priorizando a manifestação sensorial dos mesmos, e não como ensino de Música propriamente dito, mas buscando elos com os propósitos da disciplina, como, por exemplo, as relações entre: acuidade auditiva e prontidão (fluência entre ordem mental e disponibilidade corpórea); elementos rítmicos e expressividade; aspectos temporais e espaciais. A maioria das práticas foi desenvolvida por meio de jogos de caráter coletivo ou por exercícios que envolveram algum tipo de sonoridade externa, cuja estimulação induz a determinadas reações, pela mobilização rítmica que a música é capaz de promover.

I – Reação corpórea aos sons

Fontes: Pedagogia Dalcroze; Oficinas de Musicalização.

Descrição: Nessa prática, o grupo reage a estímulos sonoros acionados pelo professor, com o objetivo de promover a experimentação dos elementos musicais por via corporal. Os estímulos são produzidos por meio vocal ou instrumental e funcionam como referências para o desencadeamento de ações. Na realidade, trata-se de uma série de exercícios baseados em uma mesma proposição – a relação entre o corpo e a estimulação sonora. Mas, em função dos limites deste trabalho, esses exercícios não serão descritos individualmente. A seguir, serão demonstradas algumas possibilidades de procedimentos, de uma maneira geral:

- Precisão nos impulsos de saída e término de deslocamentos e relação som-silêncio mediante ataque sonoro;
- Apreensão do pulso e aspectos correlatos (tempo/contratempo; andamentos; aceleração/desaceleração; acentuação/compasso *etc*): ex: movimentos com pés e palmas, com ou sem deslocamento pelo espaço;
- Expressividade: movimentos, com ou sem deslocamento, de acordo com as características das diferentes sonoridades (coordenação entre estímulos rítmicos associados aos demais parâmetros sonoros: altura, timbre, intensidade).

Como exemplo de ações realizadas a partir dessas possibilidades, pode ser citado o deslocamento pelo espaço de acordo com as sonoridades ouvidas (intensidade média/*piano*), seguido de mudanças objetivas de direção acionadas por um som forte ou acentuado. Outra modalidade consiste em gerar movimentos diferenciados, a partir de timbres diversos ou de sonoridades formadas pelas diferentes conjugações entre os parâmetros sonoros. Dependendo do contexto e do grupo, as possibilidades listadas acima podem ser aplicadas em combinações dentro de uma mesma aula ou em exercícios separados, distribuídos no decorrer de diferentes aulas. É importante que a estimulação seja variada, possibilitando o trabalho com aspectos melódicos, timbrísticos, rítmicos *etc*.

Cabe ressaltar que a especificidade do exercício consiste em se trabalhar a acuidade auditiva e a disponibilidade expressiva, buscando o fluxo entre audição, pensamento e atitude corpórea. Dessa forma, os participantes não devem apenas reagir a um som, mas buscar entrar em contato com o que cada variante sonora traz de

informações e sensações, bem como devem ser incentivados a perceber a si mesmos frente aos diferentes estímulos. Por exemplo, nas modalidades que empregam os impulsos de saída e término dos deslocamentos, o acionamento desse tipo de percepção pode ser promovido da seguinte forma:

- Estimular a ativação entre escuta e corpo, para que o tempo entre o comando ouvido e a reação corpórea seja mínimo, praticamente imperceptível;
- No momento do término, ou estancamento do deslocamento, algumas referências podem ser apontadas aos alunos: perceber como o corpo se estabelece ao parar; partes com e sem apoio; possíveis pontos de tensão e relaxamento, equilíbrio e desequilíbrio, conforto e desconforto; e as sensações provenientes dos estímulos sonoros;
- Nas variações que empregam os diferentes andamentos, com possibilidades de aceleração e desaceleração, estimular, ainda, a observação das alterações da respiração e da frequência cardíaca ao parar.

Inicia-se, nesses momentos, uma preparação para alguns aspectos referentes às técnicas não-métricas, que serão descritos mais adiante.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aulas 06 e 07: 14 e 28/04/11; atores (aulas 04 e 06: 31/03 e 14/04/11). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 02: 19/08/11); atores (aulas 03 e 08: 26/08/11 e 30/09/11). Música e Cena II: atores e músicos (aula 08: 29/09/11)

Observações: Esses exercícios foram empregados na disciplina com mais de um objetivo, aliando a vivência corporal dos elementos musicais aos aspectos espaciais e interacionais[102]. Como, de maneira geral, não são exercícios de longa duração, foram realizados no início das aulas ou após algum intervalo, sendo aproveitados, também, como aquecimento e ativação do grupo. Nas diversas aulas em que foram desenvolvidos, utilizaram-se os instrumentos disponíveis na sala, tais como percussão (conga, pratos, vibrafone *etc*) e piano, acompanhados de algum comando de voz que se fez necessário.

Nas turmas do curso de Música, verificou-se, inicialmente, uma dificuldade na interação com o espaço e com os demais integrantes. Salvo exceções de alguns alunos

[102] Esses aspectos serão abordados com maior detalhamento no capítulo 6 (item 6.2), relativo à *Escuta Cênica*.

com noção postural e maior nível de presença, havia necessidade, por exemplo, de pontuações constantes sobre a percepção de organização do grupo no espaço, sobre a ativação do olhar em função dessa distribuição, sobre a postura do corpo e a energia dos movimentos.

Nas primeiras aplicações da prática, verificou-se uma tendência à utilização apenas frontal do olhar e do espaço; e a dificuldade com o cruzamento de olhares, entre alguns participantes, não raro levava ao riso e à desconcentração, em especial no primeiro semestre. Notou-se, aqui, a falta de experiência dos músicos com atividades dessa natureza (Vídeo a). Com o tempo, no entanto, os aspectos de desconcentração e insegurança desapareceram, ocorrendo, gradativamente, a aquisição de uma melhor concepção do espaço pelos grupos. A ativação da energia corporal também apresentou melhoras, mas em um nível menor, se comparado aos outros aspectos, dependendo ainda, de eventuais pontuações de minha parte.

Por outro lado, não foram detectadas, entre os músicos, dificuldades na relação decodificação-expressão da informação sonora. Observou-se, por exemplo, que, mesmo se o comando era apenas andar pelo espaço, alguns participantes, com mais disponibilidade corpórea, realizavam os detalhes rítmicos dos estímulos sonoros nos pés, de imediato. Outros apresentaram reações menos rápidas aos estímulos; contudo, percebeu-se, nesse caso, não uma falha na acuidade auditiva, uma vez que a mensagem era decodificada corretamente, mas um corpo menos disponível ou com menor prontidão em suas reações.

Quanto aos atores, nos quesitos interacionais, observou-se que a maioria dos integrantes já estabelecia uma relação com o grupo e com o espaço antes mesmo de qualquer indicação nesse sentido, não havendo necessidade de uma pontuação desses aspectos no decorrer do exercício. Isso foi detectado pela observação de uma maior capacidade de se organizarem no espaço, coordenando a própria movimentação e distribuição espacial, bem como o nível de energia empregada no andar e no olhar dos participantes (“tônus atitudinal”) (Vídeo b).

Porém, em determinados participantes, notou-se um excesso de predisposição na realização dessas conexões. Por exemplo, se o exercício deveria partir de um deslocamento, desencadeavam o movimento já interagindo ou desviando dos demais de uma maneira demasiadamente carregada de energia, ultrapassando, assim, a proposta que era simplesmente andar pelo espaço. Ou seja, deixando de usufruir de um estágio do

exercício voltado para “ouvir” e “sentir” a ambiência, em primeiro lugar, antes de colocar-se em atuação.

Na relação com a mensagem sonora, observou-se uma dificuldade de precisão na reação aos impulsos rítmicos em alguns integrantes atores, principalmente na turma do primeiro semestre. Em outro ponto, observou-se que a interação coletiva, bem desenvolvida entre os atores, como acima mencionado, sofreu certo desequilíbrio nos momentos de aceleração da pulsação, bem como nos andamentos rápidos, em geral. Foi necessário, então, trabalhar a manutenção do pulso, que permanece regular mesmo se está associado à velocidade. E, no caso de se alterar um andamento por aceleração, o cuidado para que a sensação de ansiedade, que essa alteração pode provocar, não desorganize a capacidade de escuta e de interação. Nos andamentos lentos, em lugar de dificuldades com os aspectos temporais, verificou-se uma tendência a se perder a energia, em termos de precisão e qualidade dos movimentos. Isso foi observado em todas as turmas, de maneira geral. Não foram observadas, por outro lado, dificuldades relativas aos demais aspectos presentes nas possibilidades de estimulação, como alturas, timbres *etc*.

Verificou-se, então, no caso dos músicos, uma melhor sintonização com os estímulos sonoros em detrimento de um acionamento corpóreo-espacial. E nos atores, ao contrário, um melhor desempenho nos aspectos corporais e interacionais, que apresentaram, contudo, alguns entraves em função da incidência de alguns tipos de estimulação sonora. Observou-se, ainda, que alguns integrantes, tanto atores, quanto músicos, precipitaram ações em momentos nos quais foi solicitado apenas andar pelo espaço, cujo objetivo seria principiar a escuta e a interação.

Notou-se, nos atores, uma ênfase no “estado de alerta”, e, em relação aos músicos, a imediata execução das células rítmicas, o que corresponderia a um “estado de alerta musical”. É interessante notar que essas reações foram realizadas por participantes bastante ativos, mas, ao que tudo indica, não ocorreu, nesse caso, uma real sensibilização e conexão ao estímulo acionado, pela precipitação demonstrada. Infere-se, assim, sobre a necessidade de que essa percepção ativa possa sintonizar-se com as demais demandas do contexto expressivo (*escuta interacional*), não se conectando à apenas um de seus aspectos.

Vídeo/Corporeidade:

Vídeo 1.Reação corpórea aos sons

a) Músicos (1º. Semestre): menor noção espacial; ausência do "tônus atitudinal": postura, concentração, percepção do coletivo;

b) Atores (1º. Semestre): presença de maior nível de noção espacial e de "tônus atitudinal";

c) Demonstração de exercícios de origem dalcroziana: andamentos, pulso, apoio (tempo forte), alteração de compassos;

d) Jogo: reação aos sons/compassos.

II – *Tempo-ritmo*: andamentos

Fonte: Exercício descrito por Stanislavski (1997), acrescido de reação ao som (pensamento dalcroziano) e execução de ações.

Descrição: Essa prática é baseada em um dos experimentos de Stanislavski realizado em meio aos processos de desenvolvimento do *Tempo-Ritmo*. O exercício propõe detectar as possíveis alterações de sentido cênico pela mudança na estimulação sonora:

- Cada participante cria uma sequência de ações a partir de um tema dado: uma pessoa que vai viajar e chega a uma estação de trem;
- Após o tempo de preparação, as sequências criadas são executadas sob o efeito de uma estimulação, que consiste em batimentos realizados em pulsação e em andamento normal, próximo ao *andante*, na terminologia musical;
- A seguir, são realizadas repetições da sequência alterando-se o andamento para *allegro* (andamento rápido) e *largo* (andamento lento), com possibilidades de demais variações a critério do professor;
- Em seguida, os alunos devem identificar as possíveis alterações e reações que as mudanças de andamento provocaram na sequência original.

Nota-se que o exercício aciona uma conjugação entre sensorialidade, imaginação e fisicidade. Na disciplina-laboratório também foram experimentadas a possibilidade de variações de andamento dentro de uma mesma execução da sequência e mudanças na estimulação sonora, acrescentando variações rítmicas e buscando explorar timbres diferentes.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aulas 05 e 09: 07/04/11 e 12/05/11; atores (aulas 04 e 09: 31/03 e 12/05/11). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 03: 26/08/11); atores (aula 05: 09/09/11)

Observações: Essa prática foi incluída na disciplina-laboratório no intuito de relacionar princípios utilizados na pedagogia da Música – reação ao som e relação som-movimento – a uma proposição de caráter cênico. Nos exercícios de Stanislavski o pulso era dado por palmas ou metrônomo, e na disciplina-laboratório, optou-se por instrumentos de percussão, para se experimentar outras possibilidades sonoras.

Nas respostas dos alunos ao exercício, verificou-se que a maioria dos atores demonstrou alterações de caráter cênico já nas primeiras experimentações, relatando o surgimento de sensações, bem como de mudanças no roteiro original da sequência, a partir das diferentes estimulações. Por exemplo: a) surgimento e contracena com uma pessoa que não existia na sequência anterior; b) ansiedade da personagem ou sensação de fuga provocada pelo andamento rápido; c) sensação de fardo, morbidez ou medo no andamento lento.

Na versão que empregou variantes sonoras, alguns integrantes relataram uma sensação de um "estado diferenciado". Por exemplo, dois alunos afirmaram que o estímulo sonoro executado em um tarol (produzido por uma baqueta de madeira no aro do instrumento) provocou um efeito, no dizer dos alunos, de "Charles Chaplin", em suas sequências. Em função dos comentários que se seguiram, observou-se que a combinação entre a variação rítmica e o timbre produzido evocou a "atmosfera" ou a época dos filmes do referido cineasta. Provavelmente, houve uma associação à percussão de algum gênero musical, como o *charleston*, por exemplo, embora não tivesse havido qualquer intenção de minha parte nesse sentido.

Os músicos, numa primeira aplicação do exercício, reagiram aos sons decodificando-os musicalmente por meio dos movimentos. Isto é, a alteração dos andamentos gerou a alteração na velocidade das ações, sem nenhuma modificação do sentido da cena (isso ocorreu também com dois atores, na turma do segundo semestre). Após pontuações de minha parte sobre a possibilidade da sequência tornar-se permeável a demais informações suscitadas pelos sons, incentivando o contato com as sensações recebidas, algumas alterações surgiram: a) sensação de pressa da personagem; b) a pessoa que a personagem esperava não veio, alterando todos os acontecimentos que ocorriam no roteiro original; c) ao voltar para casa, surgiu um compromisso inesperado para a personagem, quando o andamento tornou-se rápido repentinamente.

Alguns músicos, entretanto, afirmaram não ter percebido alterações de sentido, mesmo nessas experimentações posteriores. Suas sequências, assim, permaneceram com as modificações dos movimentos relacionados à materialidade sonora: sequências mais rápidas ou mais lentas, sem alterar a proposição cênica inicial.

Contudo, o exercício de uma das participantes do curso de Música diferenciou-se nesse contexto. Sua sequência não havia sofrido qualquer modificação de roteiro. No entanto, em uma das modalidades com o andamento lento, a aluna desenvolveu uma expressividade física tal que a cena perdeu suas propriedades naturalistas. Observou-se que, nesse caso, houve uma alteração de sentido cênico, não necessariamente nos elementos constitutivos da cena, mas em sua natureza ou em seu estado expressivo. Essa aluna demonstrou, em todo o percurso da disciplina, uma disponibilidade corpórea diferenciada dos demais.

Algo próximo pode ter ocorrido com os dois atores acima citados. Suas sequências também permaneceram sem alterações nos acontecimentos da cena. Porém, nas repetições, afirmaram que sentiram, sim, alterações, mas não souberam identificar exatamente em qual sentido, como se expressou um deles: "o lento dá outra dimensão corpórea, como uma densidade da câmera lenta. E o rápido me deu a sensação de... não sei dizer o que é". Infere-se que o exercício pode também se aproximar, ou desenvolver, determinados elementos relativos à energia corpórea, que serão comentados nas práticas sobre as *técnicas não-métricas*.

Nesse sentido, cabe notar, ainda, a relação entre as sonoridades produzidas e a expressão corpórea dos alunos. No momento de observação dos vídeos relativos a essa aula, minha referência em relação à prática mudou, aproximando-se da percepção de um espectador. Nas aulas, minha função era produzir os sons. Já no contato com as gravações, pude ver e ouvir o contexto como um todo, "de fora". Assim, mesmo que o objetivo do exercício não estivesse conectado com as funções de trilha sonora, por exemplo, não houve como escapar do efeito que o acoplamento imagem-som provoca na percepção. As sequências produzidas sob um andamento rápido, por exemplo, evocaram a sensação de agilidade e de algo em iminência, mesmo nas propostas em que os alunos não desenvolviam o subtexto "pressa" ou "ansiedade". Nos momentos de andamento lento, em geral, os movimentos se tornaram um pouco mais amplos, adquirindo um maior grau de densidade e de artificialidade, principalmente quando os estímulos foram produzidos em um dos tambores, cuja sonoridade ressoava de maneira grave e com maior nível de reverberação.

Somando-se esses apontamentos ao exemplo das sequências geradas pela sensação de “Charles Chaplin”, constatou-se, então, a presença das demais propriedades do som, como a altura e o timbre, atuando também nas dimensões da corporeidade, para além da estimulação em torno do pulso e dos andamentos, em específico.

Cabe notar, que na primeira aula do segundo semestre um dos participantes comentou que nas artes cênicas prioriza-se muito o ritmo em torno “do andamento”. Segundo Oliveira (2008), “considerar o sistema de ritmos de um espetáculo teatral mera questão de velocidade das réplicas e das ações”, consiste em uma “tendência redutora” (OLIVEIRA, 2008, p. 239). Nos comentários de Stanislavski em relação ao presente exercício, o encenador indica a capacidade do tempo-ritmo em estimular a memória afetiva e visual, relacionando qualidades exteriores e conteúdos internos: “Por isso é incorreto conceber o tempo-ritmo somente no sentido da velocidade e da métrica” (STANISLAVSKI, 1997, p. 146)[103].

Houve uma tentativa, em relação a essa prática, de se estruturar cenas, a partir das linhas de ação construídas pelos participantes, dando continuidade ao exercício em outras aulas. A intenção seria investigar a possibilidade de organizar os diversos tempos-ritmos, ou o tempo-ritmo coletivo, e, posteriormente, experimentar a estruturação entre as sonoridades (objetos e recursos vocais) e a movimentação. Depois de algumas experimentações com as turmas, sem resultados muitos significativos, observou-se que seria ainda imaturo esse tipo de coordenação em nível coletivo. Com a turma de músicos chegou-se a realizar um levantamento de possibilidades sonoras e as primeiras estruturações com a movimentação. Porém, verificou-se que o tempo que demandaria para se alcançar o objetivo inicial, tomaria o espaço dos demais aspectos que a pesquisa necessitava averiguar.

III – Tipograma

Fonte: *Oficina de Criação*/Rafael Anderson Guimarães Santos.

Descrição: O tipograma é um jogo criado pelo músico e educador Rafael Anderson Guimarães Santos. Consiste em percursos traçados no chão por fita adesiva ou giz, a partir dos quais podem ser estabelecidas diferentes possibilidades de sequências rítmicas. Estas são executadas por meio de deslocamentos simples ou em

[103] Tradução da pesquisadora.

coordenação de pés, palmas, voz ou instrumento de percussão, em níveis gradativos de dificuldade.

O traçado básico do tipograma consiste em um retângulo, sobre o qual são traçados segmentos perpendiculares. Esses segmentos representam os locais em que o executante deverá pisar para efetuar o deslocamento rítmico. Na Figura 4, abaixo, o primeiro gráfico demonstra um tipograma de nível mais simples, no qual, para se deslocar-se de x a y, o executante utilizará a alternância de passos, o que corresponde ao andar natural.

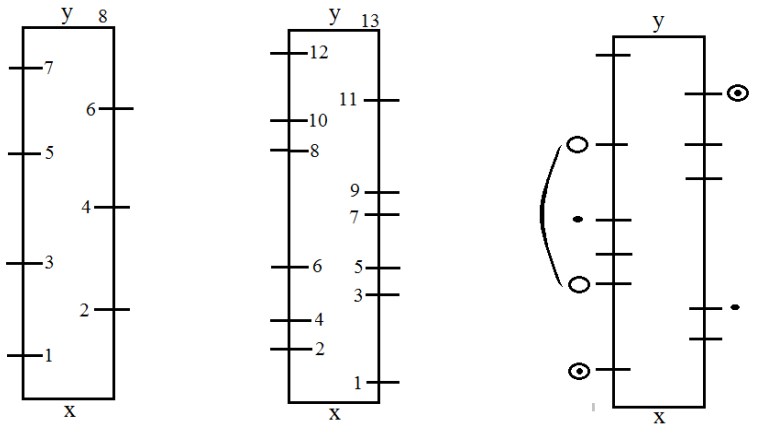


FIGURA 4 – Exemplos de Tipograma
Fonte: KATER, 1990, pp. 74-79.

Outras variantes na forma de se deslocar no espaço podem ser indicadas, variando-se a distribuição dos segmentos. Por exemplo, segmentos dispostos um ao lado do outro, irão corresponder a pular com os dois pés ao mesmo tempo no chão. Outra possibilidade emprega o recuo do movimento, como demonstrado pelo gráfico do meio na Figura 4. Neste exemplo, os passos 4 e 9 são dados para trás em relação ao pé de apoio, levando o corpo a retroceder nesses momentos. Porém, em seguida, nos passos 5 e 10, o deslocamento em direção a y é retomado.

A partir da familiarização com a trajetória a ser realizada no traçado, uma diversidade de possibilidades pode ser desenvolvida. Dentre elas:

- Trabalhar o deslocamento dentro de um pulso determinado, e em andamentos diferentes;
- Acrescentar palmas, sons vocais ou instrumentais, realizando o deslocamento e as sonoridades dentro do pulso;

- Acrescentar elementos de altura, intensidade, pausas, *etc*, bem como trabalhar variantes rítmicas;
- Realizar trabalho com respiração ou com textos, mantendo a sequência rítmica nos pés.

Na figura 4, acima, o último tipograma é constituído por alguns elementos em coordenação. Esses elementos, colocados ao lado do retângulo, podem ser confeccionados com cartelas de cores variadas ou objetos que auxiliem na identificação das sonoridades pretendidas. Cada um dos símbolos pode representar as palmas, som vocal, instrumental *etc*.

É interessante notar que o traçado no chão e os elementos que vão sendo inseridos aos poucos formam uma partitura musical não convencional. Diversamente da partitura musical tradicional, na qual os elementos gráficos simbolizam as sonoridades, no tipograma ocorre a oportunidade de uma leitura rítmica realizada no tempo e no espaço simultaneamente.

Registros: Música e Cena I (1º Semestre): músicos (aula 14: 16/06/11); atores (aula 14: 16/06/11). Música e Cena I (2º semestre): atores (aula 08: 30/09/11).

Observações: o tipograma foi utilizado na disciplina tanto como forma de aquecimento como na experimentação das relações rítmicas espaço-temporais. Foram utilizados traçados com deslocamento em alternância, acrescidos de alguns recuos, e aplicação gradativa de elementos de maior complexidade. As referências sonoras para marcar o pulso e as células rítmicas para a movimentação dos alunos foram produzidas em instrumentos de percussão. Foram utilizadas as seguintes possibilidades:

- Deslocamento em ritmo livre para reconhecimento da trajetória;
- Deslocamento sob pulso *andante* e pulsos mais rápidos em seguida;
- Deslocamento com palmas (pulso nos pés e indicações laterais para as palmas), com acréscimos de indicações para a voz, em seguida (Vídeo a);
- Mantendo o mesmo traçado, deslocamento com a célula rítmica, abaixo, realizada nos pés, utilizando versões em andamento lento e rápido (Vídeo b);

- Deslocamento com a mesma célula rítmica nos pés, acrescentando marcações laterais para palmas e voz (Vídeo c);

- Deslocamento com pulso nos pés, com trecho selecionado para a voz falada. Nesse trecho, os participantes deveriam falar alguma frase no tempo correspondente ao trecho marcado, sem perder o pulso e a trajetória dos segmentos nos pés.

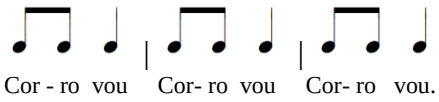
Os músicos não apresentaram dificuldades na proposição rítmica, e, vencidos os primeiros lances de familiarização com o jogo, realizaram a proposta com tranquilidade. Notou-se que a maioria dos participantes realizou o exercício com boa capacidade rítmica, porém, com uma disponibilidade corpórea com menor grau de tonicidade e de energia. Nas turmas de atores, observou-se que apenas dois integrantes, um em cada turma, alcançou um nível de precisão rítmica aliada a uma maior fluidez corporal. Em relação às dificuldades apresentadas pelos participantes, verificou-se que ocorriam oscilações entre momentos de desenvoltura e outros de perda da fluência rítmica, muito em função da falta de prontidão corpórea frente à leitura musical apresentada pelo exercício. Observou-se, dessa maneira, que parte dos atores demonstrou, na realidade, uma falta de familiaridade com exercícios desse teor.

Alguns integrantes, no entanto, apresentaram dificuldades rítmicas e de coordenação mais acentuadas, provenientes de lacunas de outra ordem. Verificou-se, em alguns, uma desconexão entre as informações ouvidas (células rítmicas) e as informações executadas (movimento). Um dos participantes, por exemplo, ouvia e entendia as células rítmicas que deveriam ser executadas pelos pés (uma vez que as realizava corretamente fora do traçado), mas só conseguia deslocar-se no tipograma realizando o pulso, mesmo ouvindo outro tipo de estimulação rítmica.

Ao contrário, somente conseguiu executar essas células corretamente nos pés, e em deslocamento no traçado, quando seu exercício tornou-se totalmente alheio ao ritmo das sonoridades produzidas, realizando-as em seu tempo particular. Ou seja, ouvia a estimulação sonora em um andamento e deslocava-se em outro muito mais lento. Outro integrante, em alguns momentos, chegou a confundir e a trocar os pés em relação às linhas, algo ainda mais difícil que a proposição original. No tipograma, mesmo havendo alternâncias e recuos, os pés, na verdade, permanecem sempre na mesma linha. Isto é, o pé direito sempre pisará na linha do lado direito e o esquerdo na linha do lado esquerdo (Vídeos d; e).

Observou-se, ainda, que a corporeidade de alguns alunos se apresentava de maneira tensa e truncada no esforço de coordenação. Algumas proposições foram

aplicadas junto ao exercício no intuito de proporcionar uma melhor compreensão dos seus elementos, buscando, assim, um melhor fluxo entre eles:

- Voltou-se a exercitar a trajetória do traçado em ritmo livre. E, em seguida, com o estímulo do pulso, mas em andamentos mais lentos;
- Exercitou-se o olhar que deve ser acionado um pouco antes da ação corpórea, como no processo de leitura de uma partitura musical;
- Exercitou-se a célula rítmica fora do traçado: somente nos pés sem deslocamento ou somente com palma e voz, ambas reforçando a mesma célula;
- Voltou-se ao traçado exercitando apenas o deslocamento, retirando os elementos acrescidos (voz, palmas), visando, assim, reforçar a compreensão da base rítmica. Em seguida, voltou-se ao exercício completo;
- Incentivou-se o aluno a escutar e a se conectar com a estimulação sonora das células rítmicas, ressaltando, com minha voz (e depois com a própria voz do aluno)**,** a marcação rítmica produzida no instrumento;
- Para os alunos com maior dificuldade, foi proposto associar a célula a palavras rítmicas relacionadas ao movimento, como as utilizadas em processos de musicalização. No caso: a palavra *vou* para a semínima e a palavra *corro* para as colcheias, como no exemplo demonstrado abaixo. Em seguida, voltou-se ao traçado aplicando essas mesmas palavras rítmicas.

Algumas melhoras foram observadas pelo reforço dos elementos em separado, entendendo, no entanto, que a questão principal desse tipo de prática encontra-se no ato de coordenar todos esses aspectos. Assim, na observação das dificuldades como um todo, foram identificados alguns obstáculos na relação corpo-mente. Verificou-se a perda da qualidade rítmica pela necessidade de pensar e decodificar a leitura da partitura em questão. Verificou-se, também, uma falta de adequação entre a sensorialidade auditiva e a prontidão corporal (*escuta musical* e *escuta corporal*). Isso vale tanto para as dificuldades apresentadas por alguns atores quanto para a falta de tonicidade observada na turma de músicos, uma vez que a baixa carga de energia empregada nos movimentos também compromete a precisão, mesmo que a proposição rítmica seja decodificada de forma correta. E nas versões mais complexas do exercício, identificou-

se o aparecimento de bloqueios mais relevantes, pela junção e elaboração de todos esses fatores – audição, decodificação mental, atitude corpórea.

A versão realizada com um trecho para se improvisar alguma frase em voz falada (realizada na turma de Teatro do segundo semestre) se demonstrou de difícil execução, uma vez que são superpostas duas ritmicidades distintas. Observou-se que os alunos ora metrificavam a fala realizando-a juntamente com o ritmo dos pés, ora conseguiam realizar a fala de maneira corrente, mas se perdiam nas marcações espaciais do traçado ou no ritmo do deslocamento. De toda forma, notou-se na aplicação do tipograma, em especial nessa versão, uma interessante possibilidade a ser pensada e explorada, no desenvolvimento dos aspectos cênico-sonoros que exigem do executante a coordenação de vários elementos.

Verificou-se, finalmente, que o tipograma é constituído de uma proposição simples, possibilitando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento gradativo de aspectos de maior complexidade, sem perder as vantagens motivacionais do jogo. Os alunos, principalmente os atores, apresentaram interesse e bastante envolvimento com a proposta.

Vídeo/Corporeidade:

Vídeo 2.Tipograma

a) Pulso no pés com palma e voz; b) *Ostinato* nos pés; c) *Ostinato* no pés com palma e voz; d) Dificuldades rítmicas; e) Dificuldades rítmicas

5.2 *Técnicas não-métricas*

As *Técnicas não-métricas* se relacionam aos princípios da categoria *Corporeidade* nos quais a regulação rítmica e energética é efetivada pelo executante. É também baseada nos fatores cinestésicos em lugar da estimulação musical como fator determinante da expressividade. Os exercícios, descritos a seguir, visaram o contato com algumas possibilidades referentes aos *fatores de movimento*, em específico, buscando-se, investigar, em seguida, conexões com os elementos musicais provenientes não de uma fonte exterior, mas acionados pelo próprio participante.

I – Trajetória sensorial.

Fontes: Oficinas de Musicalização; Pedagogia do Teatro

Descrição: Com os alunos distribuídos pelo espaço da sala, o professor indica verbalmente várias imagens aos participantes, que devem reproduzi-las corporalmente, alterando-se ritmos e formas de movimentação. No estímulo à imaginação, o professor conduz a turma por uma trajetória composta por "ambientes" diferenciados. Cada um desses "ambientes" possui características específicas, que visam provocar, também, diferentes qualidades corpóreas. Algumas possibilidades:

- Ambientes de um planeta desconhecido: a) primeiro ambiente: o ar fica cada vez mais rarefeito, até perder totalmente a gravidade; b) segundo ambiente: volta gradativa à gravidade normal; c) terceiro ambiente: ar torna-se gradativamente mais espesso, até chegar ao ponto de uma massa gasosa muito densa; d) quarto ambiente: volta gradativa à gravidade normal;
- Trajetória cujo solo muda constantemente, gerando sensações a partir dos pés: andar sobre um tapete macio; sobre um terreno gramado; sobre pedregulhos; sobre pedregulhos cada vez mais quentes; sobre a água fria e refrescante *etc*[104].

Deve-se levar em consideração a movimentação corporal e sua interação com a espacialidade. Na parte do "planeta", por exemplo, todo o corpo deve ser implicado na relação com as densidades sugeridas e não apenas o modo de deslocar-se pelo espaço. Isto é, experimentar flutuações no momento da falta de gravidade ou experimentar tensões e o peso corporal na ambiente muito denso. Na trajetória por "solos diferentes", deve ser incentivado que as sensações, concentradas nos pés, contagiem o corpo como um todo, alterando sua ritmicidade, movimentação e expressão. Dessa forma, são experimentados alguns elementos relacionados a tempo-espaço-energia e à *densidade corpórea*, de maneira vivencial, sem lidar, ainda, com a conceituação e a estruturação desses fatores.

Registros: Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 03: 26/08/11)

Observações: O exercício foi realizado na turma do curso de Música do segundo semestre em função da necessidade, verificada nas avaliações do primeiro período, de se trabalhar com os músicos aspectos relacionados à expressividade corporal em um nível

[104] A parte do exercício relativa ao "planeta" foi vivenciada em contextos teatrais e a trajetória sobre diversos tipos de "solo" constitui uma atividade de musicalização, transmitida pela educadora musical Rosa Lúcia dos Mares Guia. Obviamente podem ser criadas outras trajetórias e situações com o mesmo objetivo.

inicial. Esses aspectos viriam, então, a introduzir elementos que seriam tecnicamente trabalhados *a posteriori*, em relação a algumas propriedades do movimento. Dessa maneira, o objetivo do exercício foi proporcionar aos alunos meios de captação da sensorialidade e a sua posterior expressão por via corporal, lançando mão dos recursos da imaginação.

O exercício funcionou muito bem nessa turma, não tendo sido observada qualquer resistência ou dificuldade significativa em relação à timidez por parte dos alunos, mesmo a prática tendo sido desenvolvida ainda no início do curso. A turma de músicos do 2º semestre caracterizou-se por um grupo bastante homogêneo, com integrantes muito abertos aos exercícios. Um maior reforço nas atividades de interação realizado nesse grupo, priorizando atividades em caráter de jogo, pode também ter contribuído para esse quadro. Isso também se deu em decorrência das necessidades identificadas nas avaliações do primeiro semestre.

A cada comando em relação às imagens, era dado um tempo para que os participantes realizassem seus movimentos livremente. Observou-se que alguns alunos desencadeavam suas proposições imediatamente após o comando, notando-se a presença de uma movimentação espontânea e conectada com as possibilidades imaginativas, em função da expressividade com que estes se manifestavam. Verificou-se que essa expressividade se efetivava por meio de uma movimentação diferenciada, composta de uma maior atuação no espaço e do emprego ativo das possibilidades corporais.

Outros, no entanto, demandavam um tempo maior para que o estado corpóreo inicial fosse alterado e a manifestação expressiva fosse ativada. Notou-se, nesses casos, uma expressividade incipiente, com menor presença de "tônus atitudinal", bem como um menor emprego de alterações corporais e de exploração do espaço, tanto em termos de expansão dos movimentos, quanto na utilização de deslocamentos.

No caso das manifestações muito contidas, experimentou-se lançar mão de mais uma possibilidade de estimulação. No intuito de viabilizar uma maior exteriorização da expressividade, algumas perguntas foram dirigidas à classe, enquanto os exercícios eram desenvolvidos. Alguns exemplos dessas perguntas: como o corpo reagiria numa atmosfera sem nenhuma gravidade? Como na lua? Quais outras formas possíveis? O deslocamento numa atmosfera muito densa e pesada seria o mesmo que o do planeta Terra? Como o corpo deveria agir para atravessar um ar muito denso? Como seria a

respiração nesse caso? Como seria a implicação desses diferentes estados nas pernas e braços; na coluna vertebral; na cabeça; na expressão facial?

Dessa forma, os alunos iam, aos poucos, procurando explorar outros elementos, tendo sido observado uma maior ou menor reação aos estímulos verbais de acordo com as diferenças individuais. Essas perguntas eram formuladas após um tempo para a livre manifestação dos alunos, e somente em caso de não reação ou reação muito precária de algum participante, auxiliando a encontrar outras possibilidades de expressão. Verificou-se, então, nessa prática, a presença de determinados aspectos passíveis de reflexão. Um deles é o tempo de resposta dos alunos ou o tempo necessário à concretização da manifestação expressiva a partir do estímulo dado. Esse tempo é determinado pelo acionamento e associação de outros fatores, como as propriedades imagéticas e sensoriais. Por último, a capacidade de exteriorizar essas possibilidades, que, por sua vez, implica a presença de um corpo disponível e capacitado em suas potencialidades expressivas.

II – Elementos cinestésicos

Fonte: Oficina *Voz e Ação Vocal*/Carlos Simioni. Acréscimos de procedimentos dalcrozianos e respiração Laban-Bartenieff.

Descrição: Essa prática visa promover o contato com elementos técnicos relacionados ao movimento e ao ritmo, inseridos na proposição não-métrica. O exercício parte do conceito de *densidade corpórea*, utilizando procedimentos desenvolvidos pelo ator do grupo Lume, Carlos Simioni. No trabalho, propõe-se uma primeira fase de conscientização do centro dinâmico do corpo, concentrado na região do abdômen. Na execução do exercício, os movimentos corporais devem se projetar no espaço somente a partir da ativação desse centro. Visando a familiarização com esse procedimento, algumas etapas são realizadas.

Distribuídos no espaço da sala, os participantes realizam os movimentos a partir de comandos dados pelo professor na seguinte ordem:

- Movimentos corporais que devem ser executados a partir do abdômen, implicando somente quadril e coluna vertebral. Isto é, sem a manifestação ativa dos membros e da cabeça, que permanece alinhada à coluna constantemente. O resultado é uma movimentação bastante estrita e concentrada;

- Depois de um determinado tempo de experimentação, acrescenta-se a possibilidade de flexibilidade dos joelhos, o que permite uma maior possibilidade de movimentação;
- Em seguida, os braços são ativados, sem perder de vista que os movimentos destes sempre serão uma consequência, ou uma extensão, da propulsão dada pelo abdômen;
- Acrescenta-se a movimentação independente da cabeça;
- Acrescenta-se, por último, o movimento das pernas e a possibilidade de deslocamentos pelo espaço da sala, mantendo invariavelmente, o abdômen como propulsor dos movimentos.

Os alunos devem ser conscientizados para outros aspectos, que vão ampliando, gradativamente, o conceito de *densidade corpórea*, tais como:

- Realizar os movimentos criando certa resistência, aplicando sobre eles uma *força oposta*;
- Trabalhar os espaços que se formam entre as partes do corpo durante a execução do exercício. Sensibilizar-se para a energia que se forma nesses espaços e não somente na energia dos movimentos e das partes do corpo em si;
- Evitar uma posição apenas frontal, atentar-se para as possibilidades de oposição entre as partes do corpo projetadas no espaço;
- Em continuidade: atentar-se para a tridimensionalidade, ou seja, fluxos de movimento que perpassam diferentes níveis (alto, médio, baixo) e direções (frente, trás, lados, diagonais).

Na disciplina-laboratório, os procedimentos acima descritos constituíram uma base sobre a qual foram desenvolvidos outros aspectos cinestésicos, aplicando-se sobre os movimentos realizados os seguintes elementos:

- *Ciclos de ação*: ideia de princípio-meio-fim de cada trajetória; impulsos de ativação e término; precisão e “limpeza” dos movimentos;
- Ritmo respiratório: medida de tempo dada pela respiração; conciliação dos movimentos com a inspiração e a expiração;

- *Microritmos*: consciência de tensões e repousos; momentos de acumulação e desencadeamento de energia (controle entre a descarga dinâmica e a pausa dinâmica).

Esses aspectos podem ser desenvolvidos pelo comando do professor e também por meio da criação de sequências de movimento, nas quais os alunos podem reconhecê-los ou aplicá-los com intencionalidade própria.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aulas 04, 06, 12: 31/03, 14/04, 02/06/11); atores (aulas 06, 11, 12: 14/04, 26/05, 02/06/11). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aulas 04, 05, 06, 07, 09: 02/09, 09/09, 16/09, 23/09 e 07/10/11); atores (aulas 05, 07, 09: 09/09, 23/09 e 07/10/11). Música e Cena II: atores e músicos (aulas 06, 08, 10, 11: 15/09, 29/09, 13/10 e 20/10/11)

Observações: Os procedimentos acima descritos tiveram como intuito proporcionar um suporte de caráter técnico ao trabalho, buscando promover nos alunos uma maior conscientização quanto aos fatores do movimento. Embora vislumbrando uma aproximação desses elementos com a tríade tempo-espaço-energia, foram utilizados, a princípio, ainda sem uma clareza sobre sua inserção nos propósitos específicos da disciplina. Contudo, mesmo aplicados nessa visão inicial, verificou-se que os procedimentos adotados foram capazes de proporcionar uma maior consciência aos participantes em relação a alguns de seus aspectos.

Observou-se, primeiramente, que a prática é capaz de promover um alto grau de concentração nos participantes. A turma de músicos do primeiro semestre, por exemplo, que apresentou certa dispersão em algumas atividades, demonstrou plena capacidade de centramento nos momentos de sua realização, desenvolvendo os exercícios sempre em silêncio e com foco de atuação (Vídeo c). Essa concentração se manifestou em todas as turmas, tanto em nível de qualidade de participação, como em um melhor acionamento da energia corporal. Verificou-se que a maioria dos alunos desenvolveu respostas à proposição de *densidade corpórea*, com exceção de alguns poucos integrantes, cuja movimentação se apresentou apenas por meio do ritmo externo dos movimentos. Ou seja, os movimentos se manifestavam como "desenhos" realizados no espaço, destituídos, ainda, da precisão e do adensamento energético promovido pela atividade. Dentre esses alunos, no entanto, observou-se o avanço de alguns integrantes, a partir da versão do exercício em que o ritmo respiratório foi agregado aos movimentos.

Com as turmas do primeiro semestre, foi realizada a versão em que o aluno cria uma sequência de movimento aplicando os elementos cinestésicos em seguida. Isto é, após a estruturação dos movimentos, cada aluno deveria realizar um estudo dos momentos de fluxo e repouso presentes na sequência, seus pontos de impulso, as possíveis pausas, o desencadeamento de energia a partir desses impulsos e pausas *etc*.

Na turma de Teatro, por exemplo, procedeu-se uma mostra "técnica" dessas sequências, na qual os alunos deveriam ressaltar os elementos cinestésicos aplicados. Em seguida, deveriam realizar a sequência original, imbuída da intencionalidade trabalhada a partir desses elementos, mas, dessa vez, sem demonstrar ou destacar artificialmente os elementos trabalhados. No exercício de alguns alunos, observou-se um ganho na qualidade expressiva dos movimentos, após o exercício realizado. Alguns participantes comentaram que perceberam uma diferença interna, independentemente de ter ocorrido uma mudança visualmente perceptível na realização das diferentes versões da sequência.

Contudo, notou-se certa dificuldade dos alunos nessas proposições mais estruturadas, constatando-se que a compreensão desses elementos ainda não estava suficientemente clara. Observou-se, também, certa aridez no processo de trabalho do exercício, talvez pelo caráter essencialmente técnico da proposição. Verificou-se que na fase anterior, de experimentação em uma movimentação livre, ocorria uma boa resposta dos alunos em função da condução do exercício, indicando-se, gradativamente, as referências e os elementos a serem trabalhados.

Na realidade, esses aspectos ainda não estavam claros para a própria investigação. Tanto pelas indagações em torno de como se daria sua interação com a proposição cênico-musical – e se essa interação seria pertinente –, quanto pela ausência, num primeiro momento, de outros mecanismos capazes de auxiliar o desenvolvimento dessa linha de pensamento, sem adentrar em processos muito complexos das técnicas não-métricas. A partir do segundo semestre, encontrou-se algumas possibilidades de continuidade da pesquisa nessa direção, pelo emprego de alguns recursos encontrados.

Com os músicos do segundo semestre, por exemplo, a primeira aplicação do exercício não obteve o mesmo alcance que nas demais turmas. Além da falta de prática com as questões relativas ao movimento, em geral, percebeu-se uma dificuldade específica com a ativação dos movimentos a partir do abdômen, acionado como centro energético, ocorrendo uma movimentação superficial na maioria da turma. Percebendo que auxiliar os alunos por meio de palavras e até mesmo pela demonstração em meu

próprio corpo se constituía uma tentativa com pouco efeito, na aula seguinte foram experimentados alguns procedimentos, sendo eles:

- Trabalho específico com a respiração (que foi levantado pela pesquisa para auxiliar os processos das técnicas não-métricas. Ver item V, **Exercícios respiratórios**);
- Movimentos acionados a partir de várias partes do corpo, mais "ativas" e mais "visíveis", antes de se solicitar a ativação pelo abdômen: cotovelos, nariz, costas, costelas, nuca, umbigo, *etc*[105]. Embora, sem exigir os pressupostos da *densidade corpórea*, atentou-se para os impulsos realizados nessas diferentes partes do corpo, bem como na resposta corporal a esses impulsos (Vídeo a; b);
- Procedimentos de *densidade corpórea* realizados com a utilização de pausas entre os movimentos, promovendo-se um tempo de contato com o centro corpóreo. Isto é, o momento da pausa permitindo realizar, com maior nitidez, a articulação entre a finalização do movimento anterior e a ativação do próximo; e entre esses impulsos e a respiração (Vídeo c).

Observou-se uma melhoria no entendimento da proposta a partir desses exercícios utilizados como preparação, verificando-se a ocorrência de movimentos mais densos e conscientes em relação ao primeiro dia. Os alunos demonstraram uma boa aceitação da prática, alguns, inclusive, manifestando a sensação de bem estar, relaxamento e equilíbrio corporal decorridos do exercício. Um deles expressou-se da seguinte forma: "Me deu um equilíbrio tão grande. Teve lugar que eu fiquei parado assim (demonstrou uma postura), que se fosse só por força muscular, não me sustentaria de jeito nenhum".

A partir dos resultados dessas experiências, a aplicação dos elementos cinestésicos em possibilidades estruturadas foi efetivada, no segundo semestre, buscando-se uma articulação com os procedimentos de outras práticas, processos que serão demonstrados no capítulo 7 (Exercícios-síntese).

Vídeo/Corporeidade:

Vídeo 3.Elementos Cinestésicos

[105] Exercício proveniente da pedagogia teatral.

a) Movimentos acionados a partir de várias partes do corpo; b) Exploração da tridimensionalidade; c) Tridimensionalidade e busca da *densidade corpórea*; d) Movimentos e fluxos respiratórios.

III – Coordenação Som-Movimento

Fonte: Exercício criado pela pesquisadora em período anterior à investigação, a partir da pedagogia Laban.

Descrição: Nesse exercício, as possibilidades de relação som-movimento são vivenciadas por associação ou por dissociação entre movimento e voz. Distribuídos no espaço da sala, os participantes realizam sons e movimentos de acordo com os alguns comandos dados, tais como:

- Realizar movimentos em fluência contínua (ideia de *legato*), superpondo a eles, após um determinado tempo, uma sonoridade vocal também contínua;
- Realizar movimentos interrompendo a fluência (destacados por interrupções eventuais ou por meio de *staccatos*) acrescentando, em seguida, sons também destacados[106];
- Realizar movimentos em fluência contínua, superpondo a eles sons destacados;
- Realizar movimentos destacados superpondo a eles som contínuo;
- Criar, individualmente, uma configuração som-movimento empregando as possibilidades experimentadas.

A utilização dessa prática foi selecionada por trabalhar a coordenação psicomotora, acionando mente e corpo em processos de associação-dissociação. Permite introduzir o conceito de relação entre movimento e sonoridade para além dos aspectos de sincronismo, iniciando, também, procedimentos de caráter mais técnico como a vivência com o *fator de movimento* Fluência e com os elementos musicais *legato* e *staccato*. Outro ponto de interesse em sua experimentação foi a vivência da produção vocal-corporal, na qual os estímulos expressivos são gerados pelo próprio executante. Isto é, os sons não são provenientes de uma fonte sonora externa, que induz o tipo de movimento a ser realizado. Assim, o aluno produz seu próprio movimento, produz seu próprio som e produz a interação entre eles.

[106] Está implicada, aqui, tanto a questão da duração dos movimentos e sons, quanto das pausas entre os movimentos e sons (interrupções), o que produz efeitos diferentes.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aula 05: 07/04/11); atores (aula 04: 31/03/11). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 02: 19/08/11); atores (aulas 02 e 08: 19/08 e 30/09/11)

Observações: A prática foi realizada em todas as turmas do período I da disciplina. Em todas elas, como era de se esperar, encontrou-se uma maior dificuldade nas etapas de dissociação entre o som e o movimento. Ocorreram momentos, em todas as turmas, em que movimento e voz não conseguiam dissociar-se, voltando a estabelecer ações iguais entre si. Também foram observados momentos em que o executante perdia-se em relação aos comandos, ocorrendo certa desorientação em relação ao exercício. Uma das participantes interrompeu várias vezes suas experimentações dizendo: "esqueci de novo o que é para fazer" ou "eu não estou conseguindo pensar".

Ocorreram opiniões diferentes entre os participantes, mas a maioria considerou mais difícil realizar a modalidade em que são desencadeados movimentos destacados acompanhados de um som contínuo, como afirmou um dos alunos: "o corpo não quer deixar o som ficar contínuo!". Uma aluna de outra turma se expressou de maneira semelhante: "como se o corpo fosse mais forte nessa hora e a voz quisesse acompanhá-lo". Na realidade, além da dificuldade de associar elementos diferentes, encontra-se, nesse caso, mais um fator, que consiste na interferência dos impulsos corpóreos na ação da voz. Isto é, se o executante realiza ataques mais acentuados com o corpo nas interrupções do movimento, sua voz é afetada, involuntariamente, por esses ataques, provocando interrupções também na voz. Isso ocorre, principalmente, em decorrência da movimentação do tórax e da cabeça.

Além dessas observações, foi necessário pontuar aos alunos, ainda, sobre a "limpeza" dos eventos produzidos. Em algumas experimentações, verificou-se que a falta de precisão comprometia o exercício a ponto de se perder, por exemplo, a nitidez das interrupções, que realizadas de uma maneira muito fluida, se aproximavam do estado de movimento contínuo.

Mesmo com os apontamentos relatados acima, a atividade, todavia, não apresentou um nível alto de dificuldade. A partir de uma maior familiaridade com a proposta, observou-se que os participantes alcançaram melhorias na coordenação e na capacidade de concentração. Uma vez que as dificuldades detectadas não caracterizaram bloqueios de maior gravidade, infere-se que a prática pode ser utilizada como ponte para versões mais complexas, trabalhando a questão do trânsito entre corpo-mente e da

coordenação voz-movimento, no sentido da interação e da independência entre esses fatores.

Na turma do curso de Teatro do segundo semestre experimentou-se a criação de uma estrutura expressiva utilizando todo o material sonoro e gestual do exercício. Isto é: som-movimento; contínuo-destacado; *legato-staccato*; associação-dissociação, pelas quais deveriam ser experimentadas possibilidades de simetria ou contraste entre som e movimento. De maneira semelhante aos trabalhos realizados na prática **Coral de som e movimento**, descrita no item sobre a Produção Vocal, surgiram aqui produtos de caráter abstrato e de caráter referencial, com predomínio da primeira possibilidade.

Dentre as estruturas geradas, cita-se, como exemplo, uma criação pautada pelo tratamento plástico-sonoro, que foi finalizada com um extrato inesperado composto por sorriso, som e movimento destacado. Esse extrato provocou forte reação de humor nos demais participantes. Nos comentários surgidos após a prática, levantou-se que esta combinação rítmico-sonora, empregada pela aluna, frente ao que vinha sendo apresentado anteriormente em seu exercício, gerou uma quebra de expectativa, provocando assim, um efeito cômico e de surpresa. Em relação a esses efeitos, em uma das turmas um participante chegou a comentar sobre as diferentes sensações que surgem durante a realização do exercício, dependendo da combinação entre os sons e os gestos que vão sendo desencadeados.

Em outro trabalho, a participante criou uma cena simples e curta, totalmente partiturizada pelos materiais do exercício. Nessa cena, algo pegajoso gruda em uma das mãos da personagem, que tenta, a todo custo, livrar-se dessa substância. Como exemplo do emprego das possibilidades, a aluna utilizou elementos em associação e em sincronia rítmica (sons e movimentos destacados, realizados com a mão, nas tentativas de eliminar a substância), quanto em dissociação (movimentos destacados realizados com a mão – tentativa de livrar-se –, simultâneos à voz em um único som contínuo: “iiiiiiiiiiiiiii” – irritação com a situação).

Vídeo/Corporeidade:

Vídeo 4.Coordenação Som-Movimento

a) Demonstração da atividade na disciplina Música e Cena I (atores/2º. Semestre)

IV – Dinâmicas de som-movimento

Fonte: Aspectos da pedagogia Laban. Acréscimo de sonoridades, a partir das experimentações realizadas na disciplina-laboratório.

Descrição: Essa prática visa desenvolver o contato com a tríade tempo-espaço-energia por meio da experimentação de possibilidades iniciais das *dinâmicas do movimento*, desenvolvidas por Laban, já descritas no capítulo 2. Foi desenvolvida na disciplina por meio das seguintes etapas:

- Execução de movimentos, vivenciando os aspectos da tríade separadamente: aspecto tempo (movimentos em vários andamentos); aspecto espaço (movimentos amplos ou mais próximos ao corpo; movimentos explorando os níveis alto, médio ou baixo; movimentos em diferentes direções, frontais, diagonais, *etc*); aspecto energia (movimentos leves, tensos, pesados);
- Aproveitando-se a experiência com a prática **Coordenação Som-Movimento**, descrita anteriormente, o professor apresenta comandos aos alunos a partir do fator Fluência, ou seja, movimentos em fluxo contínuo ou movimentos em fluxo interrompido ou destacado. Estabelecido o tipo de fluxo, o professor apresenta outras características que vão sendo superpostas ao movimento inicial, trabalhando-se algumas possibilidades da tríade, como nos exemplos a seguir: fluxo contínuo: amplo-suave-lento; fluxo contínuo: próximo-suave-rápido; fluxo interrompido: próximo-tenso-rápido; fluxo interrrompido: amplo-tenso-lento; *etc*;
- Execução de diferentes possibilidades a partir das *dinâmicas de movimento* estabelecidas por Laban, tais como: socar (movimento súbito, direto e firme); flutuar (movimento sustentado, flexível, leve); torcer (movimento sustentado, flexível, firme); pontuar (movimento súbito, direto, leve) *etc*.;
- Criação individual de uma breve sequência de movimentos, empregando aspectos de tempo-espaço-energia. Em seguida, gerar outra versão dessa sequência, alterando-se um dos aspectos da tríade. Apresentar a sequência original seguida de sua versão alterada, para que o grupo identifique qual aspecto da tríade foi alterado;
- Criação individual de uma breve sequência de movimentos, utilizando as propriedades das *dinâmicas do movimento*, acrescentando sonoridades vocais e aplicando os elementos cinestésicos trabalhados na disciplina.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aulas 05: 07/04/11); atores (aulas 04: 31/03/11). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 07 e 08: 16/09; 23/09; 30/09/11); atores (aulas 06 e 08: 16/09/11). Música e Cena II: atores e músicos (aula 10: 13/10/11)

Observações: Nas etapas de experimentação das *dinâmicas de movimento*, a prática não apresentou dificuldades em sua execução, tendo sido desenvolvida com tranquilidade em todas as turmas. A única ressalva foi a questão do desgaste físico nas turmas em que o exercício se prolongou em demasia, tendo ocorrido a necessidade de regular a distribuição das atividades em mais de uma aula, nas turmas do segundo semestre.

Na etapa em que os alunos criam uma sequência, modificando, em seguida, um dos aspectos da tríade tempo-espaço-energia, verificou-se a gama de possibilidades que podem ser geradas a partir desse tipo de proposição, observando-se que basta a alteração de apenas um dos elementos para que o estado expressivo da configuração seja modificado completamente. Experimentou-se, também, utilizar outras expressões aproximando-se dos termos musicais, como por exemplo: movimentos rápidos ou lentos (tempo), longos ou curtos (espaço); suaves/*piano* ou fortes (energia).

Verificou-se certa interferência entre os elementos, havendo dificuldade, em alguns casos, em identificar qual aspecto da tríade foi alterado. Por exemplo, em uma sequência que partiu da configuração rápido-amplo-leve, verificou-se que, ao se modificar o aspecto tempo para um andamento muito lento, o movimento adquiriu um maior grau de densidade. Dessa forma, o aspecto energia também foi afetado, perdendo-se o nível de leveza da versão original.

Em outro exemplo, um dos alunos alterou sua sequência de uma energia suave (direto-leve) para movimentos mais agressivos (direto-pesado). No entanto, o tempo acabou se alterando também, ocorrendo uma aceleração na sequência original. Os alunos dos dois exemplos, então, continuaram a trabalhar em suas sequências para se alcançar a nitidez pretendida. Para tanto, deveriam: o primeiro, conseguir expressar leveza, mesmo no andamento muito lento, e não uma densidade excessiva; e o segundo, manter o andamento, ao se acrescentar movimentos mais incisivos.

Contudo, inferiu-se que há duas possibilidades de encaminhamento a partir das observações registradas: o emprego consciente de cada um dos elementos da tríade em específico, levando à precisão e ao apuramento da expressividade, bem como o

conhecimento das influências existentes entre eles, gerando, ainda, novas possibilidades.

Na disciplina Música e Cena II, a prática das *dinâmicas de movimento* foi retomada, acrescentando-se, dessa vez, sonoridades vocais nas sequências criadas, bem como a aplicação dos aspectos descritos na prática **Elementos cinestésicos**. Buscou-se, nessa articulação, a possibilidade de verificar se os elementos de caráter técnico poderiam contribuir para as demandas da conexão som-movimento. Em algumas práticas da disciplina realizadas anteriormente, observou-se que, muitas vezes, a voz se constituía como um elemento ilustrativo do movimento e vice-versa, tendo sido detectada a necessidade de capacitar o executante a realizar a conexão som-movimento em uma única confluência expressiva. Verificou-se que, para tal, seria necessário desenvolver mecanismos perceptivos específicos, capazes de acionar e dinamizar essa potencialidade.

Assim, a criação das sequências de movimento – tornadas, nessa nova fase, sequências de som-movimento – foi permeada pela experimentação das seguintes possibilidades:

- Conscientização dos elementos da tríade tempo-espaço-energia utilizados na sequência e sua implicação tanto nos movimentos, quanto na voz;
- Exploração, na sequência, de seus momentos de retenção e desencadeamento de energia (impulsos, fluxo, tensão e repouso; *pausas dinâmicas*), visando estabelecer contato entre a potencialidade vocal e cinética a partir desses suportes técnicos;
- Identificação, nesse processo, de convergências entre a energia vocal-cinética e a energia respiratória (ver item V, **Exercícios respiratórios**).

Nos resultados apresentados pelos alunos, foram observados alguns momentos em que as relações entre som e movimento pareceram alcançar um nível mais consistente de conexão. Esses pontos de maior confluência expressiva foram observados nas sequências de todos os participantes, em manifestações de maior ou menor grau de intensidade, de acordo com os diferentes trabalhos. Dessa forma, verificou-se que as estruturas criadas apresentaram efeitos resultantes da aplicação dos elementos cinestésicos. No entanto, como esses efeitos não se manifestaram em todo o percurso das sequências, e, sim, em alguns momentos específicos, lançou-se mão de novos momentos de elaboração.

De uma maneira geral, as sequências alcançaram maior organicidade expressiva após as repetições realizadas, verificando-se, também, que a prática demanda um maior tempo para a devida maturação de seus processos. Observou-se, por exemplo, que alguns participantes, ao buscarem o aprimoramento dos trechos da sequência ainda não ativados, perdiam o contato com os pontos de conexão que já haviam sido alcançados anteriormente.

Outro aspecto foi a necessidade de potencialização expressiva da voz, retirando-a da função de apenas ilustrar artificialmente o movimento. Como se expressou uma das alunas: "uma voz sem corpo". Para tal, buscou-se em alguns trabalhos, a realização dos seguintes procedimentos:

- Realizar a sequência normalmente (som-movimento) buscando conectar-se aos aspectos sensoriais e aos fluxos de energia gerados durante a realização do exercício. Concentrar-se, ainda, na energia promovida pelo movimento, nos pontos em que a voz não está em ativação. Procurar captar e gravar essas sensações na memória[107];
- Em seguida, realizar a sequência apenas em sua versão sonora, vocal – suprimindo provisoriamente os movimentos, mas mantendo contato, mentalmente, com as sensações captadas anteriormente, buscando ativá-las na voz;
- Voltar à sequência original, ativando as propriedades sensoriais apreendidas em fluxos de movimento-voz.

Cabe ressaltar que a voz também potencializa o movimento e o ideal é a retroalimentação entre ambos. Assim, lançou-se mão dos recursos acima citados nos casos em que foi necessário um maior acionamento sensorial da voz.

Como exemplo de alguns ganhos no estado expressivo das sequências, será descrito o trabalho de uma das participantes/atriz (Vídeo a). Sua sequência possui três momentos. Inicia-se por sons agudos e suaves realizados em simultaneidade a movimentos destacados, que são realizados pelos dedos da executante em contato com o corpo. O último som dessa primeira parte é prolongado e realizado juntamente com um movimento em torção lateral, descendente e para trás. O som também é realizado em movimento descendente e quando a voz alcança notas mais graves realiza-se uma

[107] A palavra energia está sendo utilizada, aqui, em termos do "tônus atitudinal" (PEREIRA, 2012).

preparação para a terceira parte da sequência. Esta consiste em um giro para o lado oposto, realizado com energia bastante incisiva e movimento súbito e rápido. Neste giro, o som vocal é acelerado, culminando em um ataque sonoro juntamente com a projeção do braço na *dinâmica* "socar", finalizando o exercício.

Na primeira versão do exercício (Vídeo a.1), foram observados os seguintes aspectos: certa fragilidade na produção vocal realizada na primeira parte da sequência; interrupção na fluência entre movimento e som na segunda parte (movimento lateral-descendente); e a presença de uma maior vitalidade e conexão som-movimento na terceira parte. Na segunda parte da sequência, ocorre uma interrupção, que se demonstra indefinida entre uma pausa intencional ou fruto de oscilações do exercício, verificando-se, assim, certa fragmentação de caráter rítmico.

Na repetição de aperfeiçoamento desta sequência (Vídeo a.2), verificou-se a ativação da voz, no início do exercício, que acionou, também, uma maior energia na movimentação proposta e na expressão facial. No entanto, alterou-se também a intensidade sonora, que, na proposição original, possuía intensidade mais suave. Na segunda parte, notou-se uma intenção de pausa, mas realizada somente na voz, ocorrendo uma ligeira oscilação no movimento. E na terceira parte, a executante manteve os elementos em relação ao tempo e ao espaço, mas perdeu o vigor apresentado na primeira versão.

Na tentativa seguinte (Vídeo a.3), o exercício adquiriu uma maior organicidade em seu todo, embora a executante não tenha alcançado o mesmo nível de vitalidade de alguns elementos das versões anteriores, principalmente em relação à voz da primeira parte. Observou-se que o som, dessa vez, realizou um único percurso em toda a sequência, pela eliminação da interrupção entre a primeira parte e a segunda. Isso se deu em função da aplicação intencional da corrente respiratória. Verificou-se que esse fluxo som-movimento chegou a um determinado ponto – ligeira elevação do corpo e alteração na altura e no timbre da voz – e, em seu retorno, gerou uma preparação para o impulso (*retenção da energia*) e o ataque da terceira parte (*desencadeamento da energia*).

Outros dois extratos audiovisuais também foram selecionados como exemplos. Porém, em função do limite do trabalho, seus conteúdos serão apontados, no elenco dos vídeos, mas não serão analisados em seus detalhes.

Vídeo/Corporeidade:

Vídeo 5.Dinâmicas de Som-Movimento

a) Atriz: descrição realizada acima;

b) Musicista: b.1) sequência original; b.2) primeira tentativa de potencializar a expressividade da conexão som-movimento; b.3) sequência somente em execução vocal, entrando em contato, mentalmente, com a sensação corpórea do movimento e em interação com a respiração; b.4) mostra da sequência após a exploração dos elementos cinéticos;

c) Musicista: c.1) sequência original; c.2) sequência somente em execução vocal; c.3) tentativas de acionar a sensorialidade do movimento em um dos extratos vocais da sequência; c.4) mostra da sequência após a exploração dos elementos cinéticos (ressalta-se o estado inicial de concentração da executante e um ligeiro movimento do corpo antes de se iniciar a sequência, denotando o processo interior de acumulação e desencadeamento da energia).

V – Exercícios respiratórios

Fonte: Pedagogia Dalcroze (Oficina Iramar Rodrigues; CHOKSY; 1986; Adaptação: Jussara Fernandino); e Exercícios preparatórios Laban-Bartenieff (FERNANDES, 2008)

Descrição: O trabalho com a respiração foi utilizado na disciplina-laboratório nos momentos de aquecimento, conectados às atividades de concentração e de conscientização corporal, em várias modalidades de exercício. Alguns deles, como os descritos a seguir, associam o ritmo respiratório a demais aspectos como movimentos, sons (vocalização), sensações e imagens mentais, tendo contribuído como suportes para as técnicas não-métricas:

Exercícios respiratórios dalcrozianos:

1. Aplicar a respiração em sequências de movimento, trabalhando a consciência dos *ciclos de ação*: princípio, meio e fim de cada movimento. O exercício pode ser utilizado dentro de uma métrica musical, com durações e movimentos pré-determinados, ou por meio do tempo respiratório individual e em movimentos livres;
2. Em pé, levantar um dos braços pelo centro do corpo até acima da cabeça juntamente com a inspiração. Expirar (soltando o ar com a vocalização contínua da letra S), descendo o braço projetado no ar, pela lateral do corpo, e o olhar em contato com a palma da mão. Entrar em conexão com o corpo e com a

expressividade do gesto. Repetir o processo com o outro braço, e, em seguida, com os dois braços ao mesmo tempo, sendo que, nesse caso, no momento da expansão e descida dos braços, o olhar permanece no horizonte;

3. Em pé, levar um dos braços até o chão, imaginando colher uma flor ou uma fruta saborosa. O braço, partindo do estado de repouso, aciona o movimento para trás e para cima, realizando uma circunferência em diagonal e culminando o movimento no chão (colhendo a flor), em frente ao pé oposto ao braço utilizado. Levar a flor até o rosto e inspirar, acionando a sensação prazerosa do aroma. Expirar expandindo o braço para cima em qualquer direção, como se estivesse soltando a flor para o ar. Sonorizar essa expiração, acionar todo o corpo nesse movimento. Repetir com o outro braço e, em seguida, com os dois braços ao mesmo tempo. Repetir todo o exercício, desta vez, empregando a imagem de algo repulsivo em lugar da flor (uma fruta podre, por exemplo). No momento da inspiração, acionar a sensação do aroma desagradável. No momento da expiração e expansão do braço para cima, acionar o diafragma com veemência, na expressão da repulsa, verbalizando o extrato vocal "rá!", como se estivesse jogando a fruta fora.

Suporte Respiratório Interno: exercícios Laban-Bartenieff

1. *Irradiação central*: Posição inicial: deitar com as costas no chão; o corpo deve estar alongado com os braços e as pernas formando um X a partir do centro do corpo (umbigo). Preparação: relacionar o centro do corpo e as seis pontas (cabeça, cóccix, braços e pernas). A respiração "irradia-se" para as seis extremidades na inspiração, e, na expiração, volta das extremidades ao centro (umbigo). Execução: durante a expiração, fechar-se em posição fetal para um dos lados a partir do centro do corpo, como se a cabeça e o cóccix ficassem mais próximos. Inspirar nessa posição fechada lateral. Durante a expiração, abrir de volta ao X, pelo chão. Repetir o exercício para o outro lado. Apesar de relaxado, o corpo não deve estar "desvitalizado". Ao contrário, deve-se acionar no corpo a *intenção espacial*, seguindo para cada lado como se o ar realizasse os movimentos durante a respiração;
2. *Respiração com sonorização*. Posição inicial: deitado de costas com os joelhos semiflexionados, nuca alongada, braços ao longo do corpo, palmas para baixo,

pés no chão, alinhados com os ísquios. Preparação: respiração abdominal. Execução: durante a expiração produzir o som de uma vogal por vez, vibrando diferentes regiões do corpo na seguinte ordem: som *ih* vibrando a região da cabeça (olhos, ouvidos, face, boca, nariz, mucosas, *etc*); som *eh* vibrando a região do pescoço (faringe, laringe, pregas vocais, tireóide, nuca, *etc*); som *ah* vibrando a região do tórax (caixa toráxica, pulmões, coração, intercostais, coluna toráxica, *etc*); som *oh* vibrando o centro do torso (diafragma, estômago, pâncreas, baço, fígado, *etc*); som *uh* vibrando a região do abdômen (aparelho urinário e reprodutor, intestinos, músculos profundos do quadril). Em seguida criar uma corrente de vibração sonora e corporal, produzindo a sequência ih-eh-ah-oh-uh e vice-versa, acionando, de forma contínua, os pontos entre a cabeça e o cóccix;

3. *Alongamento nas três dimensões com som*: Posição inicial: deitado de costas com os joelhos semiflexionados, nuca alongada, braços ao longo do corpo, palmas para baixo, pés no chão, alinhados com os ísquios. Preparação: respiração abdominal. Execução: esticar o corpo ao longo de seus três eixos, com as respectivas vibrações de vogais, inspirando nas transições. Eixo vertical (altura), braços para cima da cabeça e pés em ponta, posteriormente flexionados, enquanto emitindo o som *ah*. Eixo horizontal (lateralidade), alongar braços e pernas para os lados, fora do chão, enquanto se emite o som *ih*. Eixo sagital (profundidade), alongar braços e pernas em direção ao teto, fora do chão, emitindo o som *uh*.

A utilização das vogais, nos exercícios Laban-Bartenieff, não está atrelada às questões relativas à projeção da voz, mas, ao contrário, a seu uso interno. Têm como função a ativação do preenchimento corporal – órgãos e volume fluido –, muitas vezes esquecido nos momentos de aquecimento (FERNANDES, 1986, p.72). Esses exercícios respiratórios estão relacionados ao conceito de *correntes de movimento*, trabalhados nessa técnica, pelo qual a musculatura da região do abdômen e pélvis impulsiona o movimento em conexão com a respiração, especialmente na expiração.

Registros: os exercícios respiratórios foram utilizados durante todo o percurso da disciplina e em todas as turmas, havendo registros em praticamente todas as aulas. Os exercícios Laban-Bartenieff foram empregados a partir do segundo semestre.

Observações: Como citado anteriormente, a experimentação com os elementos cinestésicos, no início da investigação, desenvolveu-se de forma um tanto deslocada e, embora houvesse uma hipótese em relação ao potencial de seu emprego, não se encontrava pontos de contato entre esses elementos e as demais atividades da disciplina. A busca por estratégias que viessem a amalgamar as possibilidades investigadas encontrou nas atividades respiratórias um dos suportes para uma melhor compreensão desses aspectos, o que se efetivou, principalmente, no segundo semestre de aplicação dos trabalhos.

Partindo do emprego da respiração nos procedimentos relativos à densidade corpórea, verificou-se que, na concepção dalcroziana, a atividade respiratória auxiliou nas questões de precisão do movimento e na conscientização da relação entre tempo e espaço. Observou-se que o tempo estabelecido pela respiração regula a trajetória do movimento, ajudando o executante a determinar melhor os impulsos de saída e de finalização. Verificou-se, ainda, que isso minimiza o desperdício de energia e potencializa a tonicidade dos movimentos.

Em relação aos exercícios respiratórios Laban-Bartenieff, observou-se sua contribuição para a sensibilização e para um melhor entendimento do centro corpóreo, o que pôde ser detectado, principalmente, em uma das turmas que apresentou dificuldades e alcançou melhorias nesse sentido, como descrito na prática **Exercícios cinestésicos**. Notou-se que sua ação proporcionou referências essenciais para o iniciante, como a localização do abdômen; a respiração abdominal; a expansão e o recolhimento a partir desse centro; sua ativação por sonorização; e as conexões entre o centro energético e as demais partes do corpo.

Infere-se que a partir dessas referências, juntamente com outros fatores trabalhados, a capacidade de ativação do centro corpóreo foi ampliada nos referidos alunos. Uma participante de uma das turmas, por exemplo, comentou que realmente sentiu a ativação na região do abdômen dada pela sonorização com a vogal *uh*. E que, nesse momento, segundo a aluna, ocorreu "a sensação de interligamento com toda a coluna".

A atividade respiratória foi experimentada nas sequências criadas pelos alunos, articulando a respiração aliada às trajetórias de tempo-espaço (proposta dalcroziana) à

respiração imbuída do conceito de *corrente de movimento* (Laban-Bartenieff). Um exemplo dessa ativação pode ser verificado na sequência da participante atriz, demonstrada na prática anterior (**Dinâmicas de Som-Movimento**).

Assim, o aluno, ao empregar a respiração para desencadear um movimento, deveria atentar-se tanto para a precisão e a gestualidade de sua trajetória (pedagogia Dalcroze: impulsos de saída e finalização do movimento), quanto para o fluxo sensorial decorrente da propulsão abdômen-expiração (Laban-Bartenieff). Verificou-se, então, que o trabalho com a respiração é capaz de ativar o ambiente interno do executante, relacionando-o ao espaço de atuação (ambiente externo), agindo na gestualidade, tanto em termos de expressividade, quanto de precisão. Conjugado aos procedimentos da *densidade corpórea*, observou-se, ainda, a diminuição de movimentos "desenhados" no espaço e destituídos de tonicidade.

Notou-se, ainda, como um ponto positivo nos exercícios experimentados, a utilização de elementos sonoros e imagéticos, capazes de promover o contato com aspectos afetivos e com as propriedades sensoriais do executante, como por exemplo: imagem da "irradiação" da respiração auxiliando a ideia de fluxo; memória de aromas desencadeando energias físicas e emocionais (empatia, repulsão); vibrações sonoras auxiliando trajetória de movimento ou localizando pontos referenciais. Observou-se, assim, a capacidade dessas estratégias em viabilizar mecanismos que, em outros meios, se constituiriam áridos ou de difícil entendimento em um trabalho de iniciação. Além disso, agregam ao trabalho físico, elementos que proporcionam o contato com as dimensões da tríade corpo-sentimento-mente.

Nenhum dos exercícios componentes da prática respiratória ofereceu dificuldades em sua execução, havendo dúvidas somente quanto às vogais empregadas nos exercícios Laban-Bartenieff. Alguns alunos se preocuparam por não terem conseguido sentir a vibração em determinados locais indicados no exercício. Foi esclarecido, então, em acordo com a explicação encontrada na própria fonte do exercício, que não se trata de uma prática relacionada à ideia de *vibradores*, nem voltada para a projeção vocal. E ainda de acordo com a autora (Ciane Fernandes), é possível realizar o exercício em outras posições passíveis de promover as vibrações com maior nitidez. Os alunos assim o experimentaram, observando melhorias em alguns pontos e perdendo a sensação de vibração em outros.

Sem dúvida, a presença física das vibrações em todos os pontos indicados constitui uma situação ideal, em termos de exercício sensorial. Reforçou-se, no entanto,

que, especificamente para os propósitos da disciplina, considera-se o estímulo imagético e facilitador da percepção corpórea como um fator já bastante significativo[108].

Vídeo/Corporeidade:

Vídeo 6.Exercícios Respiratórios

a) Exercícios respiratórios dalcrozianos;

b) Exercícios respiratórios Laban-Bartenieff.

De uma maneira geral, observou-se alguns aspectos que os participantes foram adquirindo e desenvolvendo com relação aos recursos corpóreos. Estes aspectos se coadunam com as proposições de Delacroix *et al.* (1980), quanto à diferenciação entre uma manifestação expressiva inicial, ou incipiente, e uma manifestação apta a desenvolver possibilidades artísticas. Para os autores, todos possuem um vocabulário corporal que é envolto por fatores sociais e culturais. Porém, no âmbito artístico, este vocabulário se desenvolve também na criação de novos significados. O processo de aquisição de outras possibilidades expressivas é chamado por esses autores de *transposição*, que, apresentada de uma maneira sintética, caracteriza-se pelos seguintes fatores:

- Movimentos realizados de forma global para capacidade de se realizar dissociações corporais;
- Menor percepção do espaço para orientação espacial e emprego consciente de direções, níveis, formas *etc*;
- Utilização de ações habituais para emprego de possibilidades diferenciadas e complexas, dadas por uma maior disponibilidade de recursos expressivos e maior capacidade de se estabelecer relações a partir destes recursos.

[108] Na publicação da qual foram recolhidas essas práticas há uma explicação esclarecendo que o objetivo dos exercícios não está associado às questões técnicas da voz, em específico. Há também uma nota constando que há um propósito na relação entre as vogais e os órgãos do corpo aos quais estão atreladas, sem, todavia, especificar essa relação. Há outros trabalhos vocais que se utilizam dessa mesma correspondência, como por exemplo, o da artista e pesquisadora italiana, Francesca Della Monica, em torno da identidade da voz, sua relação com a espacialidade e como instrumento de comunição. O professor Ernani de Castro Maletta (EBA/UFMG) desenvolve, atualmente, uma pesquisa juntamente com essa artista.

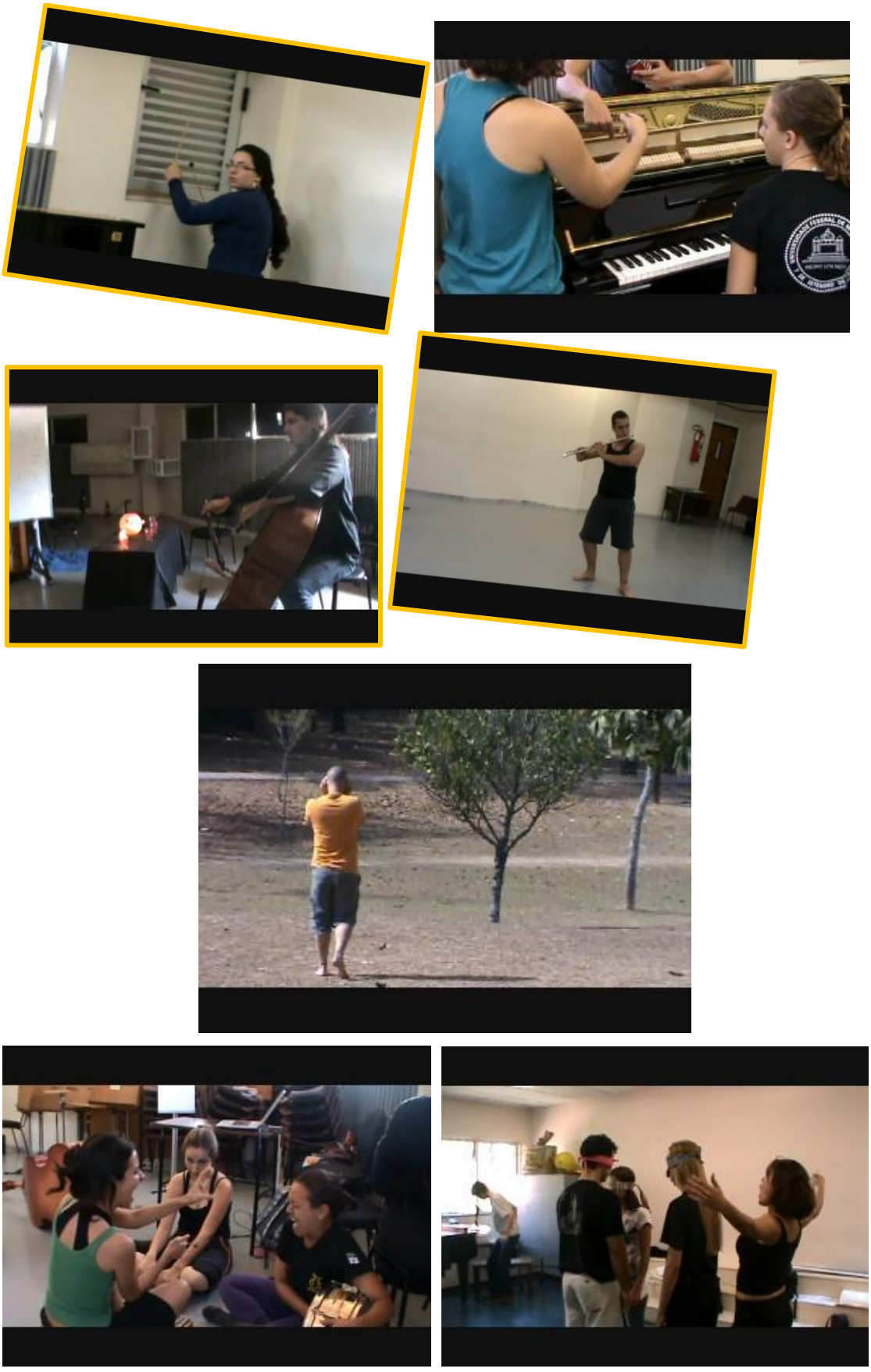


FIGURA 5: Práticas relativas à *Produção Instrumental* e *Escuta Cênica*

Cap. 6: Práticas relativas à *Produção Instrumental* e à *Escuta Cênica*

Este capítulo é dedicado à descrição das práticas relacionadas às categorias *Produção Instrumental* e *Escuta Cênica*. Estas categorias foram reunidas em um só capítulo em virtude dos limites de explanação da tese, evitando-se, assim, que o excesso de informação prejudique a condução do pensamento. Dessa forma, os trabalhos serão descritos de uma forma geral, sem se deter na apresentação detalhada de cada exercício, como ocorreu até então. O entendimento de seu funcionamento, contudo, não será prejudicado, uma vez que os aspectos dessas práticas se encontram bastante vinculados aos trabalhos das demais categorias, alguns, inclusive, já comentados em práticas anteriores Além disso, sua atuação também será contemplada no próximo capítulo, relativo aos exercícios-síntese.

6.1 *Produção Instrumental*

Como visto na descrição das demais categorias, o instrumento musical foi utilizado em diversos momentos da disciplina-laboratório com vistas à produção de estímulos sonoros para o desenvolvimento das práticas. Desse modo, constitui-se uma importante estratégia da *escuta musical*. Nos aspectos relacionados, especificamente, aos princípios da categoria *Produção Instrumental*, teve-se como objetivo desenvolver possibilidades cênico-sonoras a partir das diferentes funções instrumentais detectadas pela pesquisa:

- Produção sonora por meio do corpo, instrumentos musicais, objetos cênicos e meios eletrônicos;
- Emprego da produção instrumental nas funções de sonorização e *ação sonora*.

Fontes: Referências teatrais (práticas em torno das propostas dos encenadores teatrais descritos no capítulo 2, em especial, as experiências do *Odin Teatret*); Referências musicais (práticas em torno das propostas dos pedagogos musicais descritos no capítulo 2, especialmente Orff, Schafer e Paynter).

Descrição: O instrumento musical foi utilizado como um dos meios de sonorização dos trabalhos realizados, estimulando, todavia, a experimentação de outros empregos e funções no jogo cênico. Essa possibilidade foi identificada na pesquisa a partir das experimentações do grupo teatral *Odin Teatret*, conforme o relato desta categoria no capítulo 2. Dessa forma, foram desenvolvidas algumas práticas voltadas para exercitar alguns recursos, visando à sua posterior aplicação nos contextos expressivos a serem elaborados. Isso se deu por meio de exercícios e improvisações, tais como os descritos a seguir:

- Exercícios de caráter musical empregando as referências e o instrumental da pedagogia Orff: criação de estruturas sonoras a partir de *ostinatos* e improvisações *tutti-soli*, visando o desenvolvimento da interação e da escuta associada à prática instrumental;
- Criações de estruturas cênico-sonoras com o emprego do instrumento em funções cênicas;
- Improvisação utilizando o instrumento musical em lugar da voz (descrito na prática **Diálogos com instrumentos e idiomas inventados** (ver *Produção Vocal*: *Efeitos Vocais***)**.

Além dessas práticas, foram promovidas atividades voltadas para exercitar o emprego de outras fontes sonoras atuando em uma função instrumental, como os objetos e o próprio corpo do executante, que envolve tanto as sonoridades vocais, quanto a produção realizada por demais partes do corpo, na denominada percussão corporal. O emprego dessas possibilidades foi encontrado nas propostas de Meyerhold e Grotowski. Esses procedimentos foram:

- Exploração dos sons dos objetos da sala: levantamento das características sonoras dos objetos e sua relação com os parâmetros do som; seguindo-se uma improvisação e estruturação a partir do material levantado;
- Exploração e estruturação de recursos vocais, por meio das práticas relacionadas à *Produção Vocal*: Nomes em ostinato; Possibilidades sonoras de um texto; Ações vocais imaginárias; dentre outras;
- Exploração de sons corporais: levantamento de timbres e possibilidades percussivas (possibilidades sonoras das mãos; batimentos no corpo;

possibilidades bucais/vocais *etc*), seguido de improvisação e estruturação desses elementos.

As estratégias listadas acima tiveram como intuito uma primeira familiarização com os materiais e recursos disponíveis. Alguns outros exercícios, porém, foram aplicados já no sentido de desenvolver uma organização sonora em torno de uma ideia, uma ação ou uma imagem, como nos seguintes exemplos:

- Elaboração coletiva de história ou situação relatada apenas por sons, empregando as diversas fontes sonoras trabalhadas (prática encontrada em Brook e Schafer). Os participantes devem tentar identificar o contexto da narrativa elaborada por cada grupo (*escuta*). Esse exercício pode ser realizado também com histórias já conhecidas;
- Aplicação intencional de sonoridades em estruturações cênicas. Exemplo: a partir da prática **Tempo-ritmo: andamentos** (ver *Corporeidade*: *Técnicas métricas*), foram realizadas improvisações coletivas, a partir dos exercícios individuais anteriores, buscando-se trabalhar as possibilidades sonoras (voz, corpo, instrumento, objeto) da cena, bem como interagir os diversos "tempo-ritmos" nela envolvidos.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): atores (aulas 05, 08, 09: 07/04, 05/05 e 12/05/11); músicos (aulas 03, 08, 09: 23/03, 05/05, 12/05/11); Música e Cena I (2º semestre): atores (aulas 02, 06, 11: 19/08, 16/09 e 21/10/11); músicos (aulas 06, 10: 16/09 e 14/10); Música e Cena II: atores e músicos (aula 08: 29/09/11).

Observações: Como não ocorreu a descrição de cada prática em específico, as observações também serão realizadas de uma forma geral, ressaltando-se alguns aspectos que foram considerados interessantes ou mais relevantes como informação para o processo de análise.

Das fontes de produção sonora encontradas nesta categoria, os meios eletrônicos não foram utilizados na disciplina-laboratório, por demandarem a disponibilidade de equipamentos específicos. Desse modo, foram utilizados os instrumentos disponíveis em sala de aula e alguns trazidos pelos próprios alunos, no caso dos músicos, embora tenha sido observado que alguns participantes desse grupo preferiam realizar as atividades fora de seu instrumento principal.

Os alunos de Teatro fizeram uso, em sua maioria, dos instrumentos de percussão de pequeno porte, e, em alguns exercícios, ocorreu o manuseio de instrumentos musicais tais como o piano, a bateria, e o vibrafone, que pertenciam à sala de aula. Observou-se que, mesmo sem qualquer experiência anterior com o instrumento, as práticas de exploração e estruturação sonora também funcionaram, para os atores, como possibilidades musicalizadoras, uma vez que possibilitaram a descoberta e o entendimento de algumas propriedades e funções musicais de forma vivencial.

Na prática que envolveu as improvisações com o instrumental Orff[109], observou-se, na turma do curso de Teatro do primeiro semestre, alguns atores que surpreenderam positivamente em relação à *escuta musical* e *interacional*, tanto nas relações entre solo e grupo, quanto na execução de improvisos mais elaborados e diferenciados musicalmente. Dentre os que demonstraram uma maior dificuldade, verificou-se que um dos atores não conseguiu se conectar com a base de *ostinatos* que oferecia a referência harmônica e temporal, nem com a quadratura empregada na proposição. Como este exercício funciona com uma espécie de refrão – executado pelo grupo – intercalado por improvisos individuais, este participante perdia o tempo de seu próprio improviso, bem como os momentos de entrada do grupo ou de outro solista. Ou seja, não foram estabelecidas as *escutas musical* e *interacional*.

Uma das atrizes observou sua própria dificuldade rítmica, comentando não conseguir manter a pulsação, nem perceber os apoios referenciais em todo o tempo. Outros atores apresentaram dificuldades semelhantes, porém, em menor intensidade, notando-se tratar, nesse caso, de uma falta de contato com esse tipo de atividade. Assim, alguns exercícios de desenvolvimento rítmico foram desenvolvidos nas aulas posteriores, como por exemplo, a prática **Regularidade/Irregularidade** (ver: *Produção Vocal*; relação voz-movimento).

Em uma das experimentações com os objetos, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um deles construiu uma criação sonora e o outro improvisou corporalmente a partir dessa estimulação. Verificou-se que a estruturação criada possuía dois extratos superpostos: uma percussão realizada por vários objetos da sala e outro produzido por uma cadeira que, arrastada, produzia um som contínuo e lento, que permanecia durante todo o exercício. O grupo responsável pela movimentação

[109] Cf. capítulo 2, p. 74.

conectou-se à informação da percussão, expressando-se, por meio da movimentação das pernas e batimentos nos pés.

No entanto, uma das atrizes comentou que seu corpo reagiu à energia percussiva dos objetos, mas, internamente, ocorreu uma sensação conectada com a sonoridade constante e lenta da cadeira. Esta participante afirmou, ainda, ter relacionado essa percepção à prática **Coordenação Som-Movimento** (ver *Corporeidade*: *Técnicas não-métricas*) que havia sido realizada na aula anterior, bem como aos aspectos de Tempo-Espaço-Energia que estavam sendo iniciados. A partir desse comentário, foi realizado um trabalho, nesse exercício, em torno das relações entre elementos musicais e cinéticos.

Nas atividades em torno da *Produção Instrumental*, verificou-se, de uma maneira geral, uma menor desenvoltura na turma do curso de Teatro do segundo semestre em relação aos alunos da primeira turma. Notou-se que essa diferença se relacionou a uma dificuldade de integração do grupo, especialmente nos exercícios que envolveram a formação de grupos com maior número de integrantes, sendo que todas as práticas relacionadas à *Produção Instrumental* envolveram o trabalho coletivo. Essa turma, em específico, levou mais tempo para se consolidar, em função dos problemas de matrícula mencionados anteriormente. Contudo, os participantes desenvolveram e alcançaram os objetivos dessa categoria no decorrer do semestre, notando-se, porém, a permanência de pequenos grupos formados por afinidade estética e pessoal, com pouca ocorrência de intercâmbio entre eles.

Quanto aos músicos, não foram observadas dificuldades nos quesitos de exploração e estruturação musical nos procedimentos dessa categoria. No entanto, nos exercícios em que a proposta seria alterar a função do instrumento, as tentativas de desenvolver "conversas" e "ações" por meio dos instrumentos, por exemplo, desencadeavam, ainda, proposições de caráter musical. Ocorreram trabalhos de alguns integrantes nos quais foi observada uma maior aproximação dos aspectos cênicos, mas ainda de forma incipiente. Nas práticas posteriores verificou-se um avanço nesse sentido, em função de uma maior familiaridade com a proposta.

Além de uma inibição em relação ao exercício em si, observou-se que alguns alunos não utilizaram seus próprios instrumentos, como havia sido solicitado para a realização das práticas. Como por exemplo, uma violinista que preferiu desenvolver as criações ao piano alegando receios por estar um tempo sem se exercitar ao violino. E as cantoras que optaram por instrumentos de percussão, tendo uma delas afirmado: "acho

melhor ficar com a percussão por enquanto". Observou-se que essa estratégia provavelmente deixaria esses participantes mais confortáveis, sem as exigências de caráter técnico ou sem os receios de exposição ao erro. Cabe notar, que a proposta, em si, já acarretava algo desconhecido ou, no mínimo, inusitado para a maioria dos alunos músicos.

Essa suposição foi reforçada no exercício envolvendo o trabalho com os objetos. A princípio, considerou-se que os músicos poderiam não encontrar motivação em um exercício de exploração sonora em nível inicial. Todavia, os propósitos da prática seria sua aplicação nas configurações cênico-sonoras a serem criadas. Ponderou-se, ainda, que nem todo músico passou, em sua formação, por processos de musicalização, de caráter sensorial e exploratório, o que poderia constituir uma experiência favorável aos trabalhos.

No desenvolvimento da prática, que foi realizada por toda a turma em um único grupo, verificou-se um estado de concentração dos alunos, notando-se a expressão de opiniões e a troca de informações entre os participantes. Em determinado momento do processo, uma cantora entoou um fragmento da canção *Mulher rendeira*, provavelmente em função de algum estímulo rítmico. Essa manifestação, que surgiu de forma espontânea, foi assimilada por todo o grupo. Foi sendo inserida, gradativamente, na estruturação, até que esta se tornou, na verdade, um acompanhamento percussivo para a canção.

Observou-se, nesse caso, que o exercício de estruturação sonora com objetivos cênicos voltou-se mais uma vez para o fazer musical. No entanto, optou-se por não se redirecionar o exercício, uma vez que, naquele instante, foi verificado um momento importante para o trabalho, no qual os músicos se permitiram "brincar" com a música, e em estado de interação coletiva. Esse fato levou a reflexões em torno de duas possíveis causas para o fato. Uma delas seria o abrandamento do nível de exigência e cobrança, por parte dos alunos, em virtude da ausência do instrumento convencional. Outra consideração seria a necessidade de se incluir, nos processos de sensibilização, mais práticas envolvendo a expressão musical em caráter lúdico, algo que sensibiliza a todos, mas, para os músicos, em seu objeto de identificação, seria de especial valia.

<u>Vídeo/Produção Instrumental e Escuta:</u>

Vídeo 1: Produção Instrumental

a) Exploração sonora de objetos; b) Estruturação de uma melodia: xilofones/metalofones; c) Percussão corporal; d) Narrativas sonoras.

6.2 *Escuta Cênica*

Como visto no capítulo 2, a categoria *Escuta Cênica* foi dividida nas subcategorias de *escuta: musical, corporal, individual e interacional*, de acordo com as especificidades encontradas no *mapeamento*. Assim, os princípios que orientaram a investigação quanto a seu funcionamento e as suas propriedades, voltaram-se para o desenvolvimento da percepção do indivíduo em contato com a atividade expressiva, pautando-se pelos seguintes aspectos:

- Desenvolvimento das percepções musical e corpórea em processos de interação;
- Processamento interacional das informações expressivas interiores e exteriores.

Dessa forma, o objetivo a ser trabalhado pelas práticas foi desenvolver a capacidade de lidar com informações corporais e musicais em nível individual e interacional.

Fontes: Fontes relacionadas às demais práticas da disciplina-laboratório. Jogos e exercícios preparatórios das pedagogias teatrais e musicais.

Descrição: Os aspectos relacionados à *Escuta Cênica* foram desenvolvidos, em sua maioria, em meio às práticas relacionadas às demais categorias, uma vez que prevê o desenvolvimento de propriedades perceptivas e não um conteúdo didático em específico. Em relação às subcategorias, foram considerados como fatores da e*scuta musical*, os estímulos sonoros provenientes de algumas peças musicais trabalhadas; dos instrumentos; das sonoridades corpóreas; e do ambiente sonoro, bem como a capacidade de gerenciamento expressivo dessas possibilidades. Os exercícios que trabalharam esses aspectos em interação com a movimentação e com as demais ações corpóreas se relacionaram à *escuta corporal*. Foram desenvolvidas, também, práticas relativas a *escuta individual* e *interacional*, voltadas para o desenvolvimento tanto da percepção dos próprios meios expressivos, como para se promover a capacidade de interação entre vários fatores. Esses exercícios foram abordados por meio das seguintes estratégias:

- Aquecimento individual/ ativação corpórea: relacionam-se ao contato do indivíduo com si próprio, promovendo a preparação e um estado de disponibilidade para o trabalho (alongamento, respiração, alinhamento postural, concentração *etc*);

- Jogos de ativação coletiva, que envolvem: a) aspectos afetivos: atividades de contato interpessoal e integração do grupo; b) aspectos mentais: atenção, concentração, coordenação, rapidez e prontidão de reflexos; c) aspectos didáticos: introdução vivencial a determinados conteúdos;
- Exercícios de experimentação: práticas relativas às categorias, e descritas nos itens anteriores, envolvendo aspectos de *escuta* concernentes a seus conteúdos (relação som-movimento; percepção da relação tempo-espaço; conexão tempo-espaço-energia; contato e acionamento dos recursos expressivos).

Registros: há registros de procedimentos relativos à *escuta* em todas as aulas que compuseram a disciplina-laboratório.

Observações: A descrição das atividades referentes ao aquecimento individual e aos jogos de integração, citados acima, não entrou na explanação da tese em virtude do foco no conteúdo das categorias, com exceção de algumas práticas que, além da função de ativação, também trabalharam recursos relacionados a esses conteúdos. Como exemplo desses casos, podem ser citados os exercícios **Exploração sonora do nome** e **Diálogos com instrumentos e idiomas inventados**, que foram aplicados com essa dupla função[110]. Assim, com o intuito de exemplificar as possibilidades de acionamento de aspectos da *escuta* por meio desses jogos, um deles será descrito a seguir.

Nesse jogo, os participantes devem se organizar no espaço de acordo com os comandos dados pelo professor: uma fila; duas filas; uma roda; uma roda dentro da outra; uma fila e uma roda *etc*. O exercício começa com os participantes em deslocamento pelo espaço da sala. Em um dado momento, o professor cita um dos comandos a ser realizado, mas a ordem só deverá ser cumprida pelo grupo ao ser desencadeado um ataque sonoro. A partir desse som, emitido pelo professor, todos os participantes se mobilizam para a realização da tarefa, que deve ser cumprida coletivamente sem qualquer manifestação de comunicação, isto é, em silêncio e sem emprego de gestos.

Enquanto a ordem é cumprida, o professor realiza uma contagem, verificando em quantos tempos a tarefa é realizada. Em seguida, a mesma tarefa é repetida algumas vezes, sendo que, a cada vez, o grupo deve tentar realizá-la em um tempo cada vez menor. Ao se alcançar um tempo mínimo de execução da tarefa, o professor aciona a

[110] Cf. capítulo 4, *Produção Vocal.*

próxima ordem, e assim por diante. Em cada reinício (repetição ou nova ordem), os participantes devem voltar à distribuição inicial, em deslocamento pelo espaço da sala (Vídeo 2).

Esse jogo traz um exemplo de atividade que é capaz de acionar vários elementos simultaneamente, tais como: acuidade auditiva, percepção espacial-temporal, rapidez de resposta e integração do grupo. O comando verbal e o ataque sonoro constituem estímulos auditivos, sendo que o primeiro aciona propriedades de visualização e preparação mental da tarefa, e, o segundo, ativa o impulso e a atitude corpórea. A percepção visual é fundamental no momento da execução das tarefas, uma vez que cada participante deve verificar seu posicionamento e sua contribuição para a realização da estrutura solicitada. Caso ocorra uma estruturação errada, haverá necessidade de uma reorganização imediata do grupo até o alcance do objetivo. Isso requer percepção da falha, rapidez de pensamento e iniciativa dos participantes para se realizar o ajuste. E, ainda, o acionamento da concentração, uma vez que a ansiedade que pode ocorrer nas tentativas de organização só prejudica os resultados.

A necessidade de repetir a tarefa em um tempo cada vez menor estimula as relações rítmicas e adequações entre tempo e espaço. Por fim, a *escuta interacional* perpassa todo o jogo, nos quesitos de coordenação coletiva, bem como em nível interpessoal. O fato de não ser possível qualquer tipo de comunicação ou combinação prévia, faz com que os participantes se organizem pela interação em si e pela auto-organização do grupo como um todo. Os esforços para a realização de um objetivo comum e as situações inesperadas que surgem auxiliam nas relações de cooperação, confiança e espontaneidade. Esse jogo, invariavelmente, produz um efeito divertido e motivador, e proporciona um estado de ativação e disponibilidade nos integrantes.

Esse tipo de atividade auxiliou em muito, por exemplo, a turma de músicos do primeiro semestre, em suas dificuldades de entrosamento e abertura à espontaneidade. No vídeo de demonstração do jogo, percebe-se, também, a melhoria alcançada por esse grupo, em relação à percepção espacial e corpórea como um todo, bem como aos estados de concentração e "tônus atitudinal".

Como mencionado anteriormente, o trabalho com a *escuta* permeou as demais práticas já descritas nos capítulos anteriores, e algumas observações mais específicas já foram relatadas na descrição dessas práticas. O emprego da *escuta musical* foi desenvolvido nas categorias *Produção Vocal* e *Produção Instrumental*, em que ocorreram explorações sonoras e o posterior desenvolvimento de estruturações musicais

do material levantado. Também foi acionada em atividades que envolveram a audição e a execução de peças musicais, bem como na sonorização de cenas. Práticas, estas, que serão descritas no próximo capítulo. A *escuta corporal* foi contemplada nos exercícios relativos à conexão voz-movimento e nos procedimentos desenvolvidos na categoria *Corporeidade* como um todo, estimulando a capacidade corporal em receber e emitir informações em relação aos aspectos musicais.

A *escuta individual* foi desenvolvida nos exercícios que procuraram propiciar ao participante o contato com seus próprios meios expressivos, ou em outros termos, sua autoexpressão [111]. Além disso, nos exercícios, de maneira geral, procurou-se pontuar a percepção de si próprio, em relação a aspectos como respiração, eixo corporal, olhar ativo, possíveis tensões, "tônus atitudinal" *etc*. Em algumas práticas buscou-se, ainda, a captação de informações interiores como sensações e imagens, que poderiam vir a "nutrir" a expressividade necessária à realização do trabalho. A *escuta interacional* foi acionada nos processos de elaboração e execução de cenas e estruturações sonoras, nas improvisações e exercícios de caráter coletivo, especialmente. No trânsito entre as *escutas individual* e *interacional*, foram realizados alguns jogos em caráter coletivo e vivencial, cujas informações poderiam ser utilizadas como referências para um posterior aprofundamento individual ou para aplicação em novos contextos.

O silêncio, embora de difícil manutenção em tempo integral, também foi incentivado durante a disciplina e em alguns momentos exigido, em prol da qualidade da *escuta* e da manifestação expressiva. A abertura que o silêncio proporciona para novas possibilidades, como no dizer de Peter Brook, pode ser exemplificada por uma situação ocorrida na turma de Teatro do primeiro semestre. Numa das práticas com as *dinâmicas de movimento*, uma das atrizes comentou, após o término do exercício, ter desenvolvido todo o seu trabalho corporal em interação com os sons de uma clarineta que soava no andar de baixo. Esse fato pode ser relacionado ao conceito de *escuta criativa* ou *ouvido pensante*, no qual relações inventivas são estabelecidas no contato ativo com o ambiente sonoro, conforme o pedagogo musical Murray Schafer, citado no capítulo 2. Observou-se também, neste caso, o acionamento e a interação das *escutas corporal* e *musical* por parte da aluna.

[111] Em relação às possibilidades expressivas, Stokoe e Harf (1987) definem esse processo como *intracomunicação*. Isto é, a capacidade de perceber e comunicar-se consigo mesmo. Sendo a *intercomunicação*, o processo voltado para o coletivo.

As respostas perceptivas apresentadas pelos participantes, em cada grupo, foram identificadas por meio da relação entre sua bagagem anterior e pelas capacidades desenvolvidas na disciplina-laboratório. Verificou-se, assim, uma melhor conexão perceptiva dos participantes em relação aos aspectos de sua área de origem: já conhecidos ou reconhecidos nas práticas trabalhadas. E diante dos aspectos "novos", verificou-se a presença de oscilações, respostas incipientes ou insuficientes, relacionadas ao desconhecimento dos próprios recursos expressivos em relação a determinados aspectos. Este é um ponto relevante em relação às necessidades de uma formação mais adequada e completa.

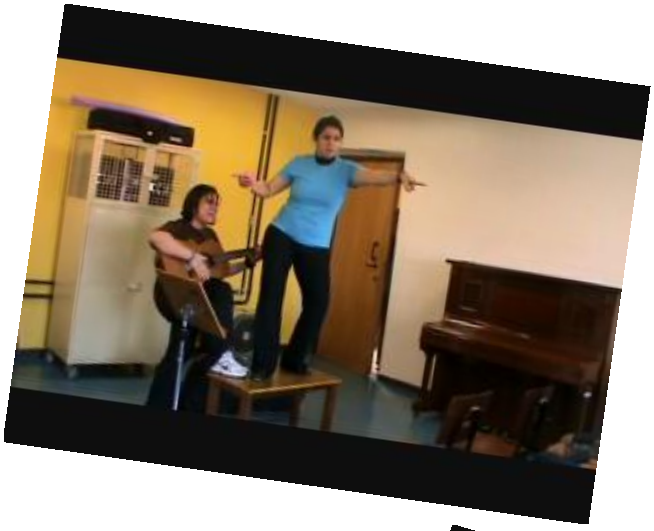
Assim, do ponto de vista da formação ou da experiência anterior, os músicos responderam melhor à *escuta musical*, identificando-se, entre esses sujeitos, uma melhor acuidade na captação das mensagens sonoras e melhor desenvoltura em sua aplicação nas estruturações de caráter musical. No entanto, o pouco contato ou a ausência de experiência com práticas corporais e cênicas levaram a respostas incipientes em relação às questões corpóreas, espaciais e de "tônus atitudinal", de uma maneira geral. Nos grupos de atores, foi observada uma melhor utilização e coordenação do espaço coletivo, respostas mais conscientes em relação à movimentação e às propriedades corporais, bem como um melhor entendimento e experiência com os aspectos da *presença cênica*. Contudo, verificou-se menor familiaridade com os elementos e as relações musicais, principalmente em nível de conscientização e aplicação de conceitos, além de algumas dificuldades com a percepção temporal e a precisão rítmica na coordenação espaço-tempo.

Certamente, essas observações estão situadas em um plano geral, havendo atores e músicos que apresentaram respostas diferenciadas em relação à descrição acima, representando, no entanto, exceções nos respectivos grupos. É importante ressaltar, contudo, a melhoria gradativa desses aspectos no decorrer da disciplina-laboratório, por meio das estratégias de familiarização e apreensão dos conteúdos, bem como pelo gradativo processo de integração dos grupos. Esses fatores serão visualizados na descrição dos exercícios-síntese.

Vídeo/ Produção Instrumental e Escuta Cênica

Vídeo 2. Escuta Cênica

a) Exemplo de exercício: espaço interacional; reação ao som; impulso de saída/estancamento do movimento; b) Exemplo de jogo coletivo.



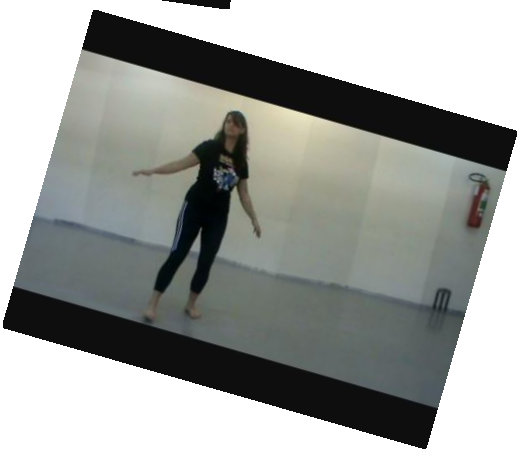


FIGURA 6: Exercícios-síntese

Cap. 7: Exercícios-síntese

Os exercícios-síntese foram desenvolvidos buscando possibilitar a integração dos conteúdos vivenciados nas práticas de sensibilização e de experimentação que foram apresentadas nos capítulos anteriores. Desse modo, tiveram como objetivo aprofundar alguns aspectos levantados pela pesquisa, quanto à relação som-movimento e as possibilidades cênico-musicais, verificando sua atuação em torno de suportes expressivos como o texto e a peça musical. A descrição dos exercícios foi organizada em práticas individuais e práticas coletivas, que foram desenvolvidas a partir dos seguintes pontos geradores: audição musical; execução musical (canção); funções instrumentais; texto poético; texto teatral.

7.1 Práticas Individuais

I. Interação cênico-musical a partir da audição

Fontes: Exercício elaborado pela pesquisadora (Jussara Fernandino) em momento anterior à pesquisa e a partir do pensamento dalcroziano. A prática ganhou um redimensionamento a partir da presente investigação.

Descrição: Essa prática visa desenvolver a interação som-movimento a partir da audição de peças musicais, propondo que o executante não somente reaja aos estímulos sonoros, mas que também possa gerar uma criação expressiva a partir dessa estimulação. Assim, partindo-se dessa audição (*escuta musical*), ocorre uma estruturação de movimentos (*escuta corporal*), visando ao desenvolvimento de uma expressão cinestésico-musical. Para tal, são desenvolvidas as seguintes etapas:

- Com os alunos sentados, o estado de *escuta* deve ser ativado, por meio da concentração na respiração e nos sons do ambiente;
- Em seguida, é promovida uma audição de trechos de peças musicais, selecionados como estímulos sonoros para o exercício. Essa série de estímulos é apresentada duas vezes aos alunos. A primeira, como um contato inicial de caráter auditivo. E, em seguida, solicitando-se que os participantes estabeleçam

uma relação entre a música e a *escuta individual*, buscando ativar os efeitos que podem ser identificados a partir dessa estimulação (sensações, mobilizações, imagens). Recomenda-se que os alunos permaneçam com os olhos fechados, principalmente no segundo momento, e que estejam em uma posição confortável, porém sentados, evitando-se um excesso de relaxamento. Em relação aos alunos músicos, deve-se solicitar que não procurem analisar os trechos do ponto de vista musical, privilegiando, nesse início, o contato sensorial;

- Em outro momento, fitas de tecido são distribuídas aos alunos, que estarão em pé ocupando o espaço da sala. A partir da mesma estimulação sonora ouvida anteriormente, os participantes devem mover essas fitas de maneira espontânea e ao "sabor" da música. Os movimentos produzidos devem ser absorvidos, gradativamente, pelo corpo do executante, que desenvolverá, assim, uma só movimentação juntamente com a fita.
- À interrupção do estímulo musical, interrompe-se também a movimentação. Nesse momento, o executante retorna ao estado de repouso, preparando-se para a entrada do próximo evento sonoro. Em uma outra fase, o exercício dever ser repetido sem a intermediação das fitas, apenas pela movimentação corporal espontânea;
- Numa próxima etapa, os participantes ouvem os estímulos, mas não se movimentam de imediato. Apenas recebem e escutam os trechos musicais, buscando entrar em contato com as sensações e percepções que podem ser estabelecidas com esses estímulos, como descrito na primeira etapa. Somente após o estabelecimento dessa relação é que os alunos irão desencadear seus movimentos[112], cada qual em seu tempo, ativando-os em consonância com a *mobilização interna* – definida, neste trabalho, como o contato e o acionamento da percepção interior, estabelecendo uma nova conexão com a informação externa;
- Em seguida, inicia-se o processo de criação. Cada participante escolhe um dos estímulos musicais de sua preferência, visando elaborar uma composição

[112] Essa estratégia foi concebida a partir de uma experiência com a bailarina Heloísa Domingues, em um curso de expressão corporal para cantores. Nesse caso, o cantor só deveria iniciar o canto, após um contato anterior e interno com a canção. O curso foi promovido pela Babaya Escola de Canto (BH), em 2005.

corpórea a partir das possibilidades de interação som-movimento, descritas nos itens anteriores;

- Com a movimentação já estruturada, os participantes passam por uma etapa de identificação e aplicação dos aspectos relacionados ao movimento (elementos cinestésicos), bem como sua relação com os elementos musicais presentes na peça musical envolvida, com vistas à conscientização e ao aperfeiçoamento da gestualidade e da expressividade como um todo.

As etapas são distribuídas em diferentes aulas de acordo com o perfil e desenvolvimento do grupo.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aulas 03, 08, 11 12, 13, 14: 24/03, 05/05, 26/05, 02/06, 09/06 e 16/06/11); atores (aulas 03, 07, 08, 11, 12, 13: 24/03, 28/04, 05/05, 26/05, 02/06, 09/06 e 16/06/11). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 06, 07, 08, 09, 10: 16/09, 23/09, 30/09, 07/10, 14/10/11); atores (aulas 06, 07, 08, 09: 16/09, 23/09, 30/09, 07/10/11)

Observações: Essa prática, aplicada nas turmas do nível I da disciplina-laboratório, surgiu em decorrência das experimentações com a conexão som-movimento e que aos poucos foi se configurando como algo passível de um maior aprofundamento. Inicialmente, era constituída somente pelas etapas relacionadas ao trabalho com as fitas, como um exercício de movimentação espontânea a partir de estímulos sonoros. O emprego da fita se deve a experiências didáticas anteriores à pesquisa, nas quais o artefato consistia em um meio facilitador da movimentação, no caso de pessoas sem experiência com trabalhos corporais e com dificuldades de expressão – o que, possivelmente, dispensaria sua utilização nas turmas do Curso de Teatro. Na disciplina-laboratório, porém, esses alunos manifestaram um especial interesse pelas possibilidades lúdicas do objeto, que foi incorporado, então, nas turmas de maneira geral.

O desenvolvimento dessa prática se deu da seguinte maneira. Na turma do curso de Teatro do primeiro semestre, observou-se que a etapa relativa à escuta e à movimentação espontânea se desencadeou com bastante facilidade, o que levou à experimentação de outras possibilidades. Dessa forma, além da reação espontânea aos estímulos sonoros, experimentou-se uma movimentação conectada com a segunda modalidade de escuta citada na descrição. Isto é, desencadeada não somente pelos sons, mas pelas sensações percebidas na conexão com a estimulação sonora. Na realização

dessa proposta, observou-se que, surpreendentemente, os alunos quase não se moveram. Permaneciam em pé, de olhos fechados e manifestando-se com movimentos mínimos, quase internos. A princípio, ponderou-se que os participantes não haviam entendido a proposta. No entanto, foi possível perceber uma energia mais intensa nos corpos quase imóveis, e ao que tudo indicava, estavam realizando o "movimento" internamente.

Considerou-se muito significativa essa "incandescência" provocada pelo exercício mesmo no estado de imobilidade. Detectou-se aí, a ideia de *mobilização interna*, ao se perceber que, nesse momento, ocorria uma nova estimulação, proveniente, desta vez, do próprio indivíduo em contato com os sons. A partir de então, essa descoberta foi acoplada ao presente trabalho com vistas a um possível desenvolvimento. Ampliando a *escuta* para além da recepção e reação corpórea aos sons, observou-se, assim, uma possibilidade de se "refazer a música dentro de nós mesmos", como postula o pedagogo musical John Paynter. E, no caso, recriá-la por meio da própria expressão.

Acrescentou-se, dessa maneira, essa nova possibilidade ao exercício inicial, experimentando-a, também com as demais turmas. Observou-se, na fase de livre reação aos sons, ou movimentação espontânea, que havia, de maneira geral, uma semelhança nos movimentos dos participantes. Além disso, verificou-se a presença de uma maior correspondência entre a movimentação e os elementos musicais mais evidenciados dos trechos musicais. Já no acionamento da *mobilização interna*, notou-se que nem sempre ocorria essa simetria, verificando-se que os movimentos tornaram-se mais introspectivos e diferenciados, constituindo-se "menos a dança e mais a pessoa", como se referiu um dos alunos em relação à diferença de estado expressivo percebida entre as duas modalidades.

Verificou-se, assim, que a prática oferecia a possibilidade de aproximar a relação entre som-movimento ao aspecto afetivo, relativo à conexão corpo-sentimento-mente, uma vez que esse era o quesito desta tríade que mais gerava dúvidas para a pesquisa quanto a seu emprego. O exercício promovia, ainda, a interação entre as *escutas musical, corporal* e *individual*, detectando-se aí um potencial de aprofundamento da investigação. Buscou-se, dessa forma, ampliar a proposição inicial, prosseguindo os trabalhos com a proposta de uma criação corpórea desenvolvida por meio da interação com a música.

Nesse intuito, cada participante desenvolveu uma estrutura de interação entre os sons e a movimentação. Escolhido um trecho musical, o aluno partia para as

experimentações de movimento e o estabelecimento gradativo de sua proposição corpórea, sempre se relacionando com a estimulação musical. Nesse processo, o participante poderia lançar mão dos materiais surgidos na reação espontânea aos sons e nos aspectos surgidos na etapa de *mobilização interna*, havendo a possibilidade de expandir essas possibilidades por meio de sua ação perceptiva e criativa.

A partir daí, cada aluno realizou um estudo em torno das próprias estruturas criadas, identificando os principais aspectos sonoros e cinéticos presentes na elaboração. Buscou-se, assim, promover a troca entre esses elementos, bem como suas relações nos quesitos da tríade tempo-espaço-energia e demais princípios cinestésicos trabalhados na disciplina (*ciclos de ação*; fluxos respiratórios; densidades *etc*). Verificou-se que o entendimento por parte dos alunos, tanto dos componentes, quanto das relações empregados em suas produções, reforçou a questão da intencionalidade, permitindo que as criações ultrapassassem o âmbito da mera vazão expressiva. Além disso, essa conscientização auxiliou nos quesitos de precisão, no tratamento da gestualidade e na potencialização da energia, ou "tônus atitudinal" expressivo.

Alguns alunos configuraram seus trabalhos com o predomínio de fluxos rítmicos mais independentes em relação à proposição musical, porém mantendo outras possibilidades de interação. Em um dos trabalhos, por exemplo, uma aluna (atriz) optou, dentre os estímulos apresentados, por uma peça orquestral de grande densidade sonora e intensidade crescente, além de uma presença rítmica marcante (*Mars*, de Gustav Holst). No entanto, sua criação não se conectou à exuberância sonora da peça, mas a seu estado de densidade e tensão (Vídeo 1.a). Alguns outros optaram por uma maior correspondência com a estimulação musical, ultrapassando, porém, o efeito de mera "ilustração", pelo estabelecimento de relações expressivas entre os elementos cinestésicos e os elementos musicais (Vídeo 1.b). Outros trabalhos se pautaram, ainda, pelo desenvolvimento dos movimentos gerados no exercício da *mobilização interna* (Vídeo 1.c). Na realidade, em função do caráter individual da prática, os resultados gerados apresentaram peculiaridades diversas, gerando diferentes tipos de proposições (Vídeo 2).

O trabalho de alguns integrantes alcançou um nível de desempenho bastante completo, ocorrendo um bom aproveitamento dos aspectos de tempo-espaço-energia, uma boa compreensão na aplicação dos elementos cinestésicos e a conexão expressiva com a música nos momentos da execução. Outras proposições, mesmo não apresentando esse mesmo nível de alcance, demonstraram o desenvolvimento de seus

integrantes em comparação com seus próprios trabalhos anteriores. Alguns alunos apresentaram sequências mínimas, mas que, naquele momento, representavam o melhor de si mesmos, ultrapassando dificuldades reais. Verificou-se, assim, que todas as criações alcançaram algum nível de aperfeiçoamento, seja em seus aspectos expressivos, sejam nos quesitos de caráter mais técnico, independentemente do nível de complexidade das diferentes sequências.

Nesse sentido, ocorreu um exemplo bastante significativo, dentre as proposições desenvolvidas. Uma participante (musicista), que vinha apresentando dificuldades pela falta de contato anterior com trabalhos corporais, apresentou seu exercício em um extrato bastante curto (Vídeo 3.a). Foi solicitado que repetisse seu trabalho tentando avançar um pouco mais, e procurando deixar que a interação corpo-música "executasse" o exercício "por si mesma". Isto é, sem preocupar-se ainda com a estruturação, apenas improvisando, em contato com os sons e com as sensações. A aluna voltou à sua movimentação e quando chegou o momento a partir do qual deveria improvisar, começou a rir, dizendo: "não sei mais". No entanto, não interrompeu a proposta – seu corpo "soube" por ela (Vídeo 3.b).

Indicou-se, então, que ela prosseguisse com esse mesmo tipo de procedimento em casa, construindo seu trabalho aos poucos. Em uma primeira etapa de aperfeiçoamento do seu exercício, observou-se uma maior fluidez em sua movimentação e um maior estado de concentração (Vídeo 3.c). Esses aspectos apresentaram-se mais potencializados na etapa posterior, pela continuidade com o trabalho em torno da intencionalidade. Além dessas aquisições, seu exercício passou a apresentar um maior equilíbrio corpóreo, observando-se, também, uma maior confiança da participante em sua própria expressividade (Vídeo 3.d). No registro audiovisual, nota-se, na última etapa, o emprego da respiração acionando a ativação interna no início da sequência, bem como uma melhoria no início e repouso dos movimentos, sempre conectados aos fluxos musicais, ou seja, a ideia de *correntes de movimento* (Laban-Bartenieff) relacionada à música.

Os resultados descritos acima se deram independentemente das áreas de atuação, uma vez que as criações iam sendo aprimoradas em suas necessidades, ocorrendo, assim, nos trabalhos de atores e de músicos. Contudo, dentre os aspectos que necessitaram aperfeiçoamento, foram percebidas algumas especificidades, tais como:

- Músicos: maior dificuldade na etapa de transferir as sensações da *mobilização interna* para os movimentos; menor exploração do espaço (configurações

essencialmente frontais, menor exploração da tridimensionalidade e pouco emprego de deslocamentos)[113]; ênfase na movimentação do tronco e membros superiores e pouca utilização expressiva das pernas; excesso de exigência com o resultado por parte de alguns participantes, apoiando-se em falas do tipo "Não está pronto", "Não está bom", mesmo nas fases parciais e de aperfeiçoamento do trabalho;

- Atores: presença de desconexão com a *escuta musical*, apoiando-se na estruturação dos movimentos em si; algumas dificuldades com a precisão e a coordenação rítmica de movimentos em relação à música; tendência de alguns integrantes em manter movimentações que lhes são mais "confortáveis" ou que já fazem parte de seu repertório corporal, uma vez que foram observadas também em outras práticas da disciplina. Embora possam indicar uma marca pessoal, limitam, por outro lado, a manifestação da movimentação genuinamente espontânea.

Como uma última informação sobre este trabalho, os estímulos sonoros utilizados priorizaram peças musicais instrumentais de estilos e tratamentos rítmico-sonoros variados. Isto é, buscou-se diferentes possibilidades timbrísticas, de densidade, caráter expressivo diversificado, referências métricas e não métricas *etc*. Alguns alunos utilizaram outras peças que não as apresentadas em classe, de seu repertório pessoal, na elaboração do trabalho individual. As peças empregadas como estímulo foram:

- Earth (grupo Uakti); Impromptus n º.3 (Schubert); Kamma No (Tradicional/Noruega); Lover Man (Dave Brubeck Quartet); Mars, the bringer of the war (Gustav Holst); Ponteio Acutilado e Lunário Perpétuo (Antônio Nóbrega); Scrapple from the apple (Charles Parker); Swimming to Alifbay (Grupo Hands On'semble).

Vídeo/Exercícios-síntese: Audição Musical

- Vídeo 1: a) Relação música-movimento com predomínio dos fatores cinestésicos; b) Relação música-movimento com predomínio da referência musical; c) Relação música-movimento pelo acionamento da *mobilização interna*;

[113] Conforme Delacroix *et al*. (1980).

- Vídeo 2: Diversidade de possibilidades;
- Vídeo 3: Exemplo de etapas do processo de potencialização expressiva e delineamento rítmico.

II. Interação cênico-musical a partir da execução musical (canção)

Fontes: prática elaborada pela pesquisadora (Jussara Fernandino), a partir do pensamento dalcroziano, e em função do desenvolvimento da investigação.

Descrição: Essa proposta visa desenvolver a relação som-movimento tendo como ponto gerador uma peça musical executada pelo próprio participante, que, no caso específico da disciplina-laboratório, constituiu-se de uma canção. Dessa forma, os meios de se promover os objetivos de interação se processam pelas seguintes etapas:

- Execução musical da canção: mostra da peça escolhida pelo executante;
- Acionamento do movimento a partir da *mobilização interna*: execução da peça em *bocca chiusa*[114], visando o contato com a interioridade (participantes distribuídos pelo espaço da sala). O executante deve deixar a voz e as sensações surgirem a partir dessa interiorização. Posteriormente, e a partir desse contato, o movimento será iniciado, da maneira como este se manifestar, sem uma condução prévia por parte do executante;
- Identificação dos elementos da canção: a) audição das peças (os alunos devem trazer uma versão gravada) e identificação dos elementos musicais mais relevantes (forma, fraseado, aspectos melódicos, articulações, demais aspectos rítmicos *etc*); b) contato com o sentido da letra da canção, identificando expressões e palavras-chave que expressam a mensagem intrínseca do texto da canção;
- Execução cinestésico-musical, realizada em duas versões: a) criação de sequência de movimentos para um trecho da peça musical (a partir da versão gravada); b) nova execução musical (cantar/tocar a peça). Em ambas as possibilidades o participante deve procurar articular as informações provenientes das etapas anteriores, buscando possíveis relações entre as sensações; a movimentação; os aspectos musicais; e as informações da letra.

[114] *Bocca chiusa*: canto sem palavras e com a boca fechada; sussurro, murmúrio (SADIE, 1994).

Registros: Música e Cena II (aulas 06, 07, 09, 11: 15/09, 22/09, 06/10, 20/10/11).

Observações: Essa prática foi desenvolvida na turma de músicos e atores (Música e Cena II). A opção pela canção nesse trabalho levou em consideração alguns fatores. Primeiramente, como uma oportunidade de se abordar a *voz cantada* com maior especificidade, uma vez que, nas atividades desenvolvidas no primeiro semestre, essa modalidade foi contemplada principalmente por meio dos improvisos presentes em alguns exercícios[115]. Outros aspectos considerados foram a possibilidade de execução de uma peça musical por parte dos atores, bem como as características dos integrantes da turma em questão. No grupo que se formou na disciplina Música e Cena II apenas uma integrante, entre os atores, era também musicista, no caso, cantora. E dentre os músicos participantes havia três cantoras e um flautista.

Observou-se nessa atividade, de maneira geral, uma maior dificuldade das pessoas em relação à exposição de si mesmas, comparando-se com outras práticas já realizadas, algumas muitas mais inusitadas, e ressaltando-se que já se tratava do segundo semestre da disciplina. Isso ocorreu até mesmo entre os atores, participantes que apresentaram menor grau de timidez em todo o processo da pesquisa. Diante do receio demonstrado por alguns manifestantes no momento em que a prática foi anunciada, foi colocado aos alunos que não se tratava de um trabalho voltado para a *performance* musical, com abordagem de questões técnicas e interpretativas. Consistindo, na verdade, de uma oportunidade de aplicar as experimentações da disciplina em uma peça musical, elemento que faz parte do universo de músicos e atores.

Em função disso, o momento de mostrar a canção escolhida não se deu em forma de uma apresentação, mas com os alunos posicionados em um círculo, no qual cada participante executou a peça escolhida ou parte dela, de acordo com sua disponibilidade no momento. Mesmo assim, preocupações de toda ordem foram manifestadas pelos alunos: afinação que oscilou, voz que não "saiu", respiração em momento errado, letra não estava de cor, pigarro que apareceu *etc*. A partir da constatação desses fatos, detectados e comentados por todos, surgiram sugestões dos próprios alunos, visando amenizar essa sensação de exposição e receio.

Essas sugestões foram experimentadas logo em seguida, sendo elas:

[115] Essa necessidade foi apontada pelos questionários de avaliação respondidos pelos alunos-participantes, ao final do primeiro semestre.

a) todos andando pelo espaço da sala e cantando ao mesmo tempo, em intensidade *pianíssimo*;

b) mantendo o movimento coletivo pela sala, cada participante, por vez, canta um trecho de sua canção.

Acrescentou-se, como um apontamento de minha parte, que os alunos já fossem experimentando movimentações nesses momentos, mas somente se sentissem motivação para tal. Isto é, se essa movimentação fosse proveniente de uma real ativação. Verificou-se o desencadeamento desses movimentos por alguns participantes, tendo sido observado, no segundo momento (letra b), que alguns alunos estabeleceram movimentos também em relação à canção executada pelos colegas. Notou-se aí, as características da movimentação espontânea, mencionada na prática anterior (Vídeo 1.a).

A etapa prevista de acionamento da *mobilização interna*, por meio da execução da canção em *bocca chiusa*, foi, então, adiada para a aula seguinte, visando alcançar, primeiramente, uma maior familiaridade do grupo com a proposta. Solicitou-se, contudo, que os participantes realizassem em casa os processos de movimentação já experimentados no primeiro semestre (movimentação espontânea; *mobilização interna*), a partir da escuta da canção por eles escolhida. Com esse adiamento, lançou-se mão do item voltado para a identificação dos elementos expressivos da canção. Procurou-se, dessa forma, identificar, de uma maneira geral, os aspectos musicais e os trechos da letra portadores da mensagem do texto, bem como os possíveis elementos relacionados à criação de sentido, como jogo de palavras, ritmicidade, rimas *etc*. O participante flautista, por exemplo, observou que no arranjo da canção que escolheu, havia a presença de acordes diminutos que considerou significativos por sua relação com determinados trechos da letra[116].

Na semana seguinte, então, procedeu-se a experimentação da *mobilização interna* por meio da canção, em uma estimulação sonora promovida, dessa vez, pelo próprio executante. A partir da melodia entoada em *bocca chiusa*, o aluno deveria deixar que o movimento partisse dessa interiorização e sensação de contato, evitando-se, assim, movimentos sem conexão com os aspectos sensoriais. O exercício foi

[116] Acorde: grupo de três ou mais notas executadas de forma simultânea. Acorde diminuto: acorde formado por um intervalo de 3ª.menor e uma 5ª. diminuta, ambos contados da nota fundamental (DOURADO, 2004).

repetido, entoando-se a canção com a letra, em *pianíssimo*, e mantendo o estado de interiorização.

Uma das participantes relatou que, nessa etapa do exercício, percebeu uma informação relevante na canção que havia escolhido, detectando "alguém que fala para outro alguém". Segundo a aluna, ela ainda não havia se dado conta desse sentido presente na canção, nem mesmo na análise da letra, uma vez que essa informação não é demonstrada de forma explícita na peça. A aluna afirmou ainda, que, para ela, isso influenciaria o modo de cantar[117].

A partir das vivências proporcionadas nessas etapas do exercício, foram desenvolvidas duas versões de execução da canção. Uma por meio do movimento, buscando interações com os aspectos cinestésicos já trabalhados na disciplina. E outra, voltando-se à execução musical da canção, acrescida, dessa vez, da articulação entre as informações geradas nas experimentações realizadas. Verificou-se que todos os trabalhos alcançaram formas de contato e de troca entre as energias sonoras e cinéticas, tendo sido observado que apenas um deles apresentou menor grau de interação. Este demonstrou movimentações interessantes e uma execução da canção com bom nível de musicalidade, porém, foram realizados quase como eventos isolados, com poucos pontos de articulação ou menor aplicação das informações já vivenciadas na disciplina.

Na impossibilidade de descrever as produções de todos os alunos, serão demonstradas, a seguir, algumas particularidades referentes a três processos de trabalho, como exemplos das possibilidades de articulação entre os materiais expressivos levantados.

Em um deles, a participante (atriz) escolheu uma canção de ninar, *Boi da cara preta*. A versão cantada conectou-se com o processo de *mobilização interna* partindo da melodia em *bocca chiusa* para o canto. Em uma das repetições de aperfeiçoamento, conseguiu ultrapassar as preocupações técnicas com a voz, alcançando o contato entre sua expressividade e a fluência musical. Em relação à sequência de movimento, seu trabalho apresentou uma proposição cênica, cujos movimentos se apresentaram por meio de um roteiro de ações. Dessa forma, a movimentação relacionou-se, com mais ênfase, ao sentido da letra, apresentando, contudo, interações com as frases musicais e com algumas marcações rítmicas. Em relação à tríade tempo-espaço-energia empregou deslocamentos, diferentes tipos de movimento e de níveis espaciais, sempre em tempo

[117] Trata-se da canção *Mais clara, mais crua* (Letra: Geraldo Carneiro. Música: Egberto Gismonti).

andante e energia suave. No entanto, a movimentação careceu de um maior contato com a expressividade "interna" que a aluna já havia alcançado no canto. O emprego dos elementos cinestésicos como a *densidade corpórea* e a respiração foram pouco explorados, o que poderia ter auxiliado nessa potencialização.

Em um segundo trabalho, a participante (atriz) trouxe a canção *Asa Morena* (autoria: Zé Caradípia; gravação: Zizi Possi). Sua voz, nas primeiras experimentações do exercício, se manifestava de maneira pesada e a frase musical era sempre interrompida de maneira brusca. Como, por exemplo: "me faz pequena – interrupção – asa morena– interrupção". Sendo que a palavra anterior à interrupção era emitida com uma acentuação na última sílaba. De acordo com a própria participante, ela passou a detectar uma leveza que não percebia anteriormente na canção, o que ocorreu por meio do contato com a melodia, na etapa de identificação dos elementos musicais. E, de fato, seu trabalho adquiriu uma maior leveza, descobrindo, também, o percurso e a inteireza do fraseado musical.

Outro ponto interessante foi uma melhora para as oscilações de afinação que esta aluna apresentava. Sua sequência de movimentos, embora já relacionando o fraseado musical aos fluxos respiratórios (*correntes de movimento*) apresentou alguns trechos realizados de uma maneira mais mecânica (Vídeo 1.b). Foi solicitado, então, que executasse o canto sem os movimentos predeterminados. Isto é, mantendo a proposição inicial de fluxo entre frase musical e movimento, mas deixando que essa movimentação viesse "por si mesma", pelo contato com a sensação musical. Verificou-se que, mesmo com alguns trechos um pouco artificializados e com algumas oscilações na afinação, ocorreu uma melhoria na estabilidade geral e na leveza da voz como um todo (Vídeo 1.c; 1.d).

No último exemplo, o participante (flautista) procurou articular, em sua movimentação, as vivências com a *mobilização interna*, os elementos cinestésicos (tensões e repousos, respiração) e as informações da letra. Embora fosse realizar uma execução instrumental, optou por uma canção, para que pudesse passar por todas as etapas do trabalho. A peça musical, em questão, foi *Lamento sertanejo* (autoria: Dominguinhos; gravação: Gilberto Gil) e o participante destacou, em seus estudos, a "ideia da terra" presente na letra. Nos comentários sobre seu trabalho, uma colega observou que sua movimentação empregou uma base corporal, apresentando uma sustentação e peso corpóreos que não foram identificados no momento da execução

instrumental. Outra participante completou que seu olhar, em alguns momentos, denotava "preocupação com as notas ou com o que iria tocar".

Em uma experimentação posterior, o próprio participante comentou ter conseguido uma maior comunicação entre os exercícios, buscando levar as sensações do movimento (geradas na execução corpórea) para a execução na flauta transversal. A colega, que se referiu anteriormente à ausência do peso corporal na execução instrumental, observou as modificações percebidas no trabalho, por meio do seguinte comentário:

> Ele conseguiu trazer essa coisa que ele sentiu da música, da terra, assim, arraigado. E eu sei que é difícil pra ele tocando, como é difícil pra nós também (voltando-se para uma colega, também cantora e soprano). Voz aguda, instrumento de sopro, a gente tem mania de subir demais, o pezinho quer levantar. Eu senti que ele trouxe (fez gesto com os braços em direção ao corpo, indicando incorporação) ...e o mais interessante: a cor do som muda, fica mais escuro.

Realmente, os movimentos do aluno alcançaram uma maior densidade em relação às suas primeiras experimentações. Foi comentado, também, a presença de um olhar mais conectado com a execução, embora se perdendo em alguns momentos. Um dos recursos por ele utilizado foi ter executado o trecho principal da peça em um plano mais grave, transpondo-o para a oitava abaixo. Essa estratégia, de cunho musical, pode ter auxiliado nas associações realizadas no trabalho, que articulada à sensação de peso (*fator de movimento*) e à informação imagética (terra: sensação proveniente da letra), alterou a sonoridade emitida não somente em termos de altura, mas em seu timbre, como se referiu a aluna, no comentário acima (Vídeo 2; a-d).

Verificou-se, dessa maneira, a presença de trocas ocorridas entre as informações trabalhadas nessa prática como um todo. Por exemplo: o contato com a *mobilização interna* que trouxe um dado não percebido na letra da canção; a análise musical que auxiliou o entendimento da expressividade da atriz; a imagem proveniente da letra que potencializou a movimentação do instrumentista. Observou-se, assim, a viabilidade de se promover essas interações, bem como um crescimento na percepção dos participantes, em relação à capacidade de captar e acionar essas possibilidades. Embora, nos trabalhos apresentados, tenha sido verificado que nem todos os elementos levantados foram sustentados ou desenvolvidos em sua plenitude, considera-se a ampliação dessa capacidade perceptiva do aluno como um passo fundamental, nos propósitos desta pesquisa.

Vídeo/Exercícios-síntese: Execução Musical (Canção)

Vídeo 1

a) Momento coletivo/movimentação espontânea;

b) Canto/atriz: eliminação da acentuação indevida;

c) Canto/atriz: tentativa de realizar o fraseado musical (Obs: a participante emprega o gesto no auxílio desta compreensão);

d) Canto/atriz: audição da peça e relação frases/gestualidade/respiração.

Vídeo 2:

a) Flautista: execução musical inicial;

b) Flautista: versão com trecho 8ª. abaixo;

c) Flautista: execução e contato com a intencionalidade trabalhada;

d) Flautista: audição da peça, trabalhando as intenções "terra" e "peso" (Obs: o participante ainda aciona o movimento ascendente com os pés;

e) Exemplo não descrito: cantora: canto e movimento; / f) cantora: movimento e canto interno.

7.2 Práticas Coletivas

I. Interação cênico-musical a partir das funções instrumentais

Fontes: Eugenio Barba/*Odin Teatret* (BARBA, 1991)

Descrição: Essa prática consiste na criação de uma cena com ênfase no instrumento musical, explorando-se suas possibilidades cênico-musicais. O instrumento poderá exercer a função de sonorização, bem como a realização de *ações sonoras*, por meio da ideia de *instrumento-adereço*[118]. Além dos recursos instrumentais, outras possibilidades podem ser empregadas no trabalho de criação, provenientes das práticas relacionadas às demais categorias. Assim, também podem ser exploradas as diversas possibilidades vocais; a utilização de objetos; e as questões corpóreas e relativas ao movimento.

Partindo-se da divisão da turma em grupos de trabalho, a concepção da cena é iniciada pela escolha do tema, que deve ser desenvolvido, prioritariamente, por meio de

[118] Cf. Capítulo 2, p. 40.

sons e movimentos, a partir de uma primeira seleção da instrumentação e dos demais recursos sonoros (palavras, sons de objetos, ruídos *etc*). Ou, ao contrário, muitas vezes os próprios recursos encontrados é que ajudam a se definir o tema. A elaboração se dá por um processo de experimentação e estruturação gradativa, articulando-se os pontos de intervenção sonora, a ritmicidade dos movimentos e as relações com o espaço.

Registros: Música e Cena I (1º semestre): músicos (aulas 08, 11, 12, 13, 15: 05/05, 26/05 a 09/06 e 30/06/11; atores (aulas 08, 09, 10, 13, 14, 15: 05/05, 12/05, 19/05, 09/06 a 30/06/11). Música e Cena I (2º semestre): músicos (aula 11, 12, 13, 14, 15: 21/10 a 25/11/11); atores (aulas 11, 12, 13, 14, 15: 21/10 a 25/11/11)

Observações: A prática foi realizada na disciplina Música e Cena I, nos dois semestres de aplicação. O tema foi de livre escolha dos alunos e somente uma restrição foi colocada: que a cena não estivesse apoiada em textos com predomínio da *palavra-vocábulo*, enfatizando em demasia a linguagem verbal. Isso ocorreu com o objetivo de incentivar uma maior exploração e aproveitamento das possibilidades expressivas dos instrumentos, dos movimentos, bem como das demais propriedades da palavra.

No início do processo verificou-se certa dificuldade dos grupos em concretizar, por meio dos sons, as proposições que surgiam. Observou-se que todos os grupos demandaram um determinado tempo para que a cena propriamente dita começasse a se estruturar. No decorrer do seu desenvolvimento, verificou-se que a proposta alcançou seus objetivos em todos os trabalhos realizados, tendo sido observada a ocorrência de diversas funções para o instrumento e o emprego de diferentes recursos cênico-sonoros. Constatou-se não somente a viabilidade da proposição, como a capacidade criativa dos participantes, pelas soluções e estratégias desenvolvidas, numa situação em que a comunicação verbal encontrava-se restrita.

A seguir, será descrita uma das cenas, de maneira detalhada, seguida de uma descrição mais sintética das demais, com vistas a exemplificar as possibilidades encontradas pelos participantes. Essa primeira cena foi realizada por um dos grupos da turma de músicos do primeiro semestre. Tem como tema um crime cometido durante a noite e se desenvolve pelo seguinte roteiro:

Introdução: duas participantes (cantora, violinista) entram e sentam ao piano com trejeitos de pianista. Alongam as mãos, ajeitam a casaca, concentram-se. Ligeira pausa.

Adormecimento: a primeira delas executa, no plano agudo, uma canção de ninar (citação a *Wiegenlied*, de Brahms), enquanto a outra lança olhares para a plateia com expressão misteriosa. De trás do piano, surge uma terceira participante que boceja várias vezes, em *glissandos* vocais descendentes, pegando um oboé que se encontra em cima do piano. Sempre bocejando, a oboísta se dirige para uma cadeira, ajeita o oboé como se fosse um travesseiro e dorme. Em todo esse tempo, a canção de ninar permanece sendo executada, e, em meio a esse percurso, sua melodia é contraposta por um motivo composto de sons graves e descendentes, executados pela segunda "pianista", que ainda lança seu olhar de mistério para a plateia.

Sono profundo: A canção de ninar é finalizada e os bocejos são transferidos para o oboé, acionando-se a mesma série de *glissandos* descendentes realizada anteriormente pela voz (esse efeito sonoro é realizado na palheta[119], que, nesse momento, é retirada do instrumento). Interagindo com a sonoridade do bocejo (oboé), sonoridades ao piano fazem alusão a um ronco (graus conjuntos rápidos e ascendentes no plano grave seguido de sequências escalares descendentes no plano agudo).

Pernilongo: As "pianistas", ao mesmo tempo em que tocam, vão adormecendo. Nesse tempo, um pernilongo incomoda o sono da oboísta (informação dada por mímica), que, em seguida, passa a representar o próprio pernilongo, indo perturbar as "pianistas" por meio de *trêmolos*[120] executados no oboé. As "pianistas" tentam espantar o inseto por meio de tapas no ar e *clusters* ao piano[121]. Finalmente conseguem matá-lo, por meio de um ataque sonoro, realizado pela percussão do apoio de partituras contra a tampa do piano. A tranquilidade do sono é restaurada, retornando-se à mesma estrutura sonora anterior, relativa ao estado de adormecimento.

Trama: Percebendo que a oboísta adormeceu, as "pianistas" tramam entre si, lançando olhares em direção à vítima em movimentos sincronizados. A segunda "pianista" aciona semitons ascendentes no plano grave, enquanto se levanta e se dirige para trás do piano. A execução dos semitons é assumida pela primeira "pianista", enquanto a parceira levanta a tampa superior do piano, transformando-a em um muro, no qual vai se esgueirando, em movimentos ascendentes e descendentes, até chegar ao local do crime.

---

[119] Palhêta: fina lâmina de madeira (geralmente junco ou cana-do-reino), posicionada na ponta do instrumento, que vibra pela ação do ar emitido pelo sopro do executante (DOURADO, 2004).

[120] *Trêmolo*: repetição rápida de uma nota ou uma alternância rápida entre duas ou mais notas musicais.

[121] *Cluster*: agrupamento de notas adjacentes que soam simultaneamente. Os instrumentos de teclado adéquam-se particularmente à sua execução, uma vez que podem ser prontamente tocados com o punho, a palma ou o antebraço (SADIE, 1994).

Assassinato: a criminosa corre até a vítima, e tenta enforcá-la. Nesse momento, ocorre uma aceleração nos semitons (alusão à trilha do filme Tubarão), enquanto a oboísta se debate aos gritos (ruídos intensos e agudos no oboé). Ao perceber o desfalecimento da vítima, a assassina, horrorizada, a princípio, entusiasma-se, emitindo sonoridades vocais operísticas e expandindo-se em um movimento ascendente. Porém, a vítima levanta-se admirada com o canto, e a criminosa, ao vê-la, volta-se e completa o assassinato, emitindo *staccatos* descendentes. Ligeira pausa.

Roubo: a criminosa rouba o oboé da vítima e, enquanto foge, a marcha fúnebre é executada ao piano (citação à *Sonata nº 2*, de Chopin). Volta esgueirando-se pelo muro, e, desta vez, apenas exibindo o oboé roubado, em movimentos ascendentes e descendentes.

Finalização: as "pianistas" se encontram e posam sorridentes para a plateia, com o fruto do roubo nas mãos.

Nessa cena, algumas funções exercidas pelo instrumento foram identificadas, como, por exemplo: música incidental (ambiências de mistério, sonolência, morte) utilizando citações musicais; objeto (travesseiro, muro), efeitos sonoros (bocejo, ronco, pernilongo, grito, tapas). Observou-se também a presença de alguns elementos que proporcionam unidade na estrutura como os motivos ascendentes e descendentes presentes nas sonoridades e nos movimentos. E, ainda, certo efeito de estranhamento, dado pelo motivo descendente grave que se interpõe à canção de ninar, prenunciando que algo está para acontecer, o que é reforçado pelo olhar da segunda "pianista". Nas demais cenas, funções semelhantes, bem como novos recursos foram identificados:

- Música 1º. Semestre/grupo 2: a cena se passa em uma festa. Madames (sopranos) conversam sobre amenidades diante de uma mesa (vibrafone) repleta de doces (cada doce é representado por um ataque sonoro nas teclas do vibrafone: a cantora emite o nome do doce e toca como se estivesse levando o som/doce à boca). O diálogo é realizado por meio de ruídos e palavras inventadas, com algumas palavras reconhecíveis destacadas em meio às demais sonoridades como por exemplo: "anumunumiuu**sapato**ah!"; "tititii**unha**ahhhh". Chegam outros convidados, portando flautas doces, que se embebedam (emprego da flauta como garrafa, percussão executada pelo brindar – entrechoque entre as flautas – e sons na garganta em reprodução do ato de engolir) e zombam das madames (ruídos produzidos nas flautas). Aproximam-se

da mesa e avançam nos doces, apossando-se das baquetas, mas são expulsos pelas mulheres por um forte *glissando* ao vibrafone, prolongado pela gestualidade do braço e ruídos de desprezo. Esses convidados, que não se deixam abater, executam a canção *Macarena*, da dupla espanhola Los del Río. As madames reagem com desdém, no início, mas aos poucos vão cedendo ao ritmo da música, encerrando-se a cena com todos dançando;

- Teatro/1º Semestre/ grupo 1: a cena inicia-se por um duelo: movimentos ritmados de esgrima, acompanhados por sons incidentais realizados por um tambor fora da cena. O enfrentamento é realizado por meio de um agogô. Um deles porta o instrumento e o outro a baqueta, que são acionados simulando o atrito entre as espadas. Um dos integrantes deixa cair a "espada". Pausa (ambos olham para o objeto). Diante do inesperado, o que perdeu a "espada" exclama: "*oh, no*!" e o rival responde: "*yes*". Inicia-se, então, uma perseguição dada por movimentos e pelo jogo de palavras *no-yes* em aceleração, que culmina na iminência do ataque. Nesse momento, a cena é congelada por fadas que surgem e tentam resolver o conflito com sua magia. "Congelam" e "descongelam" a cena por meio de instrumentos de pequeno porte (sino, metalofone e cítara), tentando várias soluções que, no entanto, nunca funcionam a contento. Elas acabam por desistir e abandonam os rivais, que permanecem "congelados" na cena. Efeitos vocais são empregados na comunicação das fadas, que é constituída por ruídos muito agudos. A palavra também é empregada outras vezes na cena, porém, sempre com alguma alteração: sotaques, outros idiomas ou destituída de seu sentido original. Como, por exemplo, um dos rivais, sem entender o que está acontecendo em função do "congelamento-descongelamento", resmunga intrigado, olhando à sua volta: "*oh, no...das volkswagen... malditas fadas!"* (ressalta os fonemas v, s e f);
- Teatro/1º. Semestre/ grupo 2: Uma mulher está em casa tocando piano (citação a *Clair de lune*, de Debussy) e pressente algo estranho. A melodia inicial é substituída por um *cluster* seguido de semitons agudos que acompanham a entrada do assassino. Este, portando uma faca (chocalho), corta seu pescoço (movimento rítmico e som do instrumento). A mulher provoca um novo *cluster* ao cair morta sobre o piano. Nesse momento, chega uma terceira pessoa na casa e o assassino se esconde atrás do piano. Essa pessoa, pressentindo o perigo, se arma com um par de pratos (instrumento musical). O assassino aparece e uma

luta é iniciada (ataques realizados por meio dos instrumentos portados pelos integrantes e por um tambor fora da cena, gerando tensão). A partir de uma série de golpes (sons dos pratos) o assassino agoniza e morre (tremores corporais que acionam os sons do chocalho);

- Música 2º. Semestre/grupo 1: a cena se passa em um velório (emissões humanas: choro, lamentos). Dois homens, um deles bastante bêbado, resolvem recordar os bons momentos do antigo trio, tocando e dançando (violão, instrumentos de percussão). Acabam envolvendo a falecida nessas ações fazendo com que esta também "toque" alguns instrumentos (percussão, flauta doce). Entrada de música incidental reproduzida em computador (*Minueto em Sol M*, de Bach). A falecida "toca" a flauta nos finais de frase do minueto, ao ter seu ventre apertado pelo bêbado. Carregam-na para o piano, e, segurando suas mãos, fazem-na "tocar" (*clusters*). O corpo começa a tocar de maneira independente e os presentes saem correndo apavorados;
- Música 2º.Semestre/grupo 2: Reunião de seres sobrenaturais. Um vampiro chega por meio de um barco à casa do lobisomem (barco: contrabaixo acústico deitado, tendo o arco como remo; sonoridades incidentais produzidas por uma placa de metal, sugerindo ventos e trovões). O lobisomem o recebe com uivos produzidos em uma guitarra elétrica, que é acionada juntamente com a movimentação corpórea relacionada ao uivo. Chegam, em seguida, uma bruxa e uma fada (cantoras: diferentes tipos de risos e risadas). Discutem a divisão do mundo entre eles e a discórdia reina em toda a reunião (sons dos instrumentos, risadas, grunhidos, sons de objetos);
- Teatro/2º. Semestre/ grupo 1: uma dupla de artistas mambembes entram em um carro, formado por cadeiras e bancos da sala e um violão (motor do carro), mas este não dá a partida (brinquedos sonoros e instrumentos de percussão representando os movimentos de entrar no carro, bater as portas, motor estragado/violão). Uma delas desce do carro e abre o motor (tampa do estojo do violão) e tenta fazê-lo funcionar (atrito nas cordas do violão reproduzindo ritmicamente o som de um motor estragado). A dupla resolve se apresentar ali mesmo. Uma delas pega o violão e começa a cantar *O calhambeque* (versão de Erasmo Carlos e Roberto Carlos). A outra sobe em um dos bancos e sapateia ao som dessa canção. A polícia chega (brinquedo sonoro com som de sirene). Fogem.

- Teatro/2º.Semestre/ grupo 2: performance utilizando instrumentos (piano de cauda e violino), voz e movimentos corporais. Dois atores sentados ao piano exploram vários tipos de sonoridades (motivos melódicos; *clusters*; *glissandos*; voz direcionada à caixa de ressonância produzindo ecos). Um deles também utiliza um violino explorando o atrito do arco sobre as cordas de modo não convencional. O terceiro ator, em todo o tempo, desenvolve movimentos relacionados a esses sons. Porém, não por sincronia e, sim, por um roteiro de eventos estruturado pelo grupo, articulando as sonoridades e os aspectos rítmicos entre os três executantes. O ator que executa os movimentos também faz uso do piano, tanto em suas possibilidades sonoras, quanto plásticas (sons da tampa e da caixa de ressonância, movimentos em contato físico com as formas do piano). Os demais atores também utilizam alguns movimentos em determinados momentos, porém permanecendo no instrumento;
- Teatro/2º. Semestre/ grupo 3: a cena organizou os espectadores (demais alunos) posicionados em pé, ao centro do espaço e de olhos vendados. O trabalho utilizou um trecho do conto *Angu de Sangue*, de Marcelino Freire, que versa sobre uma menina que sofre violência sexual. Uma participante recita o texto em torno dos espectadores, utilizando recursos como voz falada, gritos, lamentos, respiração ofegante, em articulação com os movimentos e as sonoridades produzidas por outro participante (instrumentos de percussão, caixinha de música, objetos). A espacialidade também é explorada: a participante corre em torno dos espectadores falando ou gritando; às vezes para em pontos estratégicos; aproxima e sussurra ao ouvido de alguém; torna a correr *etc*. A cena inicia e termina com a canção *Isto aqui, o que é?*, de Ary Barroso.

Verificou-se, nos diversos trabalhos apresentados, a exploração das possibilidades expressivas relacionadas ao instrumento, bem como o emprego da voz (em suas diferentes modalidades) e dos objetos com função instrumental. Notou-se, ainda, que as cenas apresentaram naturezas e estéticas diversas: cômicas ou dramáticas, estruturadas em discurso lógico-linear ou fora desse padrão, cenas mais tradicionais e outras performáticas, e uma, ainda, com características artaudianas, como o último exemplo citado.

Observou-se que a estruturação dos elementos expressivos levantados, mesmo nas cenas de menor complexidade, exigiu um trabalho minucioso, demandando atenção

para os seguintes fatores: gerenciamento rítmico dos recursos sonoros e da cena em geral; utilização do espaço, em relação aos deslocamentos e movimentos, e em articulação com as sonoridades pretendidas; adequação das exigências técnicas do instrumento às proposições da cena; manutenção da personagem nos momentos de execução instrumental. Isso sem considerar as exigências qualitativas de *presença cênica* e da execução musical, o que, não foi colocado em primeiro plano, nesse primeiro contato dos participantes com a prática. Verificou-se possibilidades interessantes, que se manifestaram de maneira limitada por absoluta falta de contato anterior da grande maioria dos músicos com a prática cênica, e dos atores com a *performance* instrumental. Os objetivos priorizados em relação aos alunos, portanto, foram a habilidade de identificar as possibilidades instrumentais e a capacidade de estruturar os recursos encontrados, uma vez que são muitos os fatores a serem coordenados. Essa estruturação se efetivou por meio de roteiros ou de uma partiturização dos eventos ou das ações.

Verificou-se, ainda, que a atenção para como esses aspectos deve ser redobrada no momento da atuação. No grupo do duelo, por exemplo, ocorreu uma dificuldade por parte dos atores em executar o *acelerando*, no jogo de palavras *no-yes*. A dificuldade se encontrava no fato de que as palavras eram pronunciadas de maneira alternada entre os atores. Ou seja, dividiam as palavras entre si, pronunciando-as um ator de cada vez, mas tinham que desencadear um único fluxo rítmico em aceleração, que culminava em um grito de ataque. Tudo isso em articulação com a movimentação. Foi necessário realizar um trabalho rítmico, de cunho musical, especificamente para esse trecho, pelo nível de dificuldade que apresentava. No entanto, no momento da mostra, os atores não conseguiram manter o bom resultado alcançado anteriormente, ocorrendo a perda da precisão rítmica, e, por conseguinte, da vitalidade expressiva que a cena havia adquirido nesse trecho. Verificou-se que a participante responsável pelo primeiro "oh, no!", acionou a expressão com outra conotação, tornando-a mais lenta e prolongada, destituída da energia suficiente para que fosse desencadeado o jogo rítmico.

Notou-se, como mencionado, que a perda de precisão e expressividade se deu em alguns trabalhos em função da inexperiência com as questões cênicas ou musicais, de uma maneira geral. E, em alguns casos, em momentos em que o emprego excessivo do improviso desarticulou a proposição. Ou seja, para que os improvisos possam ser desencadeados, há que se ter um domínio prévio da partitura cênico-musical. Dessa

forma, observou-se que, nesse trabalho em específico, as cenas que conseguiram uma fidelidade com a estruturação funcionaram de uma maneira melhor.

Ao que foi verificado, isso se deu pelo estabelecimento de referências para o gerenciamento entre os aspectos de tempo e espaço e, em especial, pela capacidade em contatar essas referências em cena aberta. Por exemplo: uma frase musical, em sua forma ou em seus aspectos melódicos pode ser associada a uma determinada gestualidade ou ação, acionados de maneira recíproca, em prol da consciência do tempo e da expressividade. O mesmo valendo para especificidades como acentos, pausas, um timbre diferenciado, que podem referenciar movimentos específicos, e vice-versa. Assim, constatou-se que as cenas que geraram uma estrutura com um melhor entendimento da intencionalidade dos elementos musicais e cênicos, estabeleceram referências mais eficazes para o momento de atuação.

É interessante notar, contudo, que a cena do grupo de atores do segundo semestre (grupo 2), partiu do livre improviso, pois não havia um tema a seguir. Optaram pela não utilização de uma "história", lançando mão apenas de sons e movimentos. As livres experimentações que promoveram, a princípio, chegaram a um limite, ocorrendo um momento em que pareceu não haver possibilidade de prosseguimento. Foi solicitado a eles que a cada exploração fossem "abrindo" a escuta para possíveis conexões (seja por sincronia ou contraste) entre sons e movimentos, lembrando-os de exercícios realizados anteriormente, nos quais ocorria um processo de seleção e estruturação a partir das explorações e improvisos iniciais.

Aos poucos os integrantes foram construindo as referências som-movimento, que balizaram toda a proposta. Na estrutura realizada, cada executante produzia seus eventos em universos individuais, mas que se acionavam mutuamente, como no exemplo do seguinte trecho: uma determinada sonoridade produzida ao violino aciona a movimentação do ator que se afasta do piano. Este, ao retornar em movimento rápido, choca-se com o instrumento, acionando um *cluster* produzido pela atriz participante. E assim por diante.

Vídeos/Exercícios-síntese: Funções instrumentais

- Vídeo 1: a) Velório (músicos); b) Calhambeque (atores);
- Vídeo 2: a) Elaboração de referências cinético-sonoras (atores); b) Duelo (atores); c) Pernilongo (músicos);
- Vídeo 3: a) Performance som-movimento (atores); b) Texto: *Angu de Sangue* (atores)

II. Interação cênico-musical a partir do texto poético

Fontes: prática elaborada pela pesquisadora (Jussara Fernandino), a partir dos conceitos de Jaques-Dalcroze e Laban, acrescida de propostas desenvolvidas na presente investigação.

Descrição: Essa prática tem como objetivo desenvolver uma proposição cênico-musical a partir do texto poético, passando pelo trabalho de criação de sentido desenvolvido pelos atuantes. Como ocorrido em trabalhos anteriores, o processo é realizado por meio de diferentes experimentações visando à sensibilização e ao desencadeamento de possibilidades expressivas. Nessas experimentações são geradas diversas versões para o poema, a saber:

- Leitura e criação de versão individual do poema;
- Versões desenvolvidas coletivamente: corporal; instrumental; vocal;
- Versão cênico-musical a partir dos materiais levantados nas vivências anteriores.

Na turma Música e Cena II, na qual foi aplicada a proposta, o trabalho partiu do poema *Outono*, de Rainer Maria Rilke, apresentado a seguir:

> Outono
>
> As folhas caem como se do alto
> caíssem, murchas, dos jardins do céu;
> caem com gestos de quem renuncia.
>
> E a Terra, só, na noite de cobalto,
> cai de entre os astros na amplidão vazia
>
> Caímos todos nós. Cai esta mão.
> Olha em redor: cair é a lei geral.
>
> E a terna mão de Alguém colhe, afinal,
> Todas as coisas que caindo vão.

Registros: Música e Cena II: atores e músicos (aula 02, 03, 05: 18/08, 25/08 e 08/09/11)

Observações: A opção pela utilização de um poema se deu em função da necessidade de se começar a trabalhar com o texto, sem adentrar ainda na peça teatral. Procurou-se um material de menor porte e de caráter mais subjetivo, por meio do qual fosse possível experimentar possibilidades expressivas em torno da criação de sentido e

da interação cênico-musical. As diversas experimentações realizadas funcionaram como exercícios em si e como estimulações para o desenvolvimento da versão final.

Alguns exercícios de aquecimento também foram envolvidos em torno da temática do poema. Um deles consistiu em uma ativação sensorial relacionada aos aspectos da tríade tempo-espaço-energia. Assim, os participantes, espalhados pelo espaço da sala, deveriam imaginar uma árvore e imaginar-se como uma das folhas dessa árvore, experimentando maneiras diferentes de desprender-se e de se lançar no espaço até o solo: pela ação do tempo, por meio de uma brisa ou de um vento forte; se a folha flutua, voa, ou simplesmente cai; perto ou longe da árvore; leve ou pesada; de maneira lenta ou veloz *etc* [122] (Vídeo 1.a).

Após o aquecimento, o poema foi apresentado aos participantes para uma leitura mental individual. Em seguida, cada aluno leu o poema em voz alta, tendo sido pontuado ao grupo, as diferentes versões que surgiram em função dos materiais expressivos utilizados: entonações diversas, tratamento rítmico, ênfases em determinadas palavras *etc.* Foi solicitado, então, que os participantes trabalhassem, em casa, a aplicação dos elementos musicais nesse texto, assim como foi realizado na prática **Possibilidades sonoras de um texto**, trabalhada no primeiro semestre e relacionada à categoria *Produção Vocal*. O intuito, nesse caso, foi levantar intencionalidades, aprofundando o contato dos alunos com o sentido do poema em questão.

Na etapa seguinte, foram iniciadas as experimentações buscando gerar as diferentes versões para o poema, bem como realizar trocas de informação entre essas possibilidades. Primeiramente, a turma foi dividida em dois grupos. Os participantes se organizaram em uma dupla (uma atriz e a uma musicista), para a versão corporal do poema, e em um trio (duas atrizes e uma musicista), para a criação instrumental.

A dupla responsável pela versão corpórea realizou movimentos por meio do contato corporal entre as integrantes, gerando uma movimentação em sentido descendente, dada por apoios e quedas. Essa trajetória era interrompida, eventualmente, por impulsos ascendentes, acionados juntamente com o fluxo respiratório (Vídeo 1.b). O grupo da criação musical estruturou sua proposta utilizando a forma A-B-A, da seguinte maneira: um primeiro momento (A) foi constituído por efeitos sonoros vocais (sopro, assobio) e instrumentais (chocalhos, bateria, papel e plástico). A segunda parte

[122] Esse exercício é parte de uma prática denominada *Simular uma folha que cai*, retirada da seguinte fonte: DELACROIX, Michèle; *et al*. Expressão Corporal (s.d, p. 13).

(B) iniciou-se também com efeitos sonoros e um pequeno motivo melódico ao metalofone. Seguiu-se com um movimento descendente ao piano, formado por notas em cromatismo, que, ao ser finalizado, permaneceu em reverberação por um determinado tempo. A partir de um *cluster*, voltou-se, em seguida, à ideia inicial (A) (Vídeo 1.c).

Em seguida, foram experimentadas algumas improvisações em torno da conexão som-movimento, a partir das produções acima citadas. Primeiramente, o grupo instrumental deveria sonorizar o trabalho da dupla da criação corporal em tempo real. Isto é, enquanto a dupla realizava sua movimentação, o outro grupo sonorizava em improviso, empregando o material sonoro já levantado anteriormente. Logo após, experimentou-se o contrário, uma improvisação corpórea a partir da criação musical original (Vídeo 2.a). Observou-se, no resultado das improvisações, que o grupo instrumental conectou-se aos impulsos rítmicos gerados pela dupla, e esta, por sua vez, interagiu com mais ênfase às alterações de timbre da produção instrumental, ocorrendo também algumas pontuações rítmicas.

Nos comentários que se seguiram a essa experimentação, verificou-se que surgiu uma questão entre as integrantes da dupla responsável pela movimentação. Diante das dúvidas da colega musicista, a integrante atriz levantou a necessidade de se entrar em interação com a música, evitando "ilustrá-la", assim como foi trabalhado nos exercícios do primeiro semestre. Curiosamente, nos trabalhos do outro grupo, uma das integrantes (atriz) havia sugerido sonorizar o poema com sons de passarinhos, folhas, ventos *etc*. A parceira de trabalho musicista, no entanto, foi mediando o processo de criação, apontando para a possibilidade de se extrapolar as sonoridades literais, buscando "traduzir" as ideias do poema em si, e não apenas sua "ilustração" musical. Verificou-se, contudo, que o resultado final da versão instrumental, conectou ambas as possibilidades, empregando tanto sonoridades de caráter abstrato, quanto referenciais. Essa etapa do trabalho ocorreu na segunda aula da disciplina Música e Cena II, ou seja, estava se iniciando a integração entre atores e músicos, notando-se, nesse momento, o início do processo de troca de experiências que veio a ocorrer durante todo o semestre.

Na aula seguinte, foi experimentada a criação de uma versão vocal para o poema, realizada, dessa vez, com todo o grupo. Os participantes sentiram dificuldade, no início, em amalgamar as ideias que surgiam. Foi pontuado aos mesmos que poderiam aproveitar alguma ideia ou material das criações anteriores. O exercício, que estava, inicialmente, priorizando a utilização dos efeitos vocais apenas, resgatou as ideias de cromatismo e de aglomerado de sons em reverberação, provenientes da improvisação

instrumental. O processo resultou em uma massa sonora (*pianíssimo*), na qual se processaram alterações de altura e efeitos vocais sem articulações aparentes. Em meio a essa estrutura, procedeu-se um evento em cromatismo descendente e ascendente, após o qual, ocorreu um momento de menor densidade sonora, voltando-se, em seguida, à massa de sons, dessa vez, em outra configuração de timbre e densidade (Vídeo 3).

A última parte prevista teve como objetivo criar uma proposição desenvolvida a partir das informações geradas pelas etapas anteriores. Na aula reservada para a finalização da prática, o exercício de aquecimento foi realizado no ambiente externo da Escola de Música da UFMG, o qual é constituído por um gramado extenso, rodeado de árvores. O objetivo foi vivenciar a *paisagem sonora* (Schafer), como mais uma estimulação da percepção sensorial. Dessa forma, foi dado um tempo de contato com o espaço, em total silêncio, ativando a escuta para os sons ambientes e suas possíveis interações. A ativação visual também foi incentivada, em especial, para o movimento das folhas e seu desprendimento das árvores, resgatando o primeiro exercício proposto no trabalho (Vídeo 2.b). Curiosamente, as sonoridades ocorridas nesse espaço foram muito semelhantes às trabalhadas pelo grupo instrumental na aula anterior, provenientes do vento nas árvores, pássaros, passos nas folhas secas, e, um pouco mais distante, dos instrumentos musicais da Escola.

Após esse momento, retornou-se para o espaço da sala de aula, visando ao processamento da criação cênico-musical. A montagem resultou em uma performance sintética, com o grupo posicionado dentro de um círculo, ocorrendo a ideia de massa corpórea e sonora. Apenas dois integrantes permaneceram do lado de fora desse espaço: uma pessoa responsável pelas sonoridades ao piano e outra que executou verbalmente o poema, movimentando-se em torno do círculo (Vídeo 4). Na proposição criada, as ideias surgidas nas experimentações anteriores foram sendo resgatadas e reelaboradas, verificando-se, assim, a interação dos seguintes materiais:

- extratos das improvisações instrumental e vocal (cromatismo ao piano, posteriormente repetido na voz; massa sonora/*pianíssimo*; efeitos; acorde vocal);
- movimentação do grupo baseada na versão corpórea do poema, realizada pela dupla atriz-musicista;
- execução do poema com emprego dos quesitos da *Produção vocal* provenientes da versão individual: voz falada, canto-falado, tratamento rítmico (andamentos, pausas, palavras enfatizadas);

- utilização de folhas secas trazidas do espaço externo, utilizadas como recurso visual e cênico (delimitação do espaço de atuação) e como recurso sonoro (ruído dos pés pisando sobre as folhas);
- emprego intencional do silêncio.

Observou-se nessa prática, como um todo, as possibilidades de interação dos diversos materiais e procedimentos utilizados. Verificou-se, também, a capacidade dos participantes em gerar estratégias a partir das proposições dadas e estabelecer conexões entre elas, acionando referências de contato, que permitem o trânsito entre as informações e a estruturação do sentido expressivo. Observou-se, ainda, a integração entre músicos e atores, cujos aspectos se manifestaram com maior evidência por meio dos trabalhos coletivos, e que, mesmo em um período inicial de adaptação, promoveu trocas de visões e experiências.

Vídeos/Exercícios-síntese: Texto poético

- Vídeo 1: a) ativação: exercícios das árvores/folhas; b) criação corporal/dupla; c) criação instrumental/trio
- Vídeo 2: a) improvisação corporal a partir das sonoridades instrumentais criadas; b) *paisagem sonora*;
- Vídeo 3: a) criação/voz cantada;
- Vídeo 4: Criação cênico-musical

III – Interação cênico-musical a partir do texto teatral

Fontes: Stanislavski (estudo de elementos musicais aplicados ao texto); Meyerhold (“instrumentalização sonora”: estruturação das sonoridades vocais e instrumentais; relação som-movimento).

Descrição: Nessa prática é desenvolvido um estudo de texto buscando-se identificar e aplicar alguns aspectos relacionados aos princípios das diferentes categorias vivenciadas. O estudo visa, dessa forma, desenvolver relações cênico-sonoras a partir das informações citadas no texto ou geradas a partir deste. O processo é realizado tendo como referência a identificação dos seguintes itens:

- aspectos rítmico-sonoros das palavras e sua relação com possíveis significados do texto;

- sonoridades presentes no texto: *paisagem sonora* do contexto, emissões humanas, sons provenientes de objetos presentes na cena e do ritmo dos movimentos *etc*;
- características vocais-corporais das personagens: ritmo(s), timbre(s), entonação(ões) *etc*;

Após o levantamento das possibilidades é realizada uma etapa de elaboração prática das informações encontradas, aplicando-as, em seguida, em uma leitura dramática do texto selecionado.

Registros: Música e Cena II: atores e músicos (aulas 11, 12, 13, 14, 15: 03/11 a 17/11/11)

Observações: O texto escolhido para o trabalho na disciplina-laboratório foi o primeiro ato da peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, que recebeu uma adaptação para se adequar ao tempo de trabalho e ao número de integrantes da turma. No estudo realizado pelo grupo, procedeu-se o levantamento das possibilidades rítmico-sonoras oferecidas pela peça, e, em seguida, algumas dessas possibilidades foram elaboradas de forma prática. Assim, serão demonstrados, primeiramente, os materiais recolhidos nesse estudo, seguido das observações referentes às produções realizadas pelos participantes.

As informações identificadas no texto foram agrupadas de acordo com suas funções. Em relação aos aspectos sonoros provenientes da palavra, observou-se, em todo o texto, a presença da repetição (palavras; expressões). Verificando-se o emprego do jogo de palavras estruturado pelo autor, demonstrando uma intencionalidade rítmica bastante evidente. Esse mecanismo foi identificado nos seguintes exemplos:

> **JOÃO GRILO**: Ai, ai, ai, e a senhora, o que é que é do padeiro?
> **MULHER:** A vaca...
> **CHICÓ:** A vaca?!
> **MULHER:** A vaca que eu mandei para cá, para fornecer leite ao vigário, tem que ser devolvida hoje mesmo.
> **PADEIRO:** Hoje mesmo!
> (...)
> **SACRISTÃO**: Mas um cachorro morto no pátio da casa de Deus?
> **PADEIRO:** Morto?
> **MULHER** (*mais alto*): Morto?
> **SACRISTÃO:** Morto, sim. Vou reclamar à Prefeitura.
> (...)
> **PADRE:** Vocês estão loucos! Não enterro de jeito nenhum.
> **MULHER:** Está cortado o rendimento da irmandade.
> **PADRE:** Não enterro.

> **PADEIRO:** Está cortado o rendimento da irmandade!
> **PADRE:** Não enterro.
> **MULHER:** Meu marido considera-se demitido da presidência.
> **PADRE:** Não enterro.
> **PADEIRO:** Considero-me demitido da presidência!
> **PADRE:** Não enterro.

O recurso da repetição foi identificado também como característica de algumas personagens. Como visto no exemplo acima, o Padeiro reforça tudo o que sua mulher diz, como num efeito de eco, o que ocorre durante toda a peça. Em outro exemplo, o Padre e o Sacristão utilizam constantemente a expressão "Que é isso, que é isso!", que se torna quase um bordão. Observou-se, nesses casos, a necessidade de se considerar a apropriação desse recurso rítmico numa possível composição dessas personagens.

Ainda quanto aos aspectos da *Produção Vocal*, buscou-se identificar elementos sonoros das palavras, relacionados a algum significado em específico: ênfase por intensidade ou acentuação, pausas, alterações de timbre ou altura *etc.* Essa possibilidade foi encontrada, especialmente, nas artimanhas e ironias de João Grilo e nas falas relativas ao súbito interesse do Sacristão e do Padre em enterrar o cachorro, ao tomarem conhecimento de que o animal havia deixado um testamento favorável a eles, como no exemplo a seguir: "SACRISTÃO (*enxugando uma lágrima*): Que animal inteligente! Que sentimento nobre! (*Calculista*) E o testamento? Onde está?". Identificou-se nessa passagem, em específico, a possibilidade de uma diferenciação sonora entre as frases, articulada por uma pausa de importância significativa, para que sejam evidenciadas as intenções que ali estão subjacentes.

Nos aspectos relativos aos movimentos, foram levantadas, primeiramente, as indicações apontadas nas rubricas da peça, que se relacionam à ritmicidade da proposta cênica e que podem ser trabalhadas em diferentes *dinâmicas de movimento*. Alguns pontos identificados foram: "entra na igreja, correndo"; "chamando o patrão à parte"; "sua afetação de espanto é tão grande, que todos se voltam para direção em que ele olha"; "todos aplaudem, batendo palmas ritmadas e discretas"; "o Padre agradece, fazendo mesuras"; "todos em procissão". Em alguns trechos, ainda, foi identificada a interação rítmica entre fala e movimento, como no seguinte exemplo:

> SACRISTÃO: ... Vamos enterrar uma pessoa altamente estimável, nobre e generosa, satisfazendo, ao mesmo tempo, duas outras pessoas altamente estimáveis (*Aqui o padeiro e a mulher fazem uma curvatura a que o sacristão responde com outra igual*), nobres (*Nova curvatura*.) e, sobretudo, generosas. (*Novas curvaturas*.) Não vejo mal nenhum nisso.

E quanto às sonoridades relativas ao contexto das cenas, foram listadas algumas possibilidades encontradas, como nos exemplos: "*Ouvem-se, fora, grandes gritos de mulher";* "*João Grilo estende-lhe um lenço e ele se assoa ruidosamente*". Outras *Emissões humanas* também foram identificadas como a presença de choro, suspiro e lamentações. Também foram detectadas demais referências sonoras como a alusão a sinos e a latidos de cão, além da fala do Sacristão ao início do enterro realizada, segundo o texto, "em tom de canto gregoriano".

Terminado a etapa de levantamento dessas possibilidades expressivas, alguns trechos foram escolhidos para serem experimentados de forma prática. Exercitou-se, primeiramente, por meio da leitura, o jogo rítmico presente nas repetições empregadas pelo autor. Em seguida, os aspectos relativos às características vocais e corporais das personagens foram sendo abordados nas leituras e nos processos de criação, e algumas experimentações individuais foram realizadas buscando-se captar o trânsito de informações entre possibilidades de voz e movimento. Alguns exemplos (Vídeo 1.a; 1.b):

- Padre (inseguro, hesitante: ligeiramente manco; pausas na voz e nos deslocamentos; momentos síncronos e assíncronos na relação som-movimento);
- João Grilo (esperteza, "jogo de cintura": arqueamento da coluna, movimentos em curva, gesticulação mais ampla associada aos extratos vocais).

Um dos momentos que envolvem a interação rítmico-sonora se dá na passagem em que o cachorro morre. Nesse trecho, ocorre uma manifestação vocal – "Ai, ai, ai, ai, ai! Ai, ai, ai, ai, ai!" – realizada pela Mulher, e repetida sequencialmente por João Grilo e Chicó. Essa lamentação, segundo a indicação do autor, "deve ser mal representada de propósito, ritmada como choro de palhaço de circo". Além da ideia sequencial, ou de reação em cadeia, o trecho ainda apresenta uma indicação de artificialidade e comicidade.

Na produção realizada pelo grupo, essas indicações do autor foram experimentadas, estendendo, ainda, essa ideia aos movimentos, no prosseguimento da cena: quando o Sacristão chama a atenção do trio para o barulho na porta da Igreja, e , ante a chegada súbita do Sacristão, cada uma das personagens interrompe o lamento com uma expressão de susto (aspiração do ar) e em movimentos que se voltam para o Sacristão, por meio de uma nova reação em cadeia. Dessa forma, o trecho foi estruturado ritmicamente, tanto em relação às sonoridades, quanto ao movimento

(Vídeo 1.c).

Verificou-se que esse tipo de evento, composto por três elementos em sequência, foi sendo configurado pelo grupo como uma marca característica nas experimentações cênico-sonoras, tendo sido utilizado em vários momentos do trabalho como um elemento de unidade. Essa ideia foi transferida, inclusive, para as informações musicais, sendo acoplada ao emprego do acorde perfeito, executado em forma de arpejo[123]. Nos extratos cênicos criados pelos participantes, a emissão vocal do acorde era sempre cortada por um "regente", ocorrendo a explicitação do caráter musical. Porém, o responsável por essa ação não era o ator, e, sim, sua personagem. Verificou-se, nessas estratégias, o emprego de elementos cênicos e musicais tratados em interação (Vídeo 1.d).

Em alguns trechos foi realizada, ainda, uma proposta de sonorização, sendo, um deles, a cena em que João Grilo narra fantasiosamente o último "desejo" do cachorro. Para tal, utilizou-se o emprego da voz (falada, cantada, efeitos vocais), instrumentos musicais (vibrafone e piano) e objetos (moedas, cabaça de um coco). A estruturação das sonoridades encontra-se na transcrição, relatada a seguir (Vídeo 2):

> **SACRISTÃO: Que é isso? Que é isso? Cachorro com testamento?**
> **JOÃO GRILO: Esse era um cachorro inteligente** (arpejo ao piano em lá menor, assim que a fala é iniciada). **Antes de morrer** (pausa; acorde ao piano: fá menor), **olhava para a torre da igreja** (ligeira pausa na voz) **toda vez que o sino batia** (ênfase na expressão "toda vez"; ataque sonoro no vibrafone, como o efeito de um sino: intervalo de quinta justa). **Nesses últimos tempos** ("sino"), **já doente para morrer** (voz mais aguda, seguida do som do "sino"), **botava uns olhos bem compridos para os lados daqui,** (entrada de voz cantada acompanhando o texto: *Lacrimosa*, de Mozart) **latindo na maior tristeza** (entrada de uivos caninos sobrepondo-se ao canto; esses sons cessam com a entrada da próxima fala**). Até que meu patrão entendeu, com a minha patroa, é claro, que ele queria ser abençoado pelo padre e morrer como cristão** (ligeira aceleração no texto, seguido de *ralentando* e *crescendo* até a palavra "cristão", entrando, aí, um arpejo vocal formando um acorde de Fá Maior. Segue-se um ataque seco na madeira do piano para cortar o acorde, prosseguindo-se com o texto mais acelerado). **Mas nem assim ele sossegou. Foi preciso que o patrão prometesse que vinha encomendar a bênção** (ligeira pausa) **e que, no caso de ele morrer** (ênfase rítmica no trecho "e que, no caso", revezando sons agudos e graves), **teria um enterro em latim** (após a palavra "latim", entra voz cantada acrescentando um *amém*: plano de altura grave, terça menor descendente). **Que em troca do enterro** (início lento da frase, com ligeiro acelerando a partir de "acrescentaria") **acrescentaria no testamento dele dez contos de réis para o padre** (ênfase na palavra "dez", por prolongação da vogal; sons de moedas) **e três para o sacristão** (ênfase na palavra "três"; sons de

[123] Acorde perfeito: acorde simples formado por três notas que, por sua vez, formam duas terças superpostas. Torna-se maior ou menor dependendo da altura da primeira terça em relação à nota fundamental (DOURADO, 2004). Arpejo: sucessão de notas de um acorde que soam em sequência; "à maneira de harpa" (SADIE, 1994).

> moedas).
> **SACRISTÃO: Que animal inteligente!** (arpejo ao piano em Lá Maior, assim que a fala inicia). **Que sentimento nobre!** (ênfase na palavra "nobre") **E o testamento?** (suspenção: interrupção súbita do arpejo, sem retornar à tônica, seguida de sons de moedas) **Onde está?**

Observou-se nessa composição, a presença do acorde perfeito realizado tanto de maneira vocal como instrumental, variando-se o modo de acordo com a "atmosfera" do momento. Verificou-se certa redundância entre as informações sonoras e as do texto, pelo emprego do modo menor, relacionado ao último desejo do cão antes de morrer, e do modo maior, à possibilidade do cão tornar-se cristão, o que, nas tramas de João Grilo, está associada à herança destinada aos religiosos e ao entusiasmo do Sacristão, por conseguinte. As ênfases e nuances empregadas na fala de João Grilo, foram relacionadas à "encenação" realizada pela personagem para sensibilizar e convencer os presentes.

Quanto aos demais efeitos, verificou-se também a presença do mecanismo de reforço: o sino, em badaladas ritmadas e solenes, que proporciona um clima pungente e religioso, também acionado por três vezes; a sobreposição de uivos do cão à citação da *Lacrimosa*, pertencente ao Réquiem, de Mozart; e, ao final do trecho, a presença da materialidade sonora das moedas. É interessante notar, entretanto, que o grupo propôs sonoridades que ressaltam o texto em sua literalidade, conseguindo pontuar, por outro lado, os exageros e a comicidade existente nas artimanhas de João Grilo, bem como o jogo de interesses que está subentendido na situação apresentada.

Verificou-se, no processo dessa produção, a troca ocorrida entre atores e músicos no âmbito da criação coletiva, que envolve não somente cooperação e experimentação, mas também o embate de ideias e tomada de decisões. Dessa forma, interações de vários tipos foram observadas. Em alguns momentos, por exemplo, a percepção sobre determinado aspecto se dava de maneira antagônica, como em um trecho no qual ocorreu uma necessidade de empregar uma articulação: uma integrante atriz sugeriu a utilização da pausa para exercer essa função, mas, na visão de uma das musicistas, estava faltando "um barulho...um movimento".

Em outros momentos, observou-se a busca por soluções e a troca de informações. Notou-se, por exemplo, o empenho de todos os participantes em encontrar a melhor maneira de fazer soar as moedas, o uivo mais adequado ao "sofrimento" do cão ou a melhor vogal para a emissão do acorde, tendo sido experimentada várias

possibilidades e sugestões. E em outro trecho, em que se necessitava de um ajuste de andamento para que a fala e o arpejo fossem coordenados entre si, a musicista solicitou a colega atriz que repetisse seu trecho para que ela pudesse entender o tempo da fala. Uma terceira participante intermediou, sugerindo, ao inverso, que a atriz responsável pelo texto viesse a interagir, e a perceber o tempo da melodia. E, assim por diante, o grupo foi encontrando seus meios de elaboração. As sonoridades eram testadas e repetidas várias vezes, buscando-se mecanismos de sua estruturação junto ao texto.

O tratamento da fala, segundo a atriz responsável pela personagem João Grilo, veio por meio do próprio processo desenvolvido, que trouxe os elementos para a sua composição. Outros trechos do texto também foram sonorizados, como a procissão do enterro, ao final da cena, que empregou novamente o "sino" e a utilização do canto gregoriano (Vídeo 1.e).

Como finalização desse exercício, realizou-se a leitura dramática do texto estudado, buscando-se aplicar as diferentes experimentações produzidas no percurso geral do texto.

Vídeos/Exercícios-síntese: Texto teatral

Vídeo 1:

a) Relação som-movimento/Padre;

b) Relação som-movimento/João Grilo;

c) Tríade sonora: choro; tríade rítmica/movimento;

d) Tríade melódico-harmônica;

e) Cena do enterro: voz falada; voz cantada; emissões humanas: choro; instrumentos: piano; vibrafone/sino.

Vídeo 2: Sonorização/texto.

PARTE III
A INTERAÇÃO CÊNICO-MUSICAL

...porque confluência sugere um fluir junto,
não forçado, mas inevitável –
como os tributários de um rio.

Murray Schafer

Cap. 8: Análise e inferências

Este capítulo é dedicado à análise das informações levantadas pela pesquisa. Refere-se ao processamento dos dados coletados na observação da disciplina-laboratório, bem como nas entrevistas e questionários realizados. A explanação será iniciada com algumas inferências sobre a questão da fragmentação, levantada na introdução da tese, sendo demonstradas, em seguida, as deduções referentes às práticas investigadas e sua capacidade de alcance em relação aos propósitos interacionais. Na sequência, serão apresentados os aspectos relativos à participação dos atores e dos músicos frente às proposições desenvolvidas na investigação, finalizando-se a análise pelas reflexões relativas ao processo de busca dos meios de interação.

8.1 A fragmentação nos contextos artísticos e de formação

A questão da desconexão entre os aspectos cênicos e musicais pôde ser confirmada a partir de alguns dados evidenciados pela pesquisa. Alguns desses dados foram identificados nas entrevistas realizadas com os profissionais das áreas de Música e Teatro. Como demonstrado no capítulo 3, estes levantaram pontos sobre a questão da formação, caracterizada pela ênfase nas habilidades específicas das áreas, e sobre as deficiências nas estratégias de intercâmbio entre as linguagens, citando dificuldades de aplicação e manutenção de determinados aspectos nos momentos de performance ou de cena aberta. Por outro lado, os profissionais indicaram buscas por soluções, tendo sido identificada, ainda, uma percepção de melhoria na preparação de atores, em geral.

Comparando-se as respostas provenientes dos sujeitos em atividade profissional e dos sujeitos em fase de formação, verificou-se que ocorreu uma proximidade entre as informações levantadas. Os questionários realizados com os estudantes, no início do semestre, também revelaram questões relativas à fragmentação e à procura por um maior entendimento e interação entre os aspectos cênicos e musicais. As necessidades detectadas nesses mecanismos de aferição foram corroboradas, ainda, pela observação das práticas investigadas. Por meio destas, foram identificadas certas dificuldades dos

participantes, passíveis de serem relacionas às lacunas de formação, no sentido da questão interacional.

Dessa forma, todos os meios de coleta de dados empregados pela pesquisa – observação, entrevistas e questionários – indicaram a presença de aspectos que confirmam uma prática fragmentária nas áreas de Música e Teatro, confirmando-se, assim, a necessidade de se promover um maior conhecimento em torno do tema em questão, bem como levantar estratégias capazes de minorar a situação ora apresentada.

8.2 O alcance interacional e pedagógico das práticas investigadas

Pela apuração dos dados levantados na pesquisa, verificou-se, em primeiro lugar, a contribuição das fontes empregadas na investigação, em prol da elaboração interacional. O *mapeamento*, proveniente das propostas teatrais, constituiu um instrumento de referência para o desencadeamento da investigação. Os pedagogos musicais, cada qual com sua especificidade, proporcionaram diferentes aspectos que, ao serem comparados com as informações cênicas, levaram à identificação de possibilidades de trânsito entre as linguagens. As fontes relacionadas à própria experiência da pesquisadora em cursos e atividades artísticas possibilitaram a coleta de procedimentos com um maior nível de acessibilidade e adaptação ao contexto de ensino.

O entrelaçamento dessas informações, calcado nos parâmetros estabelecidos pela pesquisa, viabilizou, assim, a elaboração de práticas de caráter cênico-musical. Em uma segunda evidência, observou-se que estas práticas foram capazes de responder aos referidos parâmetros, tendo sido verificada a presença de seus princípios nas produções geradas pelos grupos participantes. Isso será demonstrado a seguir, conforme as observações apresentadas nos capítulos 4 a 7 da presente tese.

Nas práticas relativas à categoria *Produção Vocal* foi observada a possibilidade de desenvolvimento das diversas modalidades expressivas relativas à voz, detectando-se manifestações da voz falada, da voz cantada e dos diversos recursos vocais, nos resultados dos improvisos e das explorações sonoras realizados pelos alunos. Além disso, verificou-se a viabilidade de estruturação expressiva dessas modalidades, possibilidade, esta, alcançada em exercícios específicos ou em sua aplicação nas cenas e nos textos estudados. Observou-se, ainda, a capacidade dos exercícios em incrementar

as informações apresentadas pelo texto literário (*palavra-vocábulo*), bem como em permitir a criação de novos significados, a partir da manipulação rítmico-sonora das palavras (*palavra-sonoridade*). As práticas que experimentaram conexões entre a voz e o movimento trouxeram considerações significativas para a pesquisa, especialmente nas trocas de informação que ocorreram com a categoria *Corporeidade*.

Quanto a esta categoria – *Corporeidade* –, foram desenvolvidos exercícios em torno do ritmo e da expressão corpórea em duas vias. Primeiramente, verificou-se a possibilidade de emprego da música como fator de estimulação para o desencadeamento e ordenação dos movimentos. E, em uma segunda modalidade, investigou-se a corporeidade por meio da ênfase nos elementos cinestésicos, sendo que, a partir da experiência com essas duas possibilidades, desenvolveu-se alguns procedimentos de caráter cinestésico-musical. Por meio dessas práticas, e tendo como base a tríade tempo-espaço-energia, foram identificados aspectos de entrelaçamento entre algumas propriedades do som e do movimento, alcançando-se, também, indícios para uma maior compreensão em torno da regulação espaço-temporal.

A categoria *Produção Instrumental* teve seus princípios investigados por meio da exploração de sonoridades e sua aplicação em estruturas cênico-sonoras geradas pelos participantes. Nestas, foram desenvolvidas diferentes funções para o instrumento musical, bem como o emprego do corpo e dos objetos utilizados em uma função instrumental. Nas composições que foram criadas, verificou-se a capacidade de estruturação dos elementos levantados, desenvolvidos tanto na função de sonorização, quanto na interação com os movimentos e com as ações presentes nas cenas. Observou-se, ainda, a possibilidade de desenvolvimento de referências espaço-temporais, empregadas não somente como meios estruturantes, mas como fatores de orientação do executante no momento de atuação.

Os fundamentos da *Escuta Cênica* perpassaram todo o processo desencadeado na disciplina-laboratório. Foram desenvolvidos procedimentos voltados, de maneira geral, para a ativação da disponibilidade expressiva; para a estimulação da integração interpessoal; para a relação entre a percepção musical e a percepção corpórea; e para a capacidade de gerenciamento dos recursos expressivos. Os procedimentos empregados foram desenvolvidos por meio de jogos e exercícios específicos ou em meio aos processos das demais categorias. Durante o desenvolvimento da disciplina-laboratório, foram observados resultados gradativos relativos à *Escuta*, identificados nos seguintes aspectos: sensibilização e maior familiaridade dos participantes com os conteúdos

desenvolvidos; integração e capacidade de troca entre os participantes; capacidade de captação, aplicação e estruturação criativa das informações envolvidas nas práticas cênico-musicais.

Os resultados acima mencionados permitiram uma melhor visão e compreensão das possibilidades de relação entre as áreas envolvidas na pesquisa, levando à identificação de mecanismos voltados para a interação cênico-musical. Porém, antes de explanar sobre o alcance desse objetivo, serão realizadas algumas inferências sobre as questões pedagógicas identificadas.

Verificou-se, primeiramente, que os procedimentos elaborados foram capazes de absorver e entrelaçar os princípios fundamentais de encenadores e educadores musicais, desenvolvendo-os de uma maneira didaticamente viável; sem se constituir, entretanto, em uma reprodução "reduzida" das atividades destes mestres. Observou-se, assim, que o nível de acessibilidade alcançado, não significou uma simplificação excessiva. Isso pôde ser confirmado pelos dados aferidos no questionário avaliativo, o qual apontou o grau de contribuição da disciplina para os integrantes.

Ressalta-se, aqui, o emprego de processos de criação que permitiu a elaboração e a transmissão dos conteúdos, promovendo-se, ao mesmo tempo, uma abertura à manifestação criativa dos alunos. Nas práticas empregadas, mesmo partindo-se de uma mesma proposição, foram detectados resultados variados nas produções geradas pelos alunos, sendo que em alguns trabalhos foi possível identificar a presença de escolhas e identificações próprias. Um exemplo disso ocorreu na prática **Interação cênico-musical a partir das funções instrumentais,** que evidenciou a presença de diferentes perfis estéticos nas criações apresentadas[124].

Apesar desse quadro favorável, muitos dos exercícios propostos na disciplina-laboratório apresentaram aos alunos uma primeira vivência em relação a determinados conteúdos. Mesmo sendo planejada em um nível introdutório e empregando procedimentos provenientes das pedagogias da Música e do Teatro, muitos até conhecidos pelos integrantes, a proposição integrada desses recursos proporcionou alguns obstáculos a serem superados. Nesse sentido, considerou-se natural uma resposta expressiva ainda incipiente por parte dos participantes em determinados momentos do processo. Por outro lado, esses momentos também indicaram os pontos vulneráveis e as

[124] Cf. Capítulo 7, p. 204.

necessidades a serem atendidas, levando a uma visão objetiva de algumas fragilidades nos processos de formação.

Verificou-se que os conteúdos e estratégias de menor familiaridade para os participantes levaram a essas manifestações elementares, nas quais predomina um primeiro contato de caráter exploratório. Todavia, melhorias foram verificadas no desenvolvimento da capacidade dos alunos em tecer relações mais consistentes a partir dessas primeiras vivências. Essas possibilidades podem ser relacionadas às etapas do desenvolvimento musical, descritas por Swanwick (1991). Conforme esse autor, as manifestações musicais iniciais apresentam-se imprevisíveis e irregulares e de maneira apenas sensorial. São seguidas por etapas em que se apresentam com um maior controle manipulativo e acionamento da expressividade, até alcançarem, com o tempo, gradativas fases de significação expressiva e estrutural.

Um exemplo desse fato foi identificado nas práticas que trabalharam as conexões som-movimento. Em um primeiro momento, observou-se a ocorrência de elementos gestuais e sonoros em sincronia, mas expressivamente isolados. Posteriormente, foram processando-se alterações qualitativas nessa relação, percebendo-se a ampliação da capacidade perceptiva dos alunos no acionamento de pontos de contato e convergência expressiva. Na prática **Sons gerados a partir da alteração da locomoção**[125], por exemplo, observou-se a diferença no nível de apreensão dos integrantes, na comparação entre os "iniciantes" e os alunos que estavam em contato com a disciplina-laboratório desde o início do ano (Música e Cena II).

A distribuição das práticas cênico-musicais em estratégias de exploração, experimentação e estruturação possibilitou a elaboração dos materiais e sua posterior síntese criativa. Nos resultados levantados, especialmente nos relativos aos exercícios-síntese, foi verificada a capacidade dos participantes em articular os recursos e conteúdos desenvolvidos no percurso da disciplina, lidando com o trânsito de informações necessário aos propósitos de interação. Nas práticas desenvolvidas no segundo semestre, verificou-se, ainda, a integração de músicos e atores, ocorrendo trocas de visões e experiências, tanto nos momentos em que as lacunas foram evidenciadas, quanto nos de complementaridade e cooperação[126].

---

[125] Cf. Capítulo 4, p. 135.

[126] Especialmente nas práticas coletivas, foram observados momentos de tensão criativa, em que se ressaltou o conhecimento incipiente de uma área e a complementaridade de outra, ou pontos de visão diferenciada de um mesmo aspecto, o que acabava por contribuir para o todo.

Constatou-se, dessa forma, que os procedimentos de interação investigados, são capazes de atuar no âmbito de cada área isoladamente, possibilitando, também, trabalhos em comum, com a participação de representantes das duas áreas. Nesse sentido, foi preponderante ter organizado, inicialmente, turmas em separado, o que permitiu detectar dados mais específicos sobre a manifestação de atores e músicos frente às práticas selecionadas. Essas informações serão descritas a seguir.

De uma maneira geral, as melhorias detectadas no percurso da pesquisa em relação aos participantes foram:

- Maior nível de integração entre os participantes e desinibição gradativa;
- Maior nível de familiarização e de confiança nos próprios meios expressivos;
- Maior intencionalidade no emprego dos recursos expressivos, saindo de manifestações em nível incipiente para a utilização consciente de um maior espectro de possibilidades sonoras e motrizes. Ex: maior emprego de variações rítmicas e timbrísticas na voz; maior exploração das possibilidades plásticas dos sons e das palavras; movimentações diferenciadas (maior gama de possibilidades) e com maior consciência espacial *etc*;
- Maior capacidade de articular e tecer relações entre os materiais trabalhados (cênicos/sonoros) em termos expressivos e estruturais;
- Ampliação da capacidade perceptiva e maior nível de acionamento da *escuta interacional*.

8.3 Características dos atores e dos músicos frente à proposição da disciplina-laboratório

Comparando-se as respostas expressivas de atores e músicos frente a uma proposição que apresentava elementos das duas áreas, foram identificados três aspectos nos resultados das práticas: a contribuição da área de origem; as dificuldades com os elementos da outra área; e as questões relativas à interação cênico-musical.

Do ponto de vista da experiência anterior, dada pela especificidade das áreas, sem dúvida o desempenho musical de um aluno de Graduação em Música ressaltou-se em comparação com os atores, o mesmo valendo para os graduandos em Teatro, que apresentaram uma maior capacidade em relação aos aspectos da cena. Assim, os atores demonstraram melhor desenvoltura quanto à espacialidade, aos movimentos e à expressão vocal-corpórea em geral, bem como a uma maior familiaridade com personagens e com os jogos e as estruturações teatrais. Esses aspectos se apresentaram bem menos desenvolvidos na manifestação expressiva dos músicos. Estes, por sua vez, apresentaram maior conhecimento e familiaridade com os instrumentos musicais e uma melhor sensibilização e acuidade auditiva, em manifestações que demonstraram capacidade de percepção e estruturação musical – pontos mais frágeis apresentados pelos atores.

Constatou-se, no entanto, que a maioria dos alunos de Teatro já havia vivenciado atividades de musicalização em seus cursos de origem. Assim, verificou-se uma boa resposta dos atores à vivência de elementos musicais básicos, verificando-se, contudo, a necessidade de aprofundamentos gradativos no desenvolvimento da percepção musical como um todo, com ênfase na audição e coordenação de eventos musicais em contato com outros elementos. Durante todo o período da disciplina, notou-se, ainda, um interesse, por parte dos alunos, pela terminologia e pelos conceitos musicais envolvidos ou suscitados pelas práticas.

Cabe ressaltar que, além dos processos musicalizadores, o ator geralmente vivencia outras práticas que permitem o desenvolvimento expressivo e a estimulação perceptiva. Notou-se, em algumas improvisações, que os atores alcançaram resultados musicais interessantes, nem tanto pelo conhecimento musical segundo o ponto de vista da formação de músicos, mas pela capacidade de acionamento da *escuta interacional*, como ocorrido, por exemplo, na prática **Improvisação vocal sobre base de *ostinatos***[127]. Esse fato indica que o desenvolvimento de uma percepção ativa para os elementos presentes no contexto, é tão importante quanto a bagagem anterior de conteúdos e conhecimentos específicos.

Os músicos chegaram à disciplina-laboratório menos providos que os atores quanto a uma sensibilização anterior aos aspectos da outra área. Não foi verificada a

[127] Nesta prática ocorreu um estado sonoro caótico na improvisação com o tema do parque de diversões, denotando insuficiência da *escuta musical*. No entanto, logo em seguida o grupo alcançou um resultado bastante interessante, pelo aguçamento da escuta e pela capacidade de tecer conexões.

existência de trabalhos sistematizados em seus cursos com relação à percepção e expressão corpórea ou à iniciação cênica. Observou-se que a falta de contato com experiências dessa natureza levaram aos estados de inibição e de autojulgamento ocorridos várias vezes no decorrer dos trabalhos. E, conforme captado em algumas respostas dos questionários, alguns participantes tendem a entender essa dificuldade como incapacidade pessoal e não como deficiências no processo de formação.

Verificou-se, assim, a necessidade de práticas em torno da expressividade pessoal para os músicos, independentemente das questões da interpretação instrumental, e voltadas para a liberação da espontaneidade e para a confiança nos próprios meios de expressão. É interessante notar que, no trabalho com a canção, que envolveu a execução musical propriamente dita, os atores também manifestaram os mesmos receios e preocupações apresentados pelos músicos quanto aos aspectos técnicos, o que leva a refletir que há algo no fazer ou até na cultura musical que parece promover esse tipo de manifestação.

As dificuldades e as lacunas listadas acima dizem respeito, na realidade, aos aspectos não estimulados ou pouco explorados nos alunos em relação à sua experiência anterior, o que reforça a importância de uma formação adequada. No entanto, o fato dos músicos terem apresentado menor familiaridade com a questão corpórea, não significou uma incapacidade ou uma impossibilidade de se desenvolver os princípios da categoria *Corporeidade*, por exemplo. O mesmo valendo para os atores, que alcançaram os objetivos dos trabalhos que envolviam o estímulo e a *escuta musical*, mesmo não apresentando o mesmo grau de acuidade dos alunos do curso de Música.

Pelo contrário, atores e músicos foram capazes de gerar produtos expressivos em todas as categorias abordadas na disciplina, demonstrando um quadro de desenvolvimento e melhorias, como apresentado no item anterior (ver p. 229). Em alguns momentos, inclusive, os alunos demonstraram uma significativa sensibilidade artística, bem como todo o potencial de sua capacidade criativa. Ressalta-se, ainda, que esses fatores acima descritos representam uma predominância em relação aos grupos. No percurso da disciplina-laboratório, também foram identificados músicos com excelente disponibilidade corpórea, assim como atores com desenvoltura e sensibilidade musical bastante aguçada.

Observou-se que as dificuldades apresentadas pelas áreas, no contato com as práticas, coincidiram com as informações apontadas nas sondagens e entrevistas. As questões relativas à timidez, "presença de palco" e expressão corpórea, foram apontadas

por grande parte dos músicos na sondagem inicial. E os aprofundamentos em torno da Música, e questões relativas à interação, foram pontos destacados pelos atores. Alguns desses aspectos foram corroborados pelas entrevistas com os profissionais. Como, por exemplo, a necessidade, em relação aos músicos, de um trabalho com a espacialidade e de desenvolvimento de aspectos cênicos como a fala, a gestualidade e a composição de personagens. Aspectos estes identificados nas falas de Tim Rescala e Fernando Rocha. E quanto aos atores, a necessidade de se internalizar e transferir os conhecimentos adquiridos, coordenando-os com os demais eventos do contexto expressivo, apontados por Ernani Maletta e Antônio Hildebrando.

No cômputo geral, observou-se que os participantes apresentaram pontos fortes, relativos à área de origem e por meio dos quais desenvolveram alguns aspectos com maior propriedade, bem como vulnerabilidades, relativas aos aspectos menos familiarizados ou menor contato anterior. Contudo, em função do processo de interação estabelecido, observou-se que os recursos especializados da área de maior domínio muitas vezes se manifestaram de maneira limitada, em função das lacunas referentes a outra área. Ou seja, por maior que seja o domínio em uma das áreas, a interação com os fatores da outra linguagem atrapalham a plenitude da manifestação expressiva global.

Os atores, por exemplo, apresentaram boa capacidade de interação espacial e corporeidade ativa, aspectos que se perdiam, entretanto, em função da presença de alterações rítmico-sonoras ou pela ação de demais questões temporais. Em outro exemplo, relacionado aos músicos, verificou-se que estes demonstraram desenvoltura nos momentos de predomínio da produção e estruturação sonora. Entretanto, verificou-se a presença de respostas musicais incipientes, aquém da capacidade já demonstrada pelos grupos, por problemas de inibição ou em exercícios que implicaram também a presença de um repertório corporal.

Esse tipo de desajuste também foi explicitado pelos profissionais entrevistados. Os elementos “novos” ou “estranhos” à área de origem promoveriam “sistemas a mais na partitura”, de acordo com o compositor Tim Rescala. Por consistirem elementos “a mais”, pressupõe-se que representem elementos deslocados, não familiarizados pelo executante, e, portanto, ainda não integrados de maneira satisfatória à produção expressiva como um todo. Também, conforme os demais entrevistados, esses aspectos provocam dificuldades, funcionam por um determinado tempo, em um determinado contexto, porém não se mantêm no contato com os “outros focos” presentes na cena.

Se por um ângulo esse estado de desconexão é relacionado à fragilidade dos aspectos menos familiares, que se perdem diante dos demais focos, observou-se que o excesso de apoio nos aspectos mais conhecidos e "confortáveis" também pode prejudicar a interação. Um caso em que essa situação se mostrou de maneira mais nítida ocorreu na prática **Reação corpórea aos sons**[128]. Nesse exercício, tanto músicos quanto atores apresentaram reações em determinado momento, que, embora tenham demonstrado uma rapidez de reflexos, foram acionadas de uma maneira automática e precipitada, conectando-se aos aspectos conhecidos ou rotineiros, sem perceber o que havia sido, de fato, solicitado. Infere-se que na primeira situação, acima citada, os diversos focos presentes na cena "anulam" a manifestação expressiva, por falta de domínio e segurança do executante com a manifestação em específico. Na segunda possibilidade, o executante se prende excessivamente à manifestação que domina, "anulando" as demandas dos demais focos presentes. Na realidade, em ambas as situações, a questão está centrada na capacidade do executante em conhecer e estabelecer interações efetivas com os diversos tipos de foco.

Tomando-se o exemplo dado por Hildebrando em sua entrevista, sobre a execução de uma canção que funciona bem nos ensaios, mas que se perde na cena, é possível levantar as seguintes reflexões. Primeiramente, que ocorre uma mudança de referência promovida pela cena. Substituição do aspecto temporal (contagem, métrica musical), pelo aspecto espaço-temporal (luz, movimento da personagem).

Como evidenciado na fala do diretor, no ensaio os atores recebem e exercitam referências musicais, como o acompanhamento da canção ao teclado, a contagem para estabelecimento do tempo e a regência para a precisão da entrada (elementos musicais: aspectos "novos", provenientes da outra área de atuação). Em cena, ocorre a entrada da luz ou o movimento de uma personagem (elementos cinéticos: aspectos da área de origem) em lugar do gesto de regência. Nesse contexto, a musicalidade se perde pela presença dos demais focos, indicando as seguintes possibilidades: ou a falta de domínio do executante quanto à interiorização do tempo musical, perdendo-o pela interferência das demais informações. Ou o excesso de apoio nesse foco, se prendendo somente à contagem musical, e deixando de interagir com as demais informações.

Observa-se, então, que mesmo com o treinamento da prática musical (experiência complementar à formação de origem), não houve êxito na cena, no

[128] Cf. Capítulo 5, p.144.

primeiro caso, por falta de conhecimento e conteúdos suficientes. E na segunda possibilidade, há o domínio, há o conhecimento, mas não se sabe como realizar a interação. Já não é questão de conteúdos, mas de ferramentas suficientes para tal.

Contata-se, assim, que apenas proporcionar práticas provenientes de outra linguagem artística, sem a compreensão dos devidos meios de interação, não se constitui uma proposta didática suficiente para os propósitos interacionais. A questão se encontra em se esclarecer e se detectar quais são e como funcionam esses meios, buscando-se vias mais adequadas de ação pedagógica.

8.4 Identificação dos meios de interação

Em Maletta (2005), encontra-se a elaboração de fundamentos voltados para as questões interacionais denominados *Princípios Fundamentais para a Formação Polifônica do Ator*, que consistem nos seguintes pontos:

- Sensibilização múltipla do aluno-ator para as diversas formas de expressão artística;
- Prática consciente, contínua e em longo prazo da articulação entre essas diversas formas de expressão artística, através de um conjunto de exercícios polifônicos;
- Consciência da atuação polifônica, que pressupõe a incorporação dos múltiplos discursos provenientes das diversas linguagens artísticas inerentes ao fenômeno teatral.

Em torno destes princípios, o autor também indica os meios pelos quais é possível viabilizar uma formação em prol da *atuação polifônica*, como demonstrado no trecho a seguir:

> Em síntese, a **FORMAÇÃO POLIFÔNICA** do ator realiza-se a partir da incorporação dos conceitos fundamentais das diversas linguagens artísticas (literatura, música, artes corporais, artes plásticas, além das teorias e gramáticas da atuação), com base em relações intersemióticas fundamentadas na prática efetiva da inter e transdisciplinaridade, com as quais se pode [...]
> - exercitar a utilização dos fundamentos de uma linguagem – especialmente quando esta corresponde a uma determinada habilidade que o ator já possui mais desenvolvida – para estimular e facilitar o desenvolvimento de outras habilidades menos incorporadas;

> - aprimorar a capacidade de realizar várias ações cênicas simultâneas, uma facilitando a outra, ao invés de competir com, ou dificultar, os múltiplos desempenhos;
> - exercitar, através de oficinas interdisciplinares, a prática contínua e consciente da polifonia cênica, para que o ator, ao adquirir a consciência da incorporação dos diversos discursos ao seu próprio, se aproprie deles, construindo de forma autoral o discurso polifônico que vai orientar a sua atuação (MALETTA, 2005, p. 266).

No âmbito desse pensamento, considera-se que a presente tese, ao eleger a Música como recorte, buscou investigar uma das faces dessa múltipla relação que caracteriza o fazer teatral. Dessa forma, o processo de busca e entrelaçamento de informações provenientes do Teatro e da Música, permitiu desenvolver algumas referências, visando poder contribuir para essas relações.

Na entrevista realizada com os artistas profissionais, verificou-se, em seus depoimentos, a presença de iniciativas voltadas para se minorar os aspectos de fragmentação e promover possibilidades interacionais. As estratégias citadas são, sem dúvida, interessantes e eficientes, que envolvem, cada qual, os momentos de formação, de ensaio ou de preparação do ator. Todavia, um fato que chamou atenção nesses depoimentos foi a questão da deficiência no trânsito entre as informações, e a necessidade de se capacitar o executante a realizar essa "transposição". Esse é um ponto crucial, que aponta diretamente para a demanda por ferramentas de caráter técnico-estrutural capazes de viabilizar os objetivos de interação.

Assim, o interesse fundamental deste estudo encontra-se em detectar o que está por dentro, o funcionamento ou a "dinâmica interna" das possibilidades que foram investigadas. Isto significando, a necessidade de se compreender o que ocorre especificamente nesse trânsito entre as informações e o que é possível ser identificado para promovê-lo. Dessa maneira, a última parte desta análise irá retomar os principais aspectos investigados, demonstrando as inferências desenvolvidas nessa direção.

8.4.1 Estruturas de som e movimento

Como mencionado no capítulo 2, o *mapeamento* demonstrou duas possibilidades de regulação da temporalidade da cena. Uma delas, por meio das propriedades estruturantes da Música, que funcionam como ordenadoras do ritmo cênico. Na segunda, essa função ordenadora é executada pelo ator, que se torna um agente de

interação entre os diversos componentes da cena. A investigação, dessa maneira, buscou relacionar esses fatores às pedagogias musicais e do movimento encontradas pela pesquisa, identificando as seguintes possibilidades de conexão som-movimento:

- Jaques-Dalcroze: o executante realiza movimentos a partir da estimulação musical externa. Ocorre, no entanto, a intenção de ultrapassar a mera reação mecânica ao som pelo acionamento da *audição interior* e da compreensão musical. A música possui função ordenadora e encontra-se dentro da concepção tonal-métrica;
- Orff: música e movimento são realizados pelo executante em um trabalho predominantemente coletivo e no contexto de arranjos musicais. A música possui função ordenadora apresentando-se nas concepções modal e tonal-métrica;
- Paynter e Schafer: o movimento não é uma questão central em suas propostas. O conceito de escuta criativa implica a organização das informações sonoras pelo próprio executante, que se torna o ordenador dos eventos. Concepção não-tonal, não-métrica;
- Laban: independência expressiva do movimento em relação à música. Proposição de *fatores* e *dinâmicas do movimento*, tendo o executante como ordenador. Concepções métrica e não-métrica.

A partir de uma articulação entre essas referências foram desenvolvidas diferentes possibilidades de interação. Inicialmente, foram testados alguns procedimentos nos quais tanto o movimento quanto as sonoridades constituíam o aspecto ordenador. Promoveu-se, assim, o acionamento das propriedades sensoriais e motoras por via da estimulação sonora e, ao contrário, o acionamento da expressão sonora via estimulação motriz. Desenvolveu-se, em seguida, o acionamento simultâneo dessas possibilidades, ocorrendo uma relação som-movimento por simetria e por coordenação de eventos diferenciados. Posteriormente, procurou-se aprofundar os exercícios iniciais de estímulo-reação para uma maior participação do executante, no sentido de se promover sua capacidade de conduzir o trânsito entre os componentes das conexões. Assim, buscou-se algumas possibilidades envolvendo o executante como ordenador, como, por exemplo, na prática **Interação cênico-musical a partir da**

audição[129], na qual os movimentos foram configurados a partir do estímulo externo-interno. Ou seja, uma proposição corpórea foi gerada a partir do estímulo musical (captação da informação externa) somado às percepções provocadas por esse estímulo (captação da informação interna), ocorrendo, em seguida, uma elaboração das informações pelo executante.

Na observação do desempenho dessas práticas, verificou-se que a fluência da interação som-movimento por vezes foi comprometida por alguns problemas relacionados à captação das informações, especialmente nos exercícios iniciais da disciplina-laboratório. Detectou-se, por exemplo, alguns problemas relacionados à coordenação rítmica e à precariedade da precisão. Isso se deu em virtude da decodificação insuficiente da informação sonora (percepção musical) ou pela falta de tonicidade e energia corpórea, que prejudicavam a precisão, mesmo havendo uma correspondência "correta" entre o estímulo sonoro e o movimento (percepção corporal). Em outros momentos, observou-se a ocorrência de eventos expressivamente isolados, nos quais som e movimento eram produzidos de maneira mecânica ou "ilustrando" um ao outro. Verificou-se, assim, que a precisão, nos trabalhos em questão, não está atrelada somente a uma questão de rigor ou justeza rítmica, mas consiste em uma confluência de exatidão e vitalidade expressiva.

Em torno das necessidades e das possibilidades detectadas no processo de investigação, alguns procedimentos de caráter técnico foram sendo empregados na pesquisa. Um deles foi a tríade tempo-espaço-energia, que possibilitou a abordagem de alguns procedimentos pela via musical, com base em Jaques-Dalcroze, e do ponto de vista das questões do movimento, calcadas nas propostas de Rudolf Laban. A partir dos trabalhos com a tríade, foram acrescidas algumas estratégias de aprofundamento como o recurso da *densidade corpórea* e o trabalho respiratório (dalcroziano – pedagogia musical e *correntes de movimento* – Laban-Bartenieff). Esses mecanismos auxiliaram a condução da investigação e o entendimento das possibilidades de interação, à medida que uma maior potencialização expressiva era detectada nas experimentações, a partir de sua intervenção. Por potencialização entende-se, aqui, uma maior dinâmica nas relações entre precisão e expressividade.

A tríade tempo-espaço-energia destacou, ainda, a importância das nuances expressivas para o processo de interação. Essas nuances são produzidas pelas diversas

[129] Cf. Capítulo 7, p. 191.

possibilidades de combinação entre os aspectos da tríade. Em relação aos recursos musicais, envolvem os parâmetros sonoros, andamentos, e indicações de expressão, formando o que é denominado na Música por *caráter musical* ou *caráter expressivo*. Quanto ao movimento, relacionam-se às diversas *qualidades de esforço* que geram as *dinâmicas do movimento*. Assim, nas estruturas de som-movimento realizadas pelos participantes, promoveu-se um trabalho de identificação dos elementos musicais e dos elementos cinéticos empregados, bem como o reconhecimento das relações estabelecidas entre eles.

Nessas relações, observou-se que o cruzamento entre os aspectos acima citados contribuiu para o estabelecimento de uma interação imbuída de intencionalidade, ultrapassando uma simetria entre os eventos cinéticos e musicais, realizada de forma mecânica e destituída de relações[130]. Ainda assim, em algumas etapas do processo observou-se que a exteriorização dessa intencionalidade não se manifestava de todo. Lançou-se mão de estratégias de contato com a própria expressividade, como o acionamento da *mobilização interna*, por exemplo, bem como de recursos voltados para promover a concentração da energia, como a aplicação dos *ciclos de ação*, o trabalho com a *densidade corpórea* e com a respiração. Nesses *ciclos*, trabalhou-se o início, o desenvolvimento e o fim de cada trajetória, observando-se os momentos de tensões, repousos, ênfases, pausas *etc.* Isto é, o ritmo cinestésico, que, como acima mencionado, foi trabalhado juntamente com os aspectos musicais, em algumas práticas. Foi trabalhada, também, a conscientização da forma e da "limpeza" dessas trajetórias, promovendo a concentração nos elementos expressivos essenciais e eliminando-se o desperdício de energia. Verificou-se, assim, que esses mecanismos, auxiliaram na redução de execuções áridas, frágeis ou desprovidas de "tônus atitudinal", promovendo melhorias na expressão gestual e musical das propostas construídas.

Alcançada uma maior consciência em relação a esses fatores, observou-se, nas proposições cênico-musicais trabalhadas, que, de maneira geral, a execução de um determinado movimento é potencializada pelo entendimento das propriedades dinâmicas presentes na trajetória gerada. No entanto, verificou-se que a energia sonora também contribui para essa potencialização, vivificando uma estrutura que, por vezes, pode se desenvolver de maneira apenas técnica e mecânica. Da mesma forma, a real compreensão dos elementos sonoros presentes em um evento, incrementa a

[130] Cf. Capítulo 4, p. 135: **Sons gerados a partir da alteração da locomoção.**

manifestação da expressividade musical, sendo que o acionamento da percepção cinestésica promove uma maior tonicidade e energia às manifestações executadas. Como, nas estruturas de som-movimento, todos esses fatores encontram-se reunidos em um só contexto, constatou-se a ocorrência de uma potencialização recíproca entre expressão musical e expressão motriz.

Dessa forma, no decorrer da investigação, percebeu-se a necessidade de se promover um intercâmbio entre as informações rítmicas, gestuais, sonoras, energéticas, nas práticas experimentadas. Verificou-se que as proposições dos participantes atingiram alguns pontos nos quais ocorreu um trânsito fluente e simultâneo entre essas informações, em uma confluência mais efetiva da energia musical-cinestésica. Nesses momentos, em específico, identificou-se o alcance do estado de retroalimentação, o qual promove um maior nível de *presença*, pela conjunção de precisão e expressão. Observou-se que esse estado ocorreu na medida em que a capacidade perceptiva dos alunos demonstrou um maior nível de acuidade e alcance. Contudo, muitas vezes, esses pontos alcançados não se sustentavam nos exercícios, demonstrando que essa é uma questão que exige treinamento e amadurecimento em relação a seus recursos, para que possa se efetivar em todo seu potencial.

8.4.2 Aplicação em contextos expressivos

Após as práticas de sensibilização e experimentação, foram desenvolvidos os Exercícios-síntese – descritos no capítulo 7 –, cuja finalidade foi oportunizar o aprofundamento dos conteúdos levantados, buscando integrá-los e aplicá-los em contextos específicos. As práticas que envolveram audição e execução musical utilizaram os recursos desenvolvidos nas estruturas de som-movimento, descritas acima. Nessas práticas, o emprego de peças musicais forneciam as referências sonoras que seriam trabalhadas nos exercícios. Em outros procedimentos, a interação cênico-musical envolveu textos e criação de cenas, nos quais a contraparte sonora deveria ser elaborada e construída juntamente com os demais eventos do contexto.

Assim, nos trabalhos com o poema e com a peça teatral, os elementos expressivos foram construídos a partir das informações extraídas do próprio texto, que sofreram um processo de intercâmbio entre si, com vistas à elaboração e criação de

sentido. Já na prática que envolveu a utilização dos instrumentos musicais, que demandou a criação de uma cena, todos os eventos e as informações foram gerados e estruturados pelos participantes em torno de um tema, também proposto pelos integrantes. Ou seja, não havia nem a música e nem um texto, como referências estruturantes anteriores. É interessante notar que, nesta prática, mesmo tendo ocorrido, posteriormente, a produção de um texto nas cenas que foram criadas, as proposições cênicas surgiram, muitas vezes, das possibilidades instrumentais escolhidas, cujas sonoridades suscitavam ideias a serem elaboradas. Estas, por sua vez, desencadeavam novas necessidades sonoras e cênicas, e, assim, por diante, até se alcançar a estruturação final.

Dessa forma, nas experimentações relativas à cena, a partir do levantamento das possibilidades expressivas geradas pelos participantes, foi realizado o mesmo trabalho de entrelaçamento entre elementos sonoros e cinéticos que foi realizado nas estruturas de som-movimento. Contudo, acrescentou-se, ainda, uma atenção para com os aspectos cênicos de caráter plástico e espacial requeridos pelo contexto. O trânsito entre as informações levantadas se pautou pelo estabelecimento de referências visando à regulação espaço-temporal. Por exemplo: o emprego de uma frase musical que referenciava um gesto ou uma ação, em virtude de sua forma ou de seus aspectos melódicos. O mesmo valendo para um movimento, em determinada trajetória e *dinâmica*, utilizado para definir, respectivamente, a duração e as características sonoras de um extrato musical. Ou ainda, a alteração de um timbre, sinalizando uma mudança de situação, funcionando, nesse caso, como ênfase, em lugar de uma marcação rítmica, e assim por diante. Esses aspectos foram articulados por meio dos elementos gestuais e vocais das personagens; das funções sonoras e cênicas dos objetos e instrumentos; bem como dos deslocamentos e movimentações ocorridos em cena.

Citando um exemplo ocorrido nas práticas, especificamente na cena do duelo[131], as fadas, em um dos momentos de realizar o "descongelamento" do casal que está em cena, acionam um *glissando*, executado em uma cítara e em um metalofone, os quais estão portando. Em seguida, saem de cena em movimentos rotatórios, realizados em interação com a reverberação sonora provocada pelo *glissando*. Essa trajetória de som-movimento – um evento espaço-temporal – indicou o tempo para que as personagens, que permaneciam "congeladas", pudessem retornar à atividade, uma vez que estas não

[131] Cf. Capítulo 7, p. 204.

viam as fadas diretamente, pelo posicionamento em que se encontravam na cena. Assim, as personagens se "descongelam" gradativamente (durante o evento som-movimento), retomando a fala e os movimentos no momento em que as fadas terminam a trajetória e já estão totalmente fora da cena.

Outros exemplos relativos a essas trocas e pontos de contato estabelecidos foram descritos no capítulo 7, na prática **Interação cênico-musical a partir das funções instrumentais**. Verificou-se que, na maioria das cenas criadas, a estruturação se efetivou por meio da organização dos eventos, e as regulações entre tempo e espaço se deram, predominantemente, pela interação dos elementos cênicos e sonoros, e não, necessariamente, por contagem ou métrica. Observou-se, assim, que o tratamento rítmico não se apoia apenas nas questões de pulso, andamentos, compasso *etc*, devendo ser também consideradas as contribuições provenientes dos demais recursos expressivos como timbre, alturas, intensidade – relativas ao som – em combinações com as propriedades do peso, espaço e fluência – aspectos do movimento. Uma das falas de Maletta, destacada de sua entrevista, pode ilustrar as estreitas relações existentes entre esses aspectos: "Quando eu rompo com o ritmo, eu altero entonação, eu altero outros elementos, altero tudo".

Dessa forma, voltando-se ao exemplo citado por Hildebrando, sobre a perda rítmica ocorrida em cena pela substituição da regência musical por elementos cênicos (luz, personagem), percebe-se, aqui, um fato que foi observado em algumas passagens da disciplina-laboratório: eventos (musical e cênico) presentes no mesmo contexto, mas expressivamente isolados. Nesse caso, dois tipos de recursos são passíveis de ser viabilizados. Um deles seria o aprimoramento da interiorização do pulso e do compasso, promovendo a entrada da canção sem titubeios (tempo métrico). E a outra possibilidade seria trabalhar essa entrada não por regência ou métrica musical, mas pela coordenação da temporalidade dos próprios eventos (tempo não-métrico). Isto é, o tempo dado pela trajetória e movimentos da personagem ou a entrada da luz como possibilidades de acionamento da canção. Na realidade, como em cena esse gerenciamento envolve todo um complexo de informações, o ideal seria que as duas possibilidades fossem mescladas.

É importante ressaltar que a consciência rítmica dos eventos espaciais e cinéticos requer um tratamento tão meticuloso quanto o que comumente é dedicado às práticas musicais. A entrada da personagem, no exemplo acima, não deve ser considerada apenas uma saída da coxia em direção a um determinado ponto do palco, para que

somente aí se inicie uma ação. Essa movimentação em si constitui uma ação, imbuída de duração, andamento, peso, fluência, intensidade *etc*. Assim, essa ação, plena de intencionalidade, "esculpida" no tempo e no espaço, como no dizer de Barba e Savarese (1995), seria capaz de nortear as interações com os elementos musicais demandados pela cena. No caso do exemplo, acionar a canção, funcionando como outra espécie de regência. Certamente, trata-se de processos que demandam uma capacitação perceptiva em torno dessas questões. Ressalta-se, assim, a necessidade do desenvolvimento da percepção, tanto musical, quanto cinestésica, para que esses eventos, mesmo constituídos de naturezas diferentes, possam se interagir em confluência expressiva e em um sentido rítmico global.

Outro fator detectado no desenvolvimento dos textos e das cenas é que não somente a questão estrutural está envolvida no intercâmbio entre os eventos, mas a própria transmissão das informações. Ou seja, a construção do sentido expressivo. Em outro exemplo vivenciado na disciplina, especificamente na cena do roubo do oboé[132], ocorreu um trecho com as seguintes sonoridades: "sequência de graus conjuntos rápidos e ascendentes no plano grave seguido de sequências escalares descendentes no plano agudo". Pertencentes ao momento do adormecimento das personagens, essas sonoridades, por si mesmas, jamais lembrariam o ato de roncar, se não estivessem acopladas às informações imagéticas dadas pelos movimentos acionados e pelo contexto. Por outro lado, não seriam quaisquer sonoridades, não referenciais, que funcionariam nessa situação. Observou-se, inclusive, que as referidas sonoridades possuem uma característica ligeira, enquanto que, na cena, os corpos se arrefecem de uma maneira lenta e suave, numa relação som-movimento que transmitiu a informação pelo emprego do contraste.

Dessa maneira, não basta atrelar aleatoriamente uma sonoridade a um movimento, e vice-versa, para já se alcançar um objetivo informacional. Há que se encontrar a estrutura de som-movimento mais adequada à demanda cênica. Ou seja, detectar o que exatamente deve entrar em interação: quais elementos, quais características destes devem interagir entre si, em qual momento, de que forma, com qual objetivo ou função. Reforça-se, assim, que a atenção para com as nuances expressivas, tanto do movimento, quanto dos sons, é fundamental para a eficácia dos meios de interação, uma vez que estas constroem as vias para o estabelecimento da

[132] Cf. Capítulo 7, p. 204: **Interação cênico-musical a partir das funções instrumentais**.

retroalimentação. Constatou-se, dessa forma, que as cenas que geraram estruturas com melhor emprego dessas vias, em um melhor entendimento de sua intencionalidade, alcançaram referências mais eficientes para o acionamento da percepção interacional no momento da atuação.

Cabe ressaltar, que o estado de retroalimentação não consiste apenas na elaboração técnica do trânsito entre as informações, mas na capacidade de acionar ou interagir com as referências estabelecidas, no tempo real da cena aberta. Assim, é importante que as estruturas espaço-temporais não caiam em uma partiturização excessiva, que leve a um engessamento da ação expressiva. Mas, ao mesmo tempo, o desafio, no estado de atuação, consiste em alcançar a vitalidade expressiva, sem se perder, no entanto, o sistema rítmico-estrutural que foi construído nos momentos de ensaio e montagem.

8.4.3 Acionamento da *escuta*

Em função das características levantadas pela pesquisa, considerou-se como fundamental o desenvolvimento dos pressupostos da *escuta*, que no *mapeamento* foi identificada nas modalidades *musical*, *corporal*, *individual* e *interacional*. No desenvolvimento da investigação, encontrou-se na conexão corpo-sentimento-mente, conectada ao conceito de *audição interior*, um suporte para a coordenação das possibilidades citadas acima, bem como para o trânsito entre as informações de caráter objetivo e subjetivo presentes nas práticas desenvolvidas. Essa conexão foi identificada a partir das proposições dalcrozianas e relacionada às propostas de vários dos encenadores estudados[133]. Verificou-se que algumas lacunas e dificuldades apresentadas pelos participantes podem ser atribuídas a possíveis falhas em um dos pilares dessa conexão. Como mencionado anteriormente, observou-se, por exemplo, que uma corporeidade pouco desenvolvida pode prejudicar a fluência dos aspectos musicais, mesmo que haja conhecimento anterior desses aspectos. Por outro lado, reações corpóreas rápidas a determinados estímulos, em um corpo fisicamente ativo, não significam, necessariamente, uma compreensão efetiva do significado desses estímulos.

[133] Cf. Capítulo 2, p. 59.

Da mesma forma, um trabalho que apresente preparo e domínio técnico sem o contato com a intencionalidade, se manifesta frágil em sua expressividade. Assim como uma intencionalidade bem construída pode ficar comprometida em sua exteriorização pela falta de consciência dos mecanismos de precisão, de espacialidade, do "tônus atitudinal".

Dessa forma, buscou-se a experimentação de procedimentos que viessem a promover o intercâmbio entre os elementos musicais e cênicos, sonoros e cinéticos, permeados, porém, pela ação da conexão corpo-sentimento-mente. Na prática **Interação cênico-musical a partir da execução musical (canção)**[134], por exemplo, foram promovidas informações sensoriais (audição musical, expressão corpórea), afetivas (identificação com a canção, *mobilização interna*) e mentais (análise dos elementos: letra, música e movimento; processamento das informações), buscando-se uma estimulação recíproca entre essas possibilidades, que viessem a auxiliar na construção de sentido. Citando o trabalho desenvolvido pelo participante flautista com relação a essa prática, observou-se que esses recursos foram capazes de nutrir o trabalho realizado por esse aluno, que, por sua vez, desenvolveu, gradativamente, a capacidade de captar e gerenciar esses mesmos recursos. Ressaltando-se que a execução musical vai além da decodificação correta das notas e ritmos presentes na partitura e a destreza técnica para executá-los, verificou-se a contribuição do exercício na questão da intencionalidade, constatada por um maior grau de expressividade corpórea e musical manifestada pelo participante. No resultado alcançado, o instrumentista conseguiu ultrapassar uma interpretação relacionada à literalidade musical, acionando também sua expressividade pessoal. No caso, empregando maior "peso" e "aridez" às sonoridades referentes aos sentidos de "terra" e "sertão" com os quais trabalhou. Cabe reforçar que, mediando todas essas informações, promoveu-se o emprego da *mobilização interna*, que, permitiu o acionamento perceptivo e expressivo necessários à efetivação deste resultado. Caso contrário, a informação da letra ou do sentido criado pelo participante constituiria apenas mais um material a ser trabalhado, assim como as notas, as células rítmicas, os movimentos.

É importante ressaltar, todavia, que não há necessidade de enfatizar os três aspectos em uma só prática, como no exemplo acima. As diferentes modalidades de exercícios permitem o manejo dessas possibilidades. Nos exercícios de sensibilização,

[134] Cf. Capítulo 7, p.198.

por exemplo, mais exploratórios e vivenciais, os aspectos mentais relativos à conscientização dos elementos não são acionados, justamente para permitir um contato de cunho mais sensorial e espontâneo. Muitas vezes, nessas atividades, as manifestações surgem em toda a sua carga criativa, trazendo possibilidades diferenciadas e inusitadas. E mesmo inconscientes ou semiconscientes – ou exatamente por esse motivo –, apresentam uma coerência expressiva muito significativa. De uma maneira geral, na disciplina-laboratório, os mecanismos de análise e conscientização foram acionados em etapas posteriores às práticas, com o intuito de aperfeiçoamentos e estruturações do material informacional levantado.

Assim, viabilizar a manifestação da expressão espontânea é fundamental para todo o processo aqui descrito, relacionado à *escuta* e à capacidade perceptiva. E um dos fatores preponderantes nesse aspecto consiste na erradicação de possíveis bloqueios. Conforme Muniz (2004), os bloqueios e as resistências derivam do medo do fracasso e da ideia de perfeição, relacionados à concepção errônea de que as manifestações devam ser sempre "originais, profundas e perfeitas" (p. 264). Nesse sentido, se faz necessário a consolidação de um *ambiente solidário*, capaz de promover a confiança nos próprios meios expressivos, as interações entre os participantes e o estado de espontaneidade. A citação, a seguir, embora referente aos gêneros teatrais calcados na improvisação, se demonstra bastante pertinente ao contexto das linguagens artísticas em geral, condizendo, ainda, com as observações ocorridas na disciplina-laboratório:

> Sentir-se suficientemente protegido em meio ao grupo e em relação ao professor, é fundamental para que o ator-improvisador se libere de suas defesas e possa começar a reagir aos estímulos externos e/ou internos sem censurar seus primeiros impulsos. [...] (O bloqueio) surge da tensão que não permite ao improvisador escutar os estímulos de seus companheiros e da rejeição aos primeiros impulsos que surgem a partir desses estímulos. Tudo isso vem da insegurança, de não crer em suas primeiras reações, de recusá-las na busca de algo "mais inspirado", em outras palavras, do medo de fracassar. Johnstone[135] defende a criação de um ambiente solidário na aprendizagem da impro, que permita ao aluno sentir-se confortável para expressar-se livremente. Afastar-se da ideia do fracasso e do julgamento, tão comuns na educação tradicional, é essencial para que o ator-improvisador possa recuperar sua espontaneidade (MUNIZ, 2004, pp. 268, 269)[136].

Cabe ainda destacar que uma das estratégias utilizadas pela pesquisa consistiu no desenvolvimento de processos de criação, que, além de promover os mecanismos de *escuta* e expressão, desenvolvem, em si, a integração perceptiva. De acordo com

[135] Keith Johnstone é considerado uma das referências no campo da improvisação teatral (MUNIZ, 2004).
[136] Tradução da pesquisadora.

Mitjáns (1997, pp. 57; 154), a criatividade se desenvolve em virtude das múltiplas interações em que o indivíduo está imerso, sendo que, no ato criativo, as potencialidades de caráter cognitivo e afetivo se processam em uma unidade indissolúvel.

Como um último ponto desta análise, ressalta-se que, para que as possibilidades levantadas pelo estudo alcance toda a sua potencialidade, identificou-se a necessidade de se desenvolver formas de treinamento que possibilitem a apreensão e a aplicação dos aspectos detectados com desenvoltura e propriedade. Infere-se, dessa forma, que os processos formativos devam abordar essa questão considerando as várias dimensões envolvidas. Ou seja, os níveis conceituais, técnicos e perceptivo-expressivos. Maletta (2005) aponta para a necessidade de uma "sensibilização múltipla do aluno-ator" em relação às diversas formas de expressão artística, por meio de uma "prática consciente, contínua e a longo prazo", capaz de promover, além da aquisição dos fundamentos básicos das linguagens artísticas, uma memória sensório-motora dessas experiências (pp. 262, 263). Também em Ferracini (2001) encontra-se uma menção à importância do treinamento, que deve ser considerado, porém, não somente em sua dimensão físico-mecânica, mas, também, em sua dimensão interior, ou "dinamização das energias potenciais", buscando-se, ainda, "a correlação entre esses dois universos" (p. 127).

Dessa forma, o treinamento, em um sentido também interacional, é necessário para poder se assimilar e se desenvolver capacidades cada vez mais consistentes e conscientes, bem como uma percepção apurada e sensível. Isso pode ser exemplificado pela seguinte fala de Thomas Richards, com relação ao trabalho com os cantos tradicionais[137]:

> "A repetição é um aspecto importante. É como um pingo d'água na pedra. Um dia ocorre a abertura da percepção. E encontramos lugares dentro da gente. O perigo é pensar que a repetição basta. Um canto tradicional em si é morto. É necessário estabelecer a relação comigo mesmo, com meu corpo, o que está acontecendo comigo. Nosso corpo é como um violoncello. O som é feito pela corda, mas não somente pela corda, também pelo corpo, pela madeira...Tensionados ou relaxados demais a ressonância não passa. Cada microajuste do corpo produz novos sons".

[137] Thomas Richards é o diretor do *Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*. A citação acima é decorrente das anotações realizadas pela pesquisadora ao presenciar a palestra "Janela para o Workcenter", realizada por Thomas Richards em Belo Horizonte, em 16/04/2011. A palestra foi ministrada dentro do *Fórum Teatros da Radicalidade*, 7ª. edição, promovido pelo ECUM – Encontro Mundial de Artes Cênicas.

Conclusão

A partir do desenvolvimento das práticas cênico-musicais, e tendo sido observadas as respostas e as proposições dos participantes em relação a esses procedimentos, foram demonstradas, por meio do processo de análise, as inferências referentes ao processo de elaboração dos meios de interação. O processamento dessas informações permitiu levantar indícios para um melhor entendimento da interação cênico-musical, procedendo-se, dessa forma, à formulação dos indicadores almejados pela pesquisa, e que serão apresentados, a seguir.

Eixos indicadores da interação cênico-musical

A situação ideal para o desenvolvimento cênico-musical seria o domínio das principais técnicas e aspectos expressivos, tanto da área de Música quanto de Teatro, o que ainda não corresponde à realidade brasileira atual no campo dessas linguagens. Por outro lado, a oferta de práticas musicais isoladas no contexto teatral, e vice-versa, não tem se mostrado uma estratégia satisfatória para uma integração eficaz. Tendo como base o levantamento e a análise dos dados coletados na presente pesquisa, constata-se que para o estabelecimento da interação cênico-musical, além de se oferecer experiências complementares às da formação de origem, há que se promover o entendimento e a familiarização dessas experiências. Esses aspectos necessitam ser devidamente compreendidos pelo executante, para que possam ser apropriados e coordenados de maneira fluente. Isto é, para que deixem a condição de aspectos "estranhos" e, de fato, possam ser integrados à produção expressiva gerada. Para tal, há que se promover, também, a ampliação da *escuta* e o desenvolvimento das ferramentas adequadas de interação, capacitando o executante a conectar-se com os vários aspectos integrantes do contexto artístico, percebendo, porém, as reais demandas dos mesmos no momento de atuação.

Dessa forma, os indicadores os quais a investigação se propôs a alcançar foram pautados por esse pensamento, apresentando-se em três eixos principais:

I. Contato e conhecimento do material expressivo;
II. Meios de capacitação perceptiva;
III. Desenvolvimento da interação cênico-musical: mecanismos e estratégias.

I. Contato e conhecimento do material expressivo

O primeiro passo para o desenvolvimento de proposições cênico-musicais constitui-se no contato com seus aspectos fundamentais: seus materiais e as possibilidades expressivas básicas a eles relacionadas. A partir dos dados encontrados na pesquisa, uma listagem desses aspectos foi organizada, verificando-se, assim, que as possibilidades envolvidas nas práticas testadas derivam do processamento dos seguintes materiais:

- Elementos sonoros: emprego dos sons (em suas propriedades básicas: altura, duração, timbre, intensidade) e do silêncio (como material expressivo e de articulação rítmica);
- Elementos rítmicos: métricos (pulso e elementos afins: tempo, contratempo, andamentos, agógica); não-métricos (tensões e repousos; estruturação de eventos; delineamento de *ciclos* e *microritmos da ação*);
- Elementos cinéticos e espaciais: fatores do movimento (espaço, peso, tempo, fluência); tridimensionalidade (planos e direções).

Esses materiais, nas diversas possibilidades de combinação entre si, viabilizam a configuração de diferentes estruturas, como por exemplo: células e frases, melódicas ou rítmicas; formas corporais ou musicais; planos sonoros ou espaciais; eventos cênicos ou musicais *etc*. São desenvolvidos, ainda, por meio de suas fontes de produção, que, na investigação, foram trabalhadas já com o emprego de interações. Essas fontes, cujos procedimentos relacionam-se às categorias do *mapeamento*, são:

- Voz: em sua gama de recursos sonoros, como fala, canto e efeitos vocais, incluindo suas relações com o movimento e com a espacialidade;
- Corpo: em suas possibilidades de movimentação e atuação no espaço, incluindo a atividade respiratória; as possibilidades de produção sonora; e as propriedades visuais e auditivas;

- Objetos e instrumentos musicais: em suas possibilidades musicais e cênicas (sonorização, relação com o espaço, relação com as personagens);
- Meios eletrônicos: em suas possibilidades de reprodução e de processamento aliado às possibilidades espaciais.

O conhecimento em torno desses materiais e fontes foi desencadeado por meio de processos que permitem a gradativa familiarização e apreensão de seu potencial, até se alcançar capacidades de aplicação e estruturação, conscientes e intencionais. Os procedimentos empregados com esse objetivo estão descritos a seguir, são relacionados especialmente aos processos de criação:

- Sensibilização: primeiro contato ou estimulação inicial das percepções musical, corpórea, espacial;
- Exploração: experimentações com o material para levantamento de suas possibilidades expressivas;
- Seleção: processo de *escuta* e avaliação após os primeiros contatos, envolvendo seleção e rejeição dos materiais e recursos expressivos;
- Estruturação: processo de interação e organização dos materiais selecionados e sua aplicação no contexto expressivo;
- Conscientização: processo gradativo que acompanha os demais, até se alcançar o estabelecimento de conceitos e apropriações de maior profundidade.

No âmbito desses processos, encontram-se vários tipos de práticas, desde os jogos, de caráter mais lúdico, até as criações e estruturações que demandam um processamento mais qualificado. No desenvolvimento das práticas como um todo, constatou-se a importância da aplicação de procedimentos "em rede" (FONTERRADA, 2008), para que haja um interligamento entre os diversos conteúdos abordados. Verificou-se que algumas práticas de menor porte introduzem aspectos que posteriormente ganham novos significados. Outras necessitam de um trabalho no entorno, para que sejam devidamente compreendidas. Algumas práticas que utilizaram a criação de estruturas de som-movimento, por exemplo, não somente foram beneficiadas pelas primeiras atividades de sensibilização e exploração como também trouxeram contribuições para a investigação nas inferências que surgiram simultaneamente nas categorias *Produção Vocal* e *Corporeidade*. Além disso, alguns exercícios também

foram capazes de promover aspectos de mais de uma categoria, o que auxiliou no intercâmbio de informações.

Outro fator relevante, são as formas de tratamento dos materiais levantados, viabilizando o contato com diferentes concepções estéticas. Dessa forma, nas práticas desenvolvidas, buscou-se contemplar, mesmo que em um plano geral, as concepções "tonal-métrica" e "não-tonal/não-métrica".

II. Meios de capacitação perceptiva

Como acima mencionado, além do conhecimento dos materiais em si faz-se necessário promover as relações expressivas e estruturais a eles relacionadas. Sem o desenvolvimento das capacidades perceptivas, no entanto, não é possível desencadear os propósitos de interação apenas pela "junção" dos elementos musicais e cênicos. Dessa forma, verificou-se a necessidade de um trabalho em torno dessa capacitação, o que, na presente tese, está relacionado, especialmente, aos pressupostos da *escuta*. Na busca pelo acionamento e coordenação dos eventos expressivos, a investigação encontrou pontos em comum em alguns conceitos encontrados nas diversas fontes da pesquisa, tais como *escuta cênica*, *audição interior* e *escuta criativa*, mencionados no capítulo 2. Assim, os processos trabalhados foram vinculados às subcategorias do *mapeamento* da seguinte maneira:

- *Escuta musical* e a *Escuta corporal*: relacionadas aos materiais do contexto cênico-musical mais especificamente. Foram contempladas nas práticas envolvidas com a percepção e a elaboração corpórea e musical;
- *Escuta individual* e a *Escuta interacional*: relacionadas com a capacidade de captação das informações internas e externas e seu emprego nas interelações presentes no contexto expressivo.

A coordenação das possibilidades acima foi auxiliada pelos aspectos da conexão corpo-sentimento-mente, que contribui para o trânsito entre informações objetivas e subjetivas; exteriores e interiores; físicas, afetivas e mentais. Os pontos elaborados pela pesquisa relativos a cada um dos aspectos desta conexão, serão demonstrados a seguir,

ressaltando-se, como mencionado no capítulo 2, a impossibilidade de uma real separação de cada setor desse sistema, nem a nitidez completa dos limites de seu âmbito de atuação. Assim, a divisão realizada consiste em um recurso de demonstração.

Aspectos corporais

O corpo funciona como um importante meio de produção e articulação dos fatores perceptivos e expressivos. Constitui-se o veículo que estabelece interação entre as informações sensoriais (auditivas, visuais, cinestésicas, espaciais) e o cérebro, além de desenvolver a manifestação expressiva por meio de suas propriedades vocais e motrizes. Dessa forma, constatou-se a importância de se desenvolver a disponibilidade corpórea, entendendo-se o corpo como instrumento e agente da criação, capaz não somente de receber e decodificar, mas também transmitir e propor informações.

Assim, o desenvolvimento de uma corporeidade disponível ao trânsito e à elaboração das informações foi relacionado aos seguintes aspectos:

- Conhecimento das propriedades corporais (vocais e motrizes), permitindo maior disponibilização do próprio repertório expressivo;
- Desenvolvimento da percepção corpórea, viabilizando a fluência de respostas entre o corpo e as informações (sonoras, visuais, imaginativas, emocionais etc);
- Desenvolvimento do estado de presença ou "tônus atitudinal" corpóreo, viabilizando manifestações portadoras de energia rítmica cinética e musical.

Os procedimentos relacionados ao desenvolvimento desses indicadores, na disciplina-laboratório foram:

- Exercícios de sensibilização e exploração das propriedades corpóreas em suas possibilidades sonoras e motrizes;
- Exercícios de estimulação e interação música-movimento, voltados para o entendimento e o trânsito entre seus principais componentes;
- Elementos corpóreos trabalhados em interação com as informações externas e internas;
- Princípios cênico-musicais trabalhados primeiramente com a voz e com os movimentos antes de serem aplicados aos suportes e contextos expressivos (instrumento, peça musical, texto, cena).

Aspectos afetivos

Nas inferências da pesquisa, os aspectos afetivos foram relacionados à emissão das informações de caráter subjetivo ou à filtragem das informações objetivas por meio da percepção individual. Nas práticas desenvolvidas, esses aspectos foram associados à manifestação da expressividade e construção da intencionalidade, de uma maneira geral. Dessa forma, foram relacionados não somente à elaboração dos meios expressivos em si, mas na capacidade de se expressar por meio deles. Isto é, a partir da exploração de um determinado material, identificar o que se quer "dizer" com esse material. Também foram relacionados a alguns procedimentos capazes de ativar pontos muitas vezes difíceis de serem demonstrados ou fora do alcance da explicação racional. Assim, no âmbito da proposição cênico-musical, esses aspectos foram organizados da seguinte forma:

- Desenvolvimento da expressão individual e coletiva (*escuta interacional*);
- Associação entre *escuta ativa* e *audição interior*, acrescentando-se à compreensão dos fenômenos musicais e cinéticos a participação dos recursos subjetivos e interiores;
- Desenvolvimento da capacidade de decisão estética, por meio de mecanismos de construção de sentido e contato com a intencionalidade.

As estratégias utilizadas na investigação em torno desses aspectos foram:

- Atividades voltadas para o estabelecimento do *ambiente solidário*, como os jogos de integração do grupo, estratégias de criação coletiva, confiança nos próprios meios expressivos.
- Contato e emprego do material mental-emocional (imagens, memórias, impressões) na relação música-movimento, por meio da estratégia de *mobilização interna* ou na ativação de recursos estimuladores como, por exemplo, o exercício respiratório utilizando aromas e as imagens de fruta ou flor; ou de *densidade corpórea* estimulada por deslocamento em um planeta diferenciado etc;
- Emprego de procedimentos de escolha e identificação, presentes nos processos criativos, relativos à criação de sentido.

Aspectos mentais

As propriedades mentais participam no todo dos processos perceptivos e estão envolvidas desde a captação das informações até seu processamento pelo cérebro, via sistema neurossensorial (CHOKSY, 1986). Nos exercícios da disciplina-laboratório foram relacionados aos processos de *escuta*, elaboração, e aplicação das informações expressivas, bem como à gradativa conscientização dos elementos trabalhados. Nesse sentido, foram apontados os seguintes fatores:

- Estimulação dos processos envolvidos na captação e elaboração das informações como atenção, concentração, associação de ideias, acuidade auditiva e cinestésica;
- Estimulação do processamento da informação pelo emprego de meios de contato e apreensão gradativa com o material expressivo: sensibilização, exploração, estruturação *etc*;
- Emprego de estratégias de análise e avaliação.

Alguns procedimentos utilizados na disciplina-laboratório relacionados aos aspectos acima foram:

- Jogos de atenção, concentração e prontidão rítmica com emprego de movimentos e exploração sonora;
- Desenvolvimento de estruturas cênico-sonoras a partir de explorações e improvisos (processos de avaliação e seleção de materiais e recursos expressivos);
- Análise das informações musicais, cinéticas, textuais *etc* presentes nos trabalhos realizados e estímulo ao trânsito entre essas informações.

III. Desenvolvimento da interação cênico-musical: mecanismos e estratégias

Indicados os materiais empregados e os meios necessários para apreendê-los, serão demonstradas, a seguir, as possibilidades identificadas em torno do trânsito entre as informações, com vistas à elaboração cênico-musical propriamente dita. Esses

mecanismos foram desenvolvidos de maneira gradativa, em função das aquisições e descobertas que iam se processando paulatinamente na pesquisa, bem como em relação à condução das práticas, que privilegiou etapas de sensibilização antecedendo procedimentos de maior aprofundamento. Dessa forma, foram elaboradas, primeiramente, procedimentos priorizando o corpo do executante como fonte sonora e de movimento. E, em momentos posteriores, foram desenvolvidas práticas em que o executante toma contato com outros meios expressivos: peça musical, instrumento, textos.

Dessa forma, durante todo o percurso da investigação empregou-se o trabalho com estruturas de som-movimento. Estas envolvem o trânsito entre as modalidades da *Escuta Cênica* (*musical, corporal, individual, interacional*), apresentando-se em diferentes estratégias, de acordo com o tipo de relação estabelecida entre o executante e a informação, a saber:

a) Captação da informação expressiva externa:

- Exercícios em que o executante aciona o movimento em reação à estimulação sonora externa. Exemplos: Reação corpórea aos sons, Improvisação sobre base de *ostinatos* (2ª. etapa)*;* Coral de som e movimento (2ª. etapa), Tempo-ritmo: andamentos;
- Exercícios em que o executante produz sonoridades em reação à estimulação motriz. Exemplos: Coral de som e movimento (1ª. etapa); Interação cênico-sonora a partir do texto poético (2ª. etapa).

b) Captação da informação expressiva interna:

- Exercícios em que o próprio executante produz o movimento e aciona os sons em seguida. Exemplos: Sons gerados a partir da alteração da locomoção (2ª. etapa);
- Exercícios em que o próprio executante produz a sonoridade e aciona o movimento em seguida. Exemplos: Ações vocais imaginárias (1ª. etapa); Movimentos gerados a partir de fonemas (1ª. etapa);
- Exercícios em que o próprio executante produz a sonoridade e o movimento simultaneamente. Exemplos: Exploração sonora do nome; 2ª. etapa dos exercícios acima citados.

c) Coordenação de informações:

- Exercícios que envolvem a coordenação de sons e movimentos provenientes de uma proposição externa. Exemplos: Tipograma, Regularidade/Irregularidade;
- Exercícios que envolvem a coordenação de sons e movimentos gerados pelo executante. Exemplos: Coordenação Som-Movimento; Sons gerados a partir da alteração da locomoção (3ª. etapa).

d) Captação e elaboração criativa de informações expressivas externas e internas. Exemplos: procedimentos relacionados aos Exercícios-síntese de maneira geral.

Faz-se necessário que os exercícios ultrapassem a fase de exploração e que as estruturas geradas alcancem um maior nível de potencialização expressiva. Para tal, verificou-se a possibilidade de empregar mecanismos voltados para promover a expressividade musical e gestual em torno dos seguintes aspectos:

- Intencionalidade: compreensão dos elementos básicos do som (parâmetros sonoros; *caráter expressivo*) e do movimento (*fatores* e *dinâmicas do movimento*) presentes nas estruturas, proporcionando a capacidade de captar e acionar nuances expressivas e suas possíveis combinações, em função de um determinado objetivo informacional;
- Delineamento rítmico: maior conscientização das trajetórias de som-movimento, por meio da identificação de seus elementos constitutivos (musicais e cinéticos) e pela determinação de seus *ciclos de ação* (início, desenvolvimento e fim);
- Dinamização da energia expressiva: contato com a própria expressividade; emprego dos recursos da *densidade corpórea*; acionamento da atividade respiratória conectada aos *ciclos de ação*; expressividade musical-gestual.

Verificou-se, dessa forma, um percurso construído com o estabelecimento de estágios perceptivos que promoveram, gradativamente, a capacitação em torno do acionamento e do gerenciamento das possibilidades interacionais, sendo estes:

- Estimulação-reação: acionamento da manifestação expressiva a partir de informações dadas previamente (sonoras/cinéticas);
- Intercâmbio: emprego de trocas e contribuições entre os elementos (sonoros/cinéticos) das estruturas geradas pelo executante;

- Retroalimentação: trânsito simultâneo entre as informações no momento da ação expressiva.

Quanto à aplicação dos mecanismos de interação em contextos expressivos, observou-se que essas etapas podem ser processadas da seguinte maneira:

- Levantamento/criação das informações sonoras e cinéticas;
- Processo de intercâmbio entre as informações encontradas/geradas;
- Elaboração de referências cinético-sonoras a partir da elaboração do material expressivo.

O estabelecimento das referências cinético-sonoras demonstrou-se um aspecto fundamental, exercendo as seguintes funções:

- Regulação espaço-temporal: função estrutural;
- Construção de sentido; intencionalidade: função informacional e expressiva;
- Acionamento da percepção interacional (viabilização da retroalimentação).

Verificou-se, finalmente, a necessidade de tempo de amadurecimento para a devida assimilação das possibilidades acima listadas, que contém aspectos conceituais, técnicos e perceptivo-expressivos. A partir de Ferracini (2001) e Maletta (2005), detectou-se apontamentos em torno do desenvolvimento de uma apreensão sensório-motora dos aspectos cinético-sonoros, em sua dimensão exterior, físico-mecânica, e interior, "dinamização das energias potenciais".

Assim, demonstradas a análise dos dados e as inferências relativas à interação cênico-musical, será apresentada, a seguir, uma síntese dos aspectos referentes aos eixos indicadores e seus respectivos desdobramentos, no intuito de promover uma melhor visualização dos resultados que foram obtidos.

EIXOS INDICADORES DA INTERAÇÃO CÊNICO-MUSICAL	
Contato e conhecimento do material expressivo	
Fontes	Voz; corpo; objetos; instrumentos musicais; meios eletrônicos.
Materiais	Elementos sonoros; elementos corpóreos; elementos espaciais.
Estratégias de apreensão das possibilidades expressivas	Processos de criação: sensibilização; exploração; seleção; estruturação; conscientização; Aplicação em rede; Tratamento: "tonal-métrico"; "não tonal-não-métrico".
Meios de capacitação perceptiva	
Escuta	Musical, Corporal, Individual, Interacional; *Ambiente solidário.*
Conexão *corpo-sentimento-mente*	Aspectos corporais; aspectos afetivos, aspectos mentais; *Mobilização interna.*
Desenvolvimento da interação cênico-musical: mecanismos e estratégias	
Construção da interação	Contato; estimulação-reação; intercâmbio; trânsito simultâneo de informações.
Relação executante-informação	Captação da informação interna e externa; Coordenação de informações; Captação e elaboração criativa das informações.
Potencialização expressiva	Intencionalidade; Delineamento rítmico; Dinamização da energia expressiva.
Organização espaço-temporal	Elaboração de referências cinético-sonoras; retroalimentação/percepção interacional.
Treinamento	Desenvolvimento da memória sensório-motora (aspectos musicais e cinéticos); Dimensão físico-mecânica e dimensão interior.

Considerações finais

Os eixos da interação cênico-musical que aqui foram apresentados consistem, primeiramente, em uma "resposta a uma necessidade" (Gainza, 2003). Como mencionado na introdução desta tese, são o fruto de indagações e buscas que se deram por meio de vivências nos campos artístico e pedagógico, e que agora encontram, não uma finalização, mas um novo suporte de reflexão para se continuar a trajetória. Ao término deste trabalho, consolida-se um projeto que vem sendo estruturado desde o ingresso no Mestrado, e que, assim, buscou um conhecimento em torno das possibilidades de interação Música-Teatro por meio das vertentes teórica e prática. Alguns aspectos levantados pela tese, especialmente os que tangem o som e o movimento, na relação Música-Corpo, instigaram fortemente a pesquisadora e só estimulam a continuar. Agora, sim, os "caminhos operativos" estão por ser trilhados.

Neste momento dedicado às considerações finais, cabe salientar que, em todo o percurso da presente pesquisa, as ações não ocorreram de forma sucessiva e linear. O trabalho em torno da busca pelas fontes e suas práticas, do desenvolvimento da disciplina-laboratório e da aplicação dos exercícios, na maioria das vezes se deu por idas e vindas, achados, frustrações, novas buscas, reavaliações, descobertas. Especialmente no início da investigação, algumas vezes a sensação era que se tinha em mãos tudo e nada ao mesmo tempo. Um cabedal de informações preciosas – dos encenadores teatrais, dos pedagogos musicais –, mas, por onde começar? Quais tipos de cruzamento realizar? Quais práticas seriam capazes de "substituir" e reelaborar processos tão substanciosos? Outras vezes, a importância de determinado aspecto era percebida em meio aos trabalhos, mas os mecanismos necessários a seu pleno desenvolvimento ainda não haviam se delineado. Como conduzi-los? Por onde adentrar? O que buscar? O desencadeamento destas perguntas traziam novas reflexões, que, por sua vez, demandavam outras práticas e posturas até se alcançar as ponderações e as inferências necessárias.

Dessa forma, a investigação partiu de um trabalho ainda no campo das noções, das possibilidades, aplicando os exercícios, a princípio, isolados, e foi adquirindo, gradativamente, uma linha de condução própria, a partir do entendimento dado pelo próprio desenrolar do processo: no fazer e no refletir. Assim, pelos fatos observados no desenvolvimento da disciplina-laboratório, verificou-se que as práticas investigadas

demonstraram potencial para o desenvolvimento de estratégias interacionais; para proporcionar acessibilidade a alguns fundamentos dos encenadores e pedagogos musicais; e para comunicar com demandas reais, uma vez que suas proposições coadunaram-se com os aspectos levantados pelos artistas profissionais e em processo de formação. A pesquisa levantou, ainda, as características e as necessidades de atores e músicos perante o contexto interacional e identificou meios objetivos de se promover o trânsito de informações entre as áreas estudadas. Constata-se, dessa forma, a viabilidade pedagógica e interacional dos eixos apresentados pela tese.

Ao nomear os resultados obtidos de *eixos indicadores*, pretende-se demonstrar que esses mecanismos consistem em possibilidades de ação, e não em uma proposição fechada ou definitiva sobre o assunto. Na qualidade de indicadores, espera-se que possam vir a constituir um apoio para orientar possíveis estratégias metodológicas de formação, em torno das relações cênicas e musicais. Ressalta-se, no entanto, a necessidade de se estar atento à realidade dinâmica dos processos pedagógicos e artísticos, devendo ser considerado que esses eixos não são portadores de uma direção única, e que são passíveis de ser redimensionados. Nesse sentido, as práticas que aqui foram demonstradas não são as únicas capazes de desenvolvê-los. Dessa maneira, outros procedimentos também podem ser acionados, novos ou já existentes, criados ou reelaborados, de acordo com as demandas, os projetos e os diferentes contextos em que possivelmente forem empregados.

Cabe ainda reforçar que o estudo em torno da questão cênico-musical constitui-se uma contribuição do aspecto musical para um todo, constituído de elementos de várias linguagens, que caracteriza a multiplicidade do Teatro. Ou seja, o real entendimento dos elementos musicais, presentes nesse contexto, sendo capazes de potencializar e comunicar com os demais eventos. E vice-versa. Infere-se, assim, que os aspectos que foram abordados na pesquisa podem ser trabalhados em interação com outras disciplinas, nas quais outros alcances e aprofundamentos poderiam ser desencadeados. Seria interessante, inclusive, que espaços voltados para a questão interacional fossem promovidos pelos projetos pedagógicos das instituições de ensino artístico, não os postergando aos momentos de montagem, como apontou Maletta (2005).

Se por um lado fala-se de maior trânsito entre as linguagens no âmbito teatral, quanto aos músicos faz-se necessário ainda iniciar possibilidades mais efetivas nesse sentido. Observando-se pelo ângulo da preparação cênica, para os profissionais que

atuam no mercado de trabalho com Ópera, Música-cênica, Teatro Musical, trilha sonora, há todo um setor de formação que simplesmente inexiste nos cursos de Música, de maneira geral. Mesmo fora dessas especificidades, a consciência da corporeidade como meio expressivo e da *escuta interacional* deveria ser um aspecto fundamental na formação de instrumentistas, cantores e professores de Música.

Finalizando a presente tese, destaca-se que, cada vez mais no mundo atual, o conhecimento necessita ser desenvolvido por interações e não mais por blocos de saberes suficientes por si mesmos. O pensamento interdisciplinar desenvolveu-se pela "necessidade indispensável de pontes", a partir de novas demandas do conhecimento surgidas na metade do século XX (NICOLESCU, 2000, *apud* MALETTA, 2005, p. 51). Nesse sentido, se faz necessário aguçar nosso olhar para as práticas educativas e artísticas, buscando avançar o conhecimento em direção aos propósitos dessa dinâmica. Espera-se, assim, que este trabalho, em seu âmbito de atuação, possa agregar mais uma contribuição no alcance desse entendimento.

Referências

ALVARENGA, Arnaldo L. *Klauss Vianna e o ensino de Dança: uma Experiência Educativa em movimento (1948 – 1990)*. 2009. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1984. 228 p.

ASLAN, O. *O Ator no Século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2003. 363 p.

AZEVEDO, Sônia M. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo Perspectiva, 2002. 326 p (Coleção Estudos; v.184)

BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes*. Campinas, SP: UNICAMP, 1991. 298 p.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator:* dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec; Campinas, SP: UNICAMP, 1995. 271 p.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002. 149 p.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre Teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. 210 p.

BROOK, Peter. *O Ponto de Mudança*: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 321 p.
_____*A Porta Aberta:* reflexões sobre a interpretação e o teatro. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 103 p.

BURNIER, Luís. O. *A Arte de Ator:* da técnica à representação. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2001. 313 p.

CAMARGO, Roberto G. *Som e Cena*. Sorocaba, SP: TCM-Comunicação, 2001. 154 p.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?*: uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 162 p.

CARLSON, M. *Teorias do Teatro:* Estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. 538 p.

CARREIRA, André [et al.]. *Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CHOKSY, Lois [et al.]. *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Prentice Hall, 1986. 343 p.

CINTRA, Fábio Cardozo de Mello *A Musicalidade como arcabouço da cena:* caminhos para uma educação musical no teatro. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DECROUX, Étienne. *Palabras sobre el Mimo*. 1.ed. México: El Milagro/CNCA, 2000. 291 p.

DELACROIX, Michèle; GUIGNI, Andrée; GUESDON, Jacqueline; NAPIAS, Françoise. *Expressão Corporal*. Lisboa: Compendium, 1980. 79 p.

DE MARINIS, Marco. *La parábola de Grotowski:* el secreto del "novecento" teatral. Buenos Aires: GALERNA/GETEA, 2004. 94 p. (Breviarios de Teatro XXI).

DIAS, Ana Cristina. M. *A Musicalidade do Ator em Ação:* a experiência do tempo-ritmo. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

DOURADO, Henrique A. *Dicionário de termos e expressões da Música*. São Paulo: Editora 34, 2004. 384 p.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento*: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. SP: Annablume, 2006.

FERNANDINO, Jussara R. *Música e Cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no Teatro.* 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____*Escuta e Interação Cênica*. OuvirOUver, América do Norte, 6, abr. 2011.
Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/12289.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado S.A. – IMESP; 2001. 279 p.

FONTERRADA, Marisa T. *O lobo no labirinto*: uma incursão à obra de Murray Schafer. SP: Ed. UNESP, 2004. 391 p.

_____*De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. SP: Ed. UNESP; RJ: Funarte, 2008. 364 p.

GAINZA, Violeta Hensy. *Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 2003. 85 p.

GALIZIA, L. R. *Os processos criativos de Robert Wilson*. São Paulo: Perspectiva, 1986. 107 p..

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. *Ciência psicológica*: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005. 624 p.

GRAETZER, Guillermo; YEPES, A. *Guía para la practica de "Música para niños" de Carl Orff.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983. 60 p.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um Teatro Pobre*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. 220 p.

GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa*: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210*

JAQUES-DALCROZE; E. *Exercices de plastique animée*. Lausanne: Jobin, 1916.
_____*Rhythm, Music & Education*. Foetisch Lausanne, 1980. 200 p.

KATER, Carlos (Ed.). *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, n.1. São Paulo: Atravez: EMUFMG, 1990. 89 p.

KNÉBEL, Maria O. *La Palabra en la creación actoral*. 2.ed. Tradução de Bibisharifa Jakimzianova y Jorge Saura. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000. 213 p.

KOELLREUTTER, Hans. J. *Introdução à Estética e à Composição Musical Contemporânea*. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987. 57 p.

KUSNET, Eugênio. *Ator e Método*. 2.ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas; 1985. 151 p. (Coleção Ensaios, nº 3).

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978. 268 p.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 440 p.

LIMA, Carla Andréa S. *Dança-Teatro*: a falta que baila. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

MADUREIRA, Rafel José. *François Delsarte*: personagem de uma dança (re)descoberta. 2002. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
_____*Émile Jaques-Dalcroze*: Sobre a experiência poética da Rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MAGNANI, Sergio. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. 399 p.

MALETTA, Ernani. C. *A formação do ator para uma atuação polifônica*: princípios e práticas. 2005. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2007. 312 p.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. 347 p.

MAURO, Helena Leite. *A conexão orgânica corpo-voz-som em processo de atuação, com base em Delsarte, Dalcroze, Artaud e Grotowski*. 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

MITJÁNS Martinez, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. 206 p.

MUNIZ, Mariana L. *La improvisación como espetáculo:* principales experiencias y técnicas de aprendizaje del actor-improvisador. 2004. 398 f. Tese (Doutorado) – Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2004.

NICOLESCU, B. *Peter Brook e o pensamento tradicional*. *Ensaio Aberto. Rev*, Belo Horizonte; n.0, p. 20-47, Jun.1994. Tradução: Ana Paula Duarte Olegário e Ilva de Freitas.

OLIVEIRA, Jacyan C. *O ritmo musical na cena teatral*: a dinâmica do espetáculo de teatro. 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
_____*Por uma pedagogia musical no fazer teatral*. O percevejo on line. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas PPGA/UNIRIO Volume 03 – Número 01 – janeiro-julho/2011 ISSN 2176-7017.

PAYNTER, John. *Sound and silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. 365 p.
PAYNTER, John; HOWELL, Tim; ORTON, Richard; SEYMOUR, Peter. *Companion to contemporary musical thought.* London; New York: Routledge, 1992.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PICON-VALLIN, Béatrice. *A Arte do Teatro:* entre tradição e vanguarda. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2006. Não publicado.
_____A música no jogo do ator meyerholdiano. In: *Le jeu de l'actor chez Meyerhold et Vakhtangov*, Paris, T. III, p.35-56, 1989. Tradução: Roberto Mallet. Disponível em: http:// www.grupotempo.com.br/tex_musmeyer.html. Acesso em: 04/08/13.

PIERI, Paolo Francesco. *Dicionário Junguiano*. São Paulo: Paulus; Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. 563 p.

PINTO, Davi O. *A música-gestus nos espetáculos Esta noite mãe coragem, Um homem é um homem e Nossa pequena Mahagonny*. 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2005. 124 p.

RIBEIRO, Mônica M. *Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros*: entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas. 2012. Tese (Doutorado em Artes). 324 f. – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizontes, 2012.

RICHARDS, Thomas. *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba Editorial, 2005. 212 p.

RODRIGUES, Iramar E. *A Rítmica de Jaques-Dalcroze*: uma educação por e para a música. Uberlândia, MG: Associação Pró-Música, s.d. Não publicado.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 237 p.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 1048 p.

SANTOS, Fátima C. *Por uma escuta nômade:* a música dos sons da rua. 2. ed. São Paulo: EDCUC/ FAPESP, 2004. 117 p.

SANTOS, Maria T. L. *O Encenador como Pedagogo*. São Paulo: 2002. 159 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991. 399 p.

SILVA, Carlos Alberto. *Vozes, Música, Ação*: Dalcroze em Cena. Conexões entre Rítmica e Encenação. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. *El.Trabajo del Actor sobre Sí Mismo:* el trabajo sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación. Tradução de Salomón Merecer. Buenos Aires: Editorial Quetzal; 1997. 455 p.
_____*A Construção da Personagem*. 16ª.ed. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2006. 396 p.

STOKOE, Patricia; HART, Ruth. *Expressão corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus; 1987. 148 p.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991. 189 p.

TEIXEIRA, Ana. Etienne Decroux: do treinamento à criação. In: MENCARELLI, F.; ROJO, S. (Orgs.). *Cia Acômica na Sala dos Espelhos.* Belo Horizonte: Cia. Acômica, 2007. 153 p.

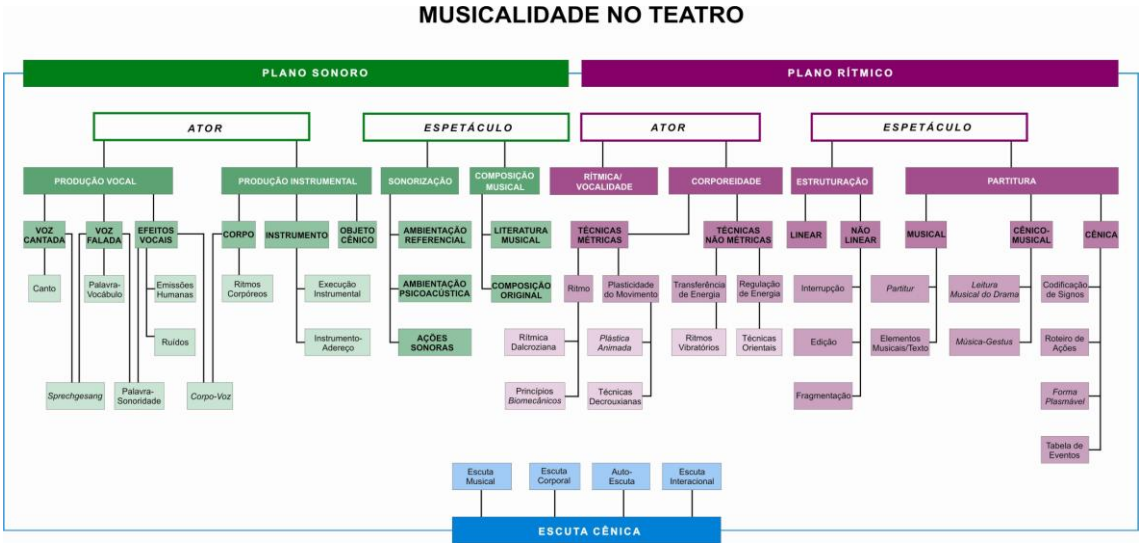
THOMAS, Natham. *Dalcroze Eurhythmics and Theatre*. In: Scene 4 Internacional Magazine of Performing Arts and Media. Disponível em: www.scene4.com/archivesqv6/may-2005/html/thomasmay05.html. Acesso em: 21/08/13.

TRAGTENBERG, Lívio. *Música de Cena:* dramaturgia sonora. São Paulo: Perspectiva, 1999. 171 p.

VIRMAUX, Alain. *Artaud e o Teatro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. 387 p.

ANEXOS

1. *Mapeamento da Musicalidade no Teatro* (FERNANDINO, 2008)
2. Aprovação do projeto de pesquisa/COEP
3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
4. Exemplo das primeiras listagens de planejamento (categoria *Corporeidade*)
5. Formulário de plano de aula e registro
6. Controle/Planejamento: Tabela de distribuição das práticas
7. Questionário/1º.semestre
8. Questionário/2º.semestre
9. Texto 1: Matéria: Estado de Minas: Caderno Feminino
10. Texto 2: A Decadência da Tuba (Eduardo Álvares)
11. Texto 3: Auto da Compadecida (Ariano Suassuna-adaptação): primeiras páginas do estudo
12. DVD: registros audiovisuais.



Fernandino (2008)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Parecer nº. ETIC 0021.0.203.000-10

Interessado(a): Prof. Ernani de Castro Maletta
Departamento de Fotografia Teatro e Cinema
Escola de Belas Artes - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 24 de maio de 2010, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado **"Práticas cênico-musicais: desenvolvimento e sistematização"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 – Cep:31270-901 – BH-MG
Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado *Práticas Cênico-musicais: desenvolvimento e sistematização*. Trata-se de um projeto de Doutorado em Artes (Escola de Belas Artes da UFMG), desenvolvido por Jussara Rodrigues Fernandino, doutoranda e professora da Escola de Música da UFMG, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta. A pesquisa consiste no desenvolvimento e aplicação de atividades cênico-musicais em classes dos Cursos de Graduação em Teatro (EBA-UFMG) e em Música (EMUFMG). Estas atividades serão aplicadas por meio da disciplina optativa denominada *Música e Cena*, que será ofertada especificamente para tal fim e será ministrada pela doutoranda. Para participar você deverá ler e assinar este termo de consentimento e estar regularmente matriculado na referida disciplina. Sendo assim, a população envolvida nesta pesquisa será constituída de alunos de graduação das escolas mencionadas, matriculados espontaneamente na disciplina-laboratório acima referida, que terá a duração de um semestre letivo, carga horária de 45 créditos e será ofertada em caráter optativo.

O objetivo da pesquisa é investigar e construir uma base de ação pedagógica, com vistas ao posterior desenvolvimento de uma didática cênico-musical, passível de contribuir para a formação, tanto do ator, quanto do músico. É corrente a constatação de que há uma fragmentação entre os aspectos cênicos e aspectos musicais, tanto na prática artística, de maneira geral, quanto nos processos de formação. A interação Música-Teatro ocorre em várias possibilidades como a trilha sonora/sonoplastia, os musicais, a ópera, as composições denominadas *música-cênica*, os aspectos de musicalidade necessários à cena teatral, bem como os aspectos gestuais implicados na interpretação musical; possibilidades estas, que exigem uma formação e preparação adequadas. Entretanto, os cursos existentes em ambas as áreas não oferecem disciplinas que capacitem o futuro artista a desenvolver plenamente essas habilidades. Na realidade, há uma carência de técnicas interativas que viabilizem a lidar com estas possibilidades expressivas em todo seu potencial. Assim, o projeto de doutorado em questão, visa testar e desenvolver estratégias cênico-musicais, que possam vir a contribuir para uma melhoria de técnicas pedagógicas, preenchendo lacunas existentes na formação e nas praxias do músico e do ator.

As atividades consistirão em processos de atuação vocal-corporal voltados para a interpretação artística. Serão utilizadas atividades já desenvolvidas por encenadores teatrais e pedagogos musicais referenciais, bem como o desenvolvimento de novas estratégias. As atividades que serão criadas e testadas conterão características próximas às dos exercícios de musicalização e preparação teatral, uma vez que serão balizadas pelas pedagogias de ambas as áreas, apresentando-se, porém, em configurações integradas, com vistas ao desenvolvimento de uma didática cênico-musical. Ressalta-se que nenhuma atividade proporcionará sobrecarga física ao executante. A atividade vocal será desenvolvida no âmbito da voz modal (voz próxima ao natural, falada ou cantada), que não irá demandar o uso de técnicas avançadas de impostação. Assim como o trabalho corporal, que não utilizará exercícios de alto impacto, que utilizem saltos ou esforço em demasia de articulações e musculatura. Mesmo assim, como medidas de proteção aos indivíduos participantes, o plano didático-pedagógico será concebido incluindo em sua programação procedimentos preparatórios, como é de praxe nestes tipos de atividade, como os *vocalizes* (aquecimento do trato vocal), bem como o alongamento e o aquecimento corporal básico. Entretanto, poderá ocorrer algum desgaste vocal ou físico, caso os integrantes não participem ou participem indevidamente do aquecimento que precederá todas as aulas ministradas. Nesse caso, bastará um período de 24 horas de descanso vocal ou físico. Cabe reforçar que todos os procedimentos acima citados consistem em práticas já consolidadas e incorporadas na literatura e nos processos de ensino-aprendizagem das áreas em questão.

Os mecanismos de coleta de dados se constituirão nos seguintes itens: registro das aulas em áudio e vídeo, observações escritas pela pesquisadora e questionário aplicado aos participantes ao final do semestre. Estes registros e dados serão utilizados somente para fins da pesquisa em foco, farão parte da referida tese de doutorado e o acesso a eles será exclusivo da pesquisadora e do orientador. Será garantido o sigilo e o anonimato quanto às anotações de campo e às respostas do questionário. Por outro lado, o participante deverá estar de acordo com a exposição e cessão de direitos das imagens selecionadas pela pesquisa, nas etapas de qualificação, defesa e posterior divulgação dos resultados da tese. O material registrado será arquivado por um período de 05 (cinco) anos, sob a guarda da pesquisadora, na Escola de Música da UFMG (Departamento de Teoria Geral da Música), na qual é locada como professora.

Pela natureza desta pesquisa não haverá envolvimento financeiro de qualquer natureza ou remuneração aos sujeitos participantes. Serão concedidos aos integrantes, em contrapartida, os créditos referentes à

disciplina que integrará seu curso como carga optativa. Caso sinta necessidade, o participante poderá abandonar o projeto, estando ciente que, neste caso, as restrições serão de ordem curricular, perdendo, assim, o direito aos créditos em questão. Os benefícios esperados pela pesquisa estão centrados na melhoria de procedimentos que viabilizem os processos de interação entre as áreas de Música e Teatro, ou seja, a elaboração de técnicas cênico-musicais. Espera-se ainda, poder contribuir para o processo de formação dos alunos participantes, bem como para o desenvolvimento da prática pedagógica e artística de ambos os campos do conhecimento envolvidos, ampliando, inclusive, os estudos neste setor que ainda são bastante escassos.

Para seu conhecimento, seguem-se os seguintes contatos:

Pesquisadora: Profª. Jussara Rodrigues Fernandino.
Escola de Música da UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha, Belo Horizonte. Tel: 3409-4700. Emails: jussara@musica.ufmg.br e jussarafernandino@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Unidade Administrativa II, 2º.andar, sala 2005. Tel: 3409-4592.

Declaro formalmente que li e estou de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acima descrito, feito em observância à Resolução CNS 96/96;

Declaro estar ciente dos benefícios e dos possíveis riscos envolvidos no projeto de pesquisa intitulado *Práticas Cênico-musicais: desenvolvimento e sistematização*;

Declaro que libero meus direitos de imagem e autorizo a divulgação das mesmas para fins científicos.

_____
Assinatura do sujeito da pesquisa

_____
Profª. Ms. Jussara Rodrigues Fernandino: Pesquisadora

_____
Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta: Orientador

CORPOREIDADE

Técnicas métricas

- Dalcroze: conexão corpo-emoção-pensamento. *Rítmica*, que visa o desenvolvimento do sentido métrico e rítmico. *Plástica Animada*: plasticidade e expressividades do movimento. Corpo altamente sensibilizado e disponível, no qual se processam, em sinergia, os estímulos musicais e os estímulos físicos, mentais e emocionais. Utilização da tríade: Tempo, Espaço, Energia;
- Stanislavski: *Tempo-ritmo*. Exercícios de andamento/ Exercícios rítmicos com palmas (p. 32 da dissertação e p. 142, da Construção da Personagem, 1997).
- Meyerhold: relação música-movimento/biomecânica. Precisão de movimentos (início-meio-fim). Princípios dalcrozianos (sintonia com a música)/Influência oriental (diálogo e contraste com a música)/;
- Decroux: Dinâmicas de ritmo: ritmicidade e caráter expressivo dados pela canção (*dinamoritmo*: "a musicalidade ou a densidade musical do movimento"/Burnier, 2001)
- Grotowski: aplicações de variações rítmicas e de agógica (acel/desacel) nos materiais configurados na partitura
- Brook: exercícios de polirritmia. Utilização de elementos percussivos como fator sintonizador.

Técnicas não-métricas

- Artaud: integração entre som e gesto (teatro balinês), que se daria pelo "poder evocador" do ritmo e pela qualidade musical dos movimentos físicos. Respiração (também para Delsarte e Dalcroze o gesto está ligado à respiração/p. 2);
- Grotowski: transferência de energia. Ritmicidade/corporeidade dada pelos processos dos cantos vibratórios (Action). Vibrações sonoras como estímulo à memória, à criação de imagens e às associações mentais. "Linguagem psicanalítica de sons e gestos": expressão dos impulsos sonho-realidade/ elaboração da partitura com material objetivo (formas e direções corporais) e um material subjetivo (material íntimo do ator). Experimentação de novas dinâmicas para esta primeira configuração: acelerando, ralentando ou se alternando os ritmos trabalhados;
- Barba: Dialética entre o ritmo cênico e o ritmo musical (emprego de instrumentos de percussão visando a precisão entre os ritmos). *Bios* cênico: Emprego de *microritmos* (frases rítmicas *jo-ha-kyu* /Teatro clássico japonês) desencadeados pela percepção cinestésica do ator e pela regulação do tempo e da energia das ações, por meio do controle entre tensões e repousos. Controle corpóreo da "energia no tempo": a alternância de movimentos e repousos, as retenções e os apoios e o controle entre os aspectos denominados descarga dinâmica e silêncio dinâmico;
- Wilson**:** *Tempo* é o meio comum entre música e teatro. Organização por eventos.

JOGOS/EXERCÍCIOS:

- *Tempo-ritmo*: exercício dos andamentos, aplicar princípios rítmicos em uma cena. Bem como variações de andamento e aceleração (Início);
- Exercícios Dalcrozianos + polirritmia. / Espaço + tempo (andamentos, dalcrozianos/sentido rítmico e / Musicalização/Bruçó) / Impulso: parada-saída; precisão dos movimentos: impulsos internos
- Som-movimento: sensoriais, espontaneidade / Ideia do dinamoritmo: ritmo + expressão: exercícios das fitas
- Movimento + respiração / Exercícios integrando som-gesto integrados pelo ritmo respiratório: tempo-espaço-energia
- Criação de sentido por meio de movimentos e estímulos sonoros /
- Aplicação de variações rítmicas e agógicas em cenas (posterior);
- Dinâmicas de movimento: Tempo-Espaço-Energia/ aliar princípios Laban (qualidades de movimento), ideia de dinamoritmo (caráter expressivo música e movimento) e microritmos (tensões, repouso, pausas dinâmicas/ver Barba)

<u>Aplicação em atividades expressivas</u>:

- Estímulos sonoros-mobilização interna-movimento-movimento/som (respiração, impulso, qualidades de movimento, densidade, microritmos)
- Escolha de uma peça musical: sinergia entre estímulos musicais, físicos, mentais, emocionais/ aplicação de "tempos-ritmos" (Stanislavski) ou variações de andamento e agógica (Grotowski) para gerar memória e signos (linguagem de sons e gestos)

EMUFMG
MÚSICA E CENA II
Profa. Jussara Fernandino

AULA :

PAUTA:

RECURSOS/EQUIPAMENTOS:

PRÁTICAS:

REGISTRO/OBSERVAÇÃO

Música e Cena I 1º. Semestre/Música	**Aquecimento**	**Produção Vocal**	**Corporeidade**	**Produção Instrumental**
Aula 1: 10/03/11 **Pauta:** Introdução, TCLE	X	X	X	X
Aula 2: 17/03/11 **Pauta:** Repetição de aspectos introdutórios, integração, eixo, espaço, auto-escuta, som-movimento	Espreguiçar/alongar/3 boas respirações/postura (eixo)/rotações cabeça/estímulo extremidades-membro (mãos/braços; pés/pernas). Pulinhos	Nome vocal/gestual Coral movimento/som: Coral /Duplas: pequena estruturação		X
Aula 3: 24/03/11 **Pauta:** Interação; Escuta: espacial, musical, corporal. Introdução: vocalidade, instrumento-adereço.	-Espreguiçar, 3 boas respirações, Articulações: pés até cabeça, Coluna/rolinho. Rotação tai-chi respiração. /Espreguiçar de novo, extremidades. - Vocalizes	- Diálogos línguas inventadas - Skablu Vocalizes. Leitura da partitura. Criação da cena	Estímulos do CD + escuta, sensação = fitas, tentar deixar o mais espontâneo possível.	-Exercício: diálogos com instrumentos, duplas ao centro, olhar. -Criar estrutura cênica utilizando sons vocais e instrumentais e ideia de instrumento adereço.
Aula 4: 31/03/11 **Pauta:** Espaço, impulso, densidade corpórea, corpo-voz	-Espreguiçar. 3 boas respirações. Gesto Isadora Duncan: resp+gesto 2 versões/Máscara/ caretas/Estica-estica e solta (respiração)/Rotação cabeça e ombros/Alongamento muscular de braços e pernas/Rotação quadril com braços/e-dudude.- Reaquecimento/integração/espontaneidade. Círculo: 1, 2, 3 bolas ao mesmo tempo	X	Exercícios Simioni 1: Exercícios Simioni 2: resistência/ força oposta/ No lugar/deslocamento	X
Aula 5: 07/04/11 **Pauta:** Precisão, Som-movimento (respiração, coordenação, Tempo-Espaço-Energia), Visualização-imaginação, Tempo-ritmo	Espreguiçar, postura-eixo, respiração Duncan (coração , expansão, respiração) Rotação tai-chi + respiração/oposições Alongamento braços: 46, 43, 44 Alongamento pernas: 47,48, 49 Gato: pescoço, coluna	Coord. Som/ Movimento: sincronia/dissociação	- Tempo-Espaço-Energia: Explorar possibilidades alterando os aspectos da tríade- Tempo-ritmo: Exercício da estação (Stanislavski) com diversos andamentos.	X
Aula 6: 14/04/11 **Pauta:** Precisão: espaço/objetividade; Ritmo não-métrico; Visualização, Palavra-vocábulo.	Braços, Pernas, Quadril frente/trás/rotação, Rolinho Articulações pé para a cabeça	Escolher texto de jornal e aplicação dos elementos musicais: Planos e qualidades de intensidade e de acentuação Legato/ stacatto (pensar nas frases) Andamentos Altura/ entonação Pausas (de respiração, lógica/divisão do discurso ou ênfase, psicológica/dúvida, titubeio)	Exercício Simioni 1 3.2 Precisão de movimentos: início e fim; 3.3 Acrescentar consciência respiratória: (In-tenção / Em-tensão. Conciliar gestor, respiração, pausas.	X

Música e Cena I 1º. Semestre	**Escuta**	**Trabalho-Síntese**	**Reflexões e Suporte Teórico**	
Aula 1	X	X	Projeção: propósitos da disciplina/ pesquisa; Programa de trabalho Apresentação sem explanação do mapeamento	
Aula 2	-Nome diferente (vocal-gestual) -Espaço: Percepção buracos/ aglomeração./Velocidades, paradas. Percepção de si (respiração, batimentos cardíacos, pontos equilíbrio tensão etc) e do espaço	X	Explanação do mapeamento	
Aula 3	-Espaço: (buracos, aglomerações, presença: olhar presente, coluna vertebral sustentação da presença)- olhar o outro(só), cumprimenta ! Andando suave até parar. - Escuta musical/ corporal. Sentar nas cadeiras. Ouvir estímulos do ambiente, ouvir estímulos do CD (ouvir: entrar em contato com os estímulos auditivos.	X	X	
Aula 4	Espaço/Impulso: Andar pelo espaço. Som = tiro do início da corrida. Energia sair-parar (fazer a brincadeira de desmoronar a energia)/Ao som mais forte, mudar de direção (olhar/objetividade)	X	-Explicar densidade corpórea/ cinesfera. -Princípios cênicos: onde, quem, o que	-
Aula 5	**Bola-Nomes / Bola-Som**	X	Apresentar linha de trabalho (continuação projeção 1) -Imaginação/ visualização: Baú de chapéus	
Aula 6	Precisão: andar olhar-ir para ponto/objetivo 3 pontos fixos. Variação na ordem	X		
Aula 7	Reação a timbre (frente/tras)	X	X	
Aula 8	F Espaço: escuta coletiva: Jogo das ordens: uma fila, duas filas, uma roda, uma roda dentro da outra, uma fila e uma roda.	F Criação de cenas: Grupo 1: diálogo entre duas pessoas numa festa (voz inventada, assuntos diversos), comentários de duas pessoas bisbilhoteiras que estão ouvindo e comentando entre si (instrumentos). Grupo 2: mímica mais sonoridades (para os objetos, trilha, ações das personagens). Ex: pessoa indo dormir (gole d'água, ronco, pernilongo, pesadelo); assaltante... cozinha... tempestade -Escuta de estímulos. Captar mobilização interna. Idem + movimento a partir dessa mobilização	Fala sobre trabalhos: colocar no quadro Trabalho 1: Expressão Individual (Música/Movimento) Instrumento Bom com instrumentista ruim: Stan / Meio De Expressão, Expressão Intrínseca Trabalho 2: cena coletiva (ações sonoras) Experiências do Odin Teatret: "tudo o que é visível (que tem um corpo) deve ser sonoro (encontrar sua voz) e tudo que é sonoro (que tem uma voz) deve ser visível (encontrar seu corpo)"	
Aula 9	alerta (beliscão). E bolinhas: andando pelo espaço, aumentando e diminuindo velocidades e número de bolinhas.	X	X	

DISCIPLINA MÚSICA E CENA

Disciplina integrante do projeto de pesquisa *Práticas Cênico-musicais: desenvolvimento e sistematização*. Profa/pesquisadora: Jussara Fernandino. Orientador: Prof. Dr. Ernani Maletta. Doutorado em Artes. EBA-UFMG

CURSO

( ) Música

( ) Artes Cênicas

1) Descrição sucinta da sua experiência artística

2) Descrição sucinta de seu interesse /expectativa pela disciplina

3) Em sua experiência (Teatro/Música), quais os problemas/dificuldades você identifica em trabalhos que integram música e cena?

Projeto de Pesquisa: ***Práticas cênico-musicais: desenvolvimento e sistematização***
Disciplina: Música e Cena. Profa. Jussara Fernandino. Novembro/2011.

1) Seu curso é: ( ) Teatro ( ) Música

2) A disciplina Música e Cena trouxe a você:
( ) Conhecimentos novos
( ) Experiências novas
( ) Conhecimentos novos e experiências novas
( ) Nenhuma novidade em termos de conhecimento ou experiências

3) Para você a disciplina Música e Cena foi:
( ) Útil
( ) Interessante
( ) Útil e interessante
( ) Nem útil nem interessante

4) A disciplina Música e Cena correspondeu às suas expectativas?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente
Em caso afirmativo descreva, sucintamente, quais as expectativas foram atendidas. Em caso negativo, descreva, sucintamente, o que você sentiu falta. Em caso de atendimento parcial descreva, sucintamente, quais as expectativas atendidas e o que sentiu falta.

_____

_____

_____

_____

5) A disciplina Música e Cena trabalhou alguns aspectos que para você eram desconhecidos anteriormente?
( ) Sim e considerei-os interessantes
( ) Sim e considerei-os importantes
( ) Sim e considerei-os irrelevantes
( ) Não
Em caso afirmativo (em qualquer das três opções acima), quais foram esses aspectos desconhecidos?

_____

_____

_____

6) Você indicaria essa disciplina a algum colega?
( ) Sim ( ) Não

7) Qual sua sugestão para se acrescentar ou se aprofundar na disciplina Música e Cena II?

_____

_____

_____

Estado de Minas, BH, 14, abril, 2011; Caderno Feminino.

modelagem mais ousada", defende Lílian. Para o inverno, 2011, indicam como destaque o trabalho de laser sobre peças de chamois. Entre as cores, beges, terrosos e o preto são inbatíveis, mas é bom prestar atenção no cinza granito, opção diferente e de efeito.

PERSISTÊNCIA E CRIATIVIDADE

"Elegante, gostoso, forte, atemporal e térmico." Ao relacionar cinco das principais características de peças em couro, Patrícia Motta, estilista autodidata e proprietária da marca homônima, começa a descrever a paixão pela matéria-prima, com a qual trabalha há 17 anos. "Comecei criando peças pequenas, para as amigas. O negócio deu certo e passei a investir mais, a visitar curtumes, superar desafios no material. Aí abri a primeira loja na Savassi, em associação com a Covenant e a Elisa Atheniense, até ter um espaço só da marca. Hoje, se encontro algo difícil de fazer no couro, como pregas, corro atrás até conseguir", revela.

E haja tecnologia, criatividade e força de vontade: além de incrementar peças oriundas do carneiro com todas as cores de que se tem notícia – inclusive metalizadas –, Patrícia gosta de fazer estripulias em torno de cada um dos modelos. São plissados, franjas, macramê, vazados, estampa digital, pintura à mão e mais uma infinidade de técnicas e efeitos especiais, nas coleções de verão e inverno. Além do trabalho na matéria-prima em si, há a mistura com seda, paetê e peles exóticas, como as originais de chinchilas e de cobras pitons – inclusive em dregradê. "Já fiz até modelos para festas de 15 anos e para noivas. E isso porque 90% da minha produção é em couro, material que tem cheiro, toque e ainda uma durabilidade incrível, passa de geração para geração. É como uma joia", derrete-se.

Com produção de 90 a 120 modelos por temporada, a grife comercializa no esquema de pedidos cerca de 1,8 mil peças por coleção, que abastecem 47 pontos de venda no país, além das três lojas de varejo em Belo Horizonte. "O couro demanda o corte individual e manual de cada peça – e muito cuidado em todo o processo de confecção. Se errou, estragou", reforça a estilista, que faz questão de manter todas as etapas de produção sob controle de qualidade. A grife também faz desenvolvimento para algumas marcas, escolhidas a dedo.

Sobre o retorno do couro às passarelas, a estilista dá de ombros. "Acho que esse frisson já vem há três coleções, com a exploração do universo rock nas criações de ícones como Cavalli e Hermès. No entanto, vejo a moda em couro como atemporal. A mulher que valoriza essa matéria-prima vai usá-la sempre, independentemente de lançamentos, idade, evento. Assim como eu continuarei a produzir."

A Decadência da Tuba

Texto introdutório

Eduardo Álvares

Para sustentar os monolíticos edifícios estruturais de suas músicas, os compositores do século XIX foram obrigados a criar e a domesticar estes monstros sentimentais conhecidos vulgarmente como tubas. Estes seres monumentais são o lastro da orquestra romântica, às vezes sensíveis a ponto de vibrarem a mais sutil flatulência labial de seus tubos emaranhados até competirem com poderosos trovões e o rugido temperado dos dragões.

No fundo dos fossos orquestrais, ocultos do público, estes pedais truculentos sustentam todo o edifício harmônico, denso e poderoso do alto do qual dramáticas sopranos agitam-se desesperadas ameaçando se atirar, acompanhadas de seus respectivos leitmotivs em vocalizes alucinantes. Não! Não pulem damas. Rouxinóis, a tuba não falhará em sua eterna e grandiosa missão, o edifício não ruirá. Esta vida cheia de perigos á beira dos abismos atonais deixam estes cantores estressados por terem de competir aos brados com estes tecidos magistrais fabricados na Teutônia.

Tecidos admiráveis que inundaram todas as escolas de música, dignas deste nome, povoando a fantasia de solitários músicos, tímidos e reservados, que no escurinho de seus sótãos se entregam a convulsões violentas de paixão, 3as sobrepostas ao infinito, pizzicatos, colcheias, fermatas, trêmulos, mordentes, num delírio sem fim. Oh ! Tuba imortal não nos abandone à sorte destes ventos maléficos que nos empurram para os abismos onde a luz tonal jamais visitou. D. Isolda, D. Brunilde, everybody, salvem-nos desta catástrofe, livrem-nos da tentação, de todo o mal, amém !

Aniquilem os demônios que com seus vapores sensuais destroem os laços, as leis, a ordem que regem os acordes e as melodias. Para a fogueira bruxos modernos. Salva-nos tuba mirum! Não abandone seu posto, ruja dragão! Cale a voz destes demoníacos que ameaçam vaporizar a música. Traga à responsabilidade estes compositores atrevidinhos, futuristas. Mate se for necessário.

AUTO DA COMPADECIDA / ARIANO SUASSUNA

Adaptação do trecho para trabalho da disciplina Música e Cena: corte da personagem Chicó. Algumas de suas falas foram distribuídas entre Padeiro e João Grilo.

Legenda: Amarelo: Possibilidades de sonorização; Verde: Ritmo/sonoridade palavras; Azul claro: ritmo movimento; Lilás: emissões humanas; Vermelho: ênfases/palavras

Introdução
(*Ouvem-se, fora, grandes gritos de mulher*)

JOÃO GRILO: É a velha, com o cachorro. Como é, o senhor benze ou não benze?

PADRE: Pensando bem, acho melhor não benzer. O bispo está aí e eu só benzo se ele der licença. (*À esquerda aparece a mulher do padeiro e o padre corre para ela*.) Pare, pare! (*Aparece o padeiro*) Parem, parem! Um momento. Entre o senhor e entre a senhora: o cachorro fica lá!

MULHER: Ai, padre, pelo amor de Deus, meu cachorro está morrendo. É o filho que eu conheço neste mundo, padre. Não deixe o cachorrinho morrer, padre.

PADRE (*comovido*): Pobre mulher! Pobre cachorro!
(*João Grilo estende-lhe um lenço e ele se assoa ruidosamente*).

PADEIRO: O senhor benze o cachorro, Padre João?

JOÃO GRILO: Não pode ser, O bispo está aí e o padre só benzia se fosse o cachorro do major Antônio Morais, gente mais importante, porque senão o homem pode reclamar.

PADEIRO: Que história é essa? Então Vossa Senhoria pode benzer o cachorro do major Antônio Morais e o meu não?

PADRE (*apaziguador*): Que é isso, que é isso?

PADEIRO: Eu é que pergunto: que é isso? Afinal de contas eu sou presidente da Irmandade das Almas, e isso é alguma coisa.

JOÃO GRILO: É, padre, o homem aí é coisa muita. Presidente da Irmandade das Almas! Para mim isso, é um caso claro de cachorro bento. Benza logo o cachorro e tudo fica em paz.

PADRE: Não benzo, não benzo e acabou-se! Não estou pronto para fazer essas coisas assim de repente. Sem pensar, não.

MULHER (*furiosa*): Quer dizer, quando era o cachorro do major, já estava tudo pensado, para benzer o meu é essa complicação! Olhe que meu marido é presidente e sócio benfeitor da Irmandade das Almas! Vou pedir a demissão dele!

PADEIRO: Vai pedir minha demissão!

MULHER: De hoje em diante não me sai lá de casa nem um pão para a Irmandade!

PADEIRO: Nem um pão!

MULHER: E olhe que os pães que vêm para aqui são de graça!

PADEIRO: São de graça!

MULHER: E olhe que as obras da igreja é ele quem está custeando!

PADEIRO: Sou eu que estou custeando!

PADRE (*apaziguador*): Que é isso, que é isso!

MULHER: O que é isso? É a voz da verdade, padre João. O senhor agora vai ver quem é a mulher do padeiro!

JOÃO GRILO: Ai, ai, ai, e a senhora, o que é que é do padeiro?

MULHER: A vaca...

PADEIRO: A vaca?!

MULHER: A vaca que eu mandei para cá, para fornecer leite ao vigário, tem que ser devolvida hoje mesmo.

PADEIRO: Hoje mesmo!

PADRE: Mas até a vaca? Sacristão, sacristão!

JOÃO GRILO: A vaca também é demais. (*Arremedando o padre*.) Sacristão, sacristão! (*O Sacristão aparece à porta. É um sujeito magro, pedante, pernóstico, de óculos azuis que ele ajeita com as duas mãos de vez em quando, com todo cuidado. Pára no limiar da cena, vindo da igreja, e examina todo o pátio.*)
JOÃO GRILO: Sacristão, a vaca da mulher do padeiro tem que sair!

SACRISTÃO: Um momento. Um momento. Em primeiro lugar, o cuidado da casa de Deus e de seus arredores. Que é isso? Que é isso? (*Ele domina toda a cena, inclusive o Padre, que tem uma confiança enorme na empáfia, segurança e hipocrisia do secretário*).

MULHER E PADEIRO (*ao mesmo tempo, em resposta pergunta do Sacristão*): É o padre...

SACRISTÃO (*afastando os dois com a mão e olhando para a direita*): Que é aquilo? Que é aquilo? (*Sua afetação de espanto é tão grande, que todos se voltam para direção em que ele olha*). Mas um cachorro morto no pátio da casa de Deus?

PADEIRO: Morto?

MULHER (*mais alto*): Morto?

SACRISTÃO: Morto, sim. Vou reclamar à Prefeitura.

PADEIRO (*correndo e voltando-se do limiar*) É verdade, morreu.

MULHER: Ai, meu Deus, meu cachorrinho morreu.

JOÃO GRILO (*suspirando*): Tudo o que é vivo morre.

MULHER (*entrando*): Ai, ai, ai, ai, ai! Ai, ai, ai,ai,ai!

JOÃO GRILO: (*mesmo tom*) Ai, ai, ai, ai, ai! Ai, ai, ai, ai, ai! (*Dá uma cotovelada no Padeiro*)

PADEIRO (*obediente*): Ai, ai, ai, ai, ai, Ai, ai, ai, ai, ai!
(*Essa lamentação deve ser mal representada de propósito, ritmada como choro de palhaço de circo*).

SACRISTÃO (*entrando com o padre e o padeiro*): Que é isso, que é isso? Que barulho é esse na porta da casa de Deus?

PADRE: Todos devem se resignar.

MULHER: Se o senhor tivesse benzido o bichinho, a essas horas ele ainda estava vivo.

PADRE: Qual, qual, quem sou eu!