

Universidade Federal de Uberlândia

VALÉRIA MACHADO ROCHA

MEMORIAL ANALÍTICO
PRÁTICAS E POÉTICAS VOCAIS EMPENHADAS NO ÂMBITO DA EXPERIÊNCIA

Uberlândia
2019

VALÉRIA MACHADO ROCHA

MEMORIAL ANALÍTICO
PRÁTICAS E POÉTICAS VOCAIS EMPENHADAS NO ÂMBITO DA EXPERIÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Artes Cênicas/Mestrado do Instituto de Artes (IARTE), da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas

Orientador: Fernando Manoel Aleixo

Uberlândia
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R672
2019

Rocha, Valéria Cristina Machado, 1985-
Memorial analítico [recurso eletrônico] : práticas e
poéticas vocais empenhadas no âmbito da experiência /
Valéria Cristina Machado Rocha. - 2019.

Orientador: Fernando Aleixo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Artes Cênicas.

Modo de acesso: Internet.
Disponível em: [http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.](http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2125)

2019.2125
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Teatro. I. Aleixo, Fernando, 1973-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes
Cênicas. III. Título.

CDU: 792

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Artes Cênicas				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico				
Data:	09 de julho de 2019	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	16h30
Matrícula do Discente:	11712ARC011				
Nome do Discente:	Valéria Cristina Machado Rocha				
Título do Trabalho:	Memorial Analítico: práticas e poéticas vocais empenhados no âmbito da experiência				
Área de concentração:	Artes Cênicas				
Linha de pesquisa:	Estudos em Artes Cênicas - Poéticas e Linguagens da Cena				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Práticas e Poéticas Vocais nas Artes Cênicas				

Reuniu-se no Anfiteatro 3C, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, assim composta: Prof. Dr. Fernando Manoel Aleixo, orientador da candidata; Profa. Dra. Dirce Helena Benevides de Carvalho (IARTE/UFU); Profa. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs (UDESC).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Fernando Manoel Aleixo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Manoel Aleixo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/07/2019, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Dirce Helena Benevides de Carvalho, Professor(a) do**



Magistério Superior, em 10/07/2019, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daiane Dordete Steckert Jacobs, Usuário Externo**, em 10/07/2019, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1380213** e o código CRC **1BD3504E**.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores do curso de graduação da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, pelas primeiras descobertas em torno das artes da cena,

A Gil Macedo, pelas primeiras experiências com a voz, pelas monitorias e posteriormente por me tornar sua assistente,

À companhia de dança Anti Status Quo, pelo descobrimento do meu corpo,

Ao coletivo Irmãos Guimarães, por todos esses anos de interdisciplinaridade cênica,

Aos meus professores e colegas da Universidade Federal de Uberlândia, pelo acolhimento e desenvolvimento acadêmico,

Ao meu orientador Fernando Aleixo, pela atenção e paciência na condução desta pesquisa,

A Natália Leite, pela parceria e pelo olhar sempre atento,

À minha mãe, Rosalina, que sempre me apoiou, incentivou, e me fez acreditar que tudo é possível,

Ao meu pai, Renan, e ao meu irmão, Marcos, que sempre estiveram ao meu lado,

Aos estudantes da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, pela confiança em mim depositada ao fazer parte desse processo.

A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

A voz carrega a trajetória do sujeito (como da personagem) que fala, sua maneira única de pertencer ao mundo. O atual panorama teatral brasileiro sofre constantes mudanças e influências e exige do ator uma adequação em seu treinamento corpóreo-vocal. Mas qual seria, então, esse treinamento? O presente trabalho traz a descrição das experiências realizadas com estudantes de Artes Cênicas da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM), em Brasília-DF. Os procedimentos metodológicos e pedagógicos adotados ao longo do processo revelaram um caminho possível de intensificação da percepção corpóreo-vocal e, conseqüentemente, alcançaram resultados onde foi possível mensurar ganhos na autonomia criativa, bem como em habilidades técnico-vocais empregadas na composição cênica.

Palavras-chave: Corpo-voz, prática vocal, fazer teatral, treinamento vocal.

ABSTRACT

The voice carries the trajectory of the subject (as of the character) who speaks, his unique way of belonging to the world. The current Brazilian theatrical panorama undergoes constant changes, influences, and demands on the actor an adequacy in his corporal-vocal training. Nevertheless, what, then, would this training should be? This work presents an analysis from experiences with students of Performing Arts of the Faculty of Arts Dulcina de Moraes (FADM), in Brasília-DF. The methodological and pedagogical procedures adopted throughout the process revealed a possible path of intensification of the body-vocal perception and, consequently, reached results where it was possible to measure gains in the creative autonomy, as well as in technical-vocal abilities employed in the composition.

Keywords: Body-voice, theater making, vocal training.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Alongamento da coluna vertebral.....	28
Figura 2: Alongamento da cintura escapular e pescoço.....	30
Figura 3: A respiração profunda.....	32
Figura 4: Os seios paranasais.....	38
Figura 5: Primeiras experiências.....	48
Figura 6: Primeiras experiências com a venda.....	49
Figura 7: Flyer digital de <i>A dama do mar e outras histórias</i>	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Breve memorial de um legado.....	8
1 CAMINHOS PERCORRIDOS E ESTRATÉGIAS TRAÇADAS	13
1.1 Primeiras considerações sobre os processos das práticas corporais.....	13
1.2 Os <i>études</i>	18
2 O INÍCIO DA JORNADA E OS PRIMEIROS PROCEDIMENTOS	21
2.1 Relaxamento	23
2.1.1 Exercício de relaxamento: Decúbito dorsal.....	24
2.2 Alongamento	25
2.2.1 Primeiro exercício de alongamento: Caminhar pelo espaço.....	25
2.2.2 Segundo exercício de alongamento: Coluna vertebral	27
2.2.3 Terceiro exercício de alongamento: Cintura escapular e pescoço	29
2.2.4 Quarto exercício de alongamento: Soltura das articulações.....	31
2.3 Respiração.....	32
2.3.1 Primeiro exercício respiratório: Introdutório	35
2.3.2 Segundo exercício respiratório: Espaguete	35
2.3.3 Terceiro exercício respiratório: Contagem ritmada em S.....	36
2.4 Ressonância	37
2.4.1 Exercício de ressonância.....	39
2.5 Projeção vocal	40
2.5.1 Primeiro exercício de projeção vocal: Vogais	41
2.5.2 Segundo exercício de projeção vocal: Consoantes	41
3 A PALAVRA NO ESCURO: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	42
3.1 Primeiro desafio: Desacomodação do corpo anestesiado	42
3.2 Segundo desafio: A mudança de paradigma na relação ensino- aprendizagem	45

3.3 Novos caminhos	46
4 APAGANDO AS LUZES DA VISÃO PRIMÁRIA PARA ILUMINAR NOVAS EXPERIÊNCIAS.....	51
4.1 Os estudos de Stanislávski e seu legado: uma possível adaptação.....	51
4.2 Considerações acerca dos <i>études</i> e o desenvolvimento da palavra no escuro..	57
5 A DAMA DO MAR	59
5.1 Resumo da peça <i>A dama do mar</i>	60
5.2 Exercício cênico <i>A dama do mar e outras histórias</i>	63
5.3 A dramaturgia	66
5.4 A criação dos personagens.....	71
5.5 Abertura do processo para o público	73
5.6 Considerações sobre o exercício <i>A dama do mar e outras histórias</i>	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXO A – Entrevista com os alunos	83
ANEXO B – Questionário Aberto respondido pelos estudantes	96

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende desenvolver um "memorial pedagógico" da prática de ensino iniciada na disciplina Voz e Dicção III e IV, ministrada para estudantes da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília, no período de junho a dezembro de 2016. O componente curricular consistiu em 72 horas/aulas, distribuídas em 36 horas/aula para cada nível, ministradas conjuntamente e divididas em três horas semanais corridas e contou com a participação de 11 alunos com idades entre 19 e 26 anos.

O processo teve como objetivo principal proporcionar uma imersão em processos poéticos e pedagógicos relacionados ao treinamento vocal como forma de despertar a potência da integração corpo-voz em performance, a fim de expandir a capacidade técnica dos alunos e ampliar suas possibilidades de empenho técnico-criativo em cena.

Quanto a estrutura, a própria estratégia metodológica adotada estabeleceu a disposição para o trabalho que aqui se apresenta. Nesse sentido, parti da descrição das práticas e dos procedimentos técnicos adotados inicialmente nas aulas bem como do relato acerca das diferentes rotinas de trabalho implementadas posteriormente com esse grupo específico de estudantes, o que constitui portanto o primeiro capítulo.

Em seguida, no segundo capítulo são descritos os exercícios e técnicas de repertório que rotineiramente utilizo ao ministrar aulas de expressão vocal,

Ainda acompanhando o desenrolar do processo em sala de aula, o capítulo três pretende elucidar as mudanças de paradigma que o processo de ensino e aprendizagem sofreu ao longo desta pesquisa. Assim, são narrados o desenvolvimento da experiência da palavra no escuro.

No capítulo quatro é analisado a concepção de *études*, criada por Constantin Stanislavski (1863-1938), um dos maiores encenadores da primeira metade do século XX, que buscou, ao longo de toda a vida, desenvolver um sistema com o qual o ator conseguisse se aperfeiçoar de maneira orgânica, ultrapassando a superficialidade e investindo em procedimentos que possibilitassem a ele sentir-se pleno no fazer teatral.

Considerando que os estudos realizados com os estudantes nessa fase do processo de ensino-aprendizagem se deram a partir da livre adaptação da obra *A dama do mar*, do dramaturgo Henrik Ibsen (1828-1906), optei por descrever tanto o

processo que envolveu essa preparação como o compartilhamento do seu resultado, realizado na mostra da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes em dezembro de 2016. Esse segmento compõe o quinto capítulo.

Por fim, a seção dedicada às considerações finais acerca dos métodos utilizados durante esse processo e as reflexões advindas dele conclui a pesquisa.

Convém ainda acrescentar que, para aprofundamento e contextualização dos conceitos que compreendem esta pesquisa, optei por acrescentar uma narrativa breve da minha trajetória profissional, considerando minha atuação como professora, artista e pesquisadora. Desta forma, torna-se possível alinhar e traçar paralelos entre o objeto de pesquisa e as técnicas e procedimentos artísticos que experienciei ao longo da minha formação e que constituem, assim, um legado técnico-poético.

Breve memorial de uma trajetória

Em 2006, quando ingressei na graduação em bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, passei a investigar conceitos acerca da poética da voz. Minha relação com essa vertente se tornou mais consistente à medida que passei a atuar profissionalmente e a cantar em musicais e, dessa forma, passei também a experimentar na prática o que vinha desenvolvendo em sala de aula. Em meados de 2007, me tornei assistente e monitora da professora de voz e dicção da faculdade à época, Gislene Rodrigues Macedo (Gil Macedo), formada pela Universidade de Brasília.

Instigavam-me os treinamentos propostos pela professora, nos quais música e jogos teatrais eram utilizados como procedimento metodológico. Eu estudava a voz buscando superar obstáculos e alcançar sua integração com o corpo, a fim de aprimorar e dominar a performance vocal em cena. No entanto, percebia um afastamento entre as disciplinas de voz e de corpo, e que grandes descobertas permaneciam isoladas. Havia grande dificuldade de integrar o corpo com a voz durante o processo criativo dos espetáculos acadêmicos, principalmente quando a turma estava no processo de criação de personagens. Em algumas disciplinas de interpretação, a voz não era sequer citada, muito menos trabalhada pelo grupo. Acerca dessa exata problemática, Meran Vargens (2013, p. 55) aponta:

A partir de algumas considerações, percebi a falta de conexão entre as disciplinas de interpretação, análise de texto e consciência/preparação corporal na sistemática do trabalho vocal do ator, e

constatei a dificuldade do ator em realizar por si e em si mesmo essa conexão, ou seja, de estabelecer, na sua prática durante um processo criativo, a relação entre esses elementos. [...] Pode a voz, no caso do ator, ser explorada, desenvolvida e exercitada tecnicamente sem a aproximação direta com outras disciplinas?

Respondendo à pergunta: foi durante as disciplinas que realizava durante a graduação, e dando continuidade com a monitoria que eu praticava com a professora Gil Macedo, que percebi a voz como um processo complexo, e que, em meu corpo, era vivenciada de maneira física e sensorial. Além disso, eu fazia parte, desde 2007, da companhia de dança contemporânea Anti Status Quo, dirigida pela coreógrafa Luciana Lara, e, talvez por estudar com a companhia, na prática, os conceitos de Rudolf Laban acerca das dinâmicas do movimento e da análise sobre anatomia humana, além das pesquisas que realizávamos acerca do espaço, compreendi que para entender a voz era preciso reconhecer e apreender o corpo como um todo.

Laban analisou as dinâmicas do movimento em um trabalho realizado ao longo de toda a vida, tendo inclusive criado centros de pesquisa. Conforme coloca De Vecchi (in LABAN, 1978, p. 9) a seu respeito, “por não aceitar o vazio existente nas peças de teatro e dança dessa época, trouxe para seu trabalho o resultado das próprias paixões e lutas interiores e sociais”. Para ele, o movimento deveria ser compreendido do interior para o exterior, “dando ênfase tanto à parte fisiológica, quanto à parte psíquica que levam o homem a se movimentar”.

De alguma maneira, e espontaneamente, unifiquei os saberes da dança e as aulas da professora Gil. Uma vez que possuía a consciência sobre a mecânica do corpo, por meio das práticas na Anti Status Quo, nas quais analisávamos o movimento a partir das articulações e percebíamos o espaço a partir de adaptações dos exercícios propostos por Laban, tornou-se possível para mim dançar com a voz poeticamente. Assim, comecei a desenvolver a voz como movimento durante as improvisações do grupo, sendo-me impossível dissociar corpo-voz.

Em 2010, buscando aprofundar os conhecimentos acerca da anatomia corporal, realizei um curso de formação em pilates no CGPA Pilates, São Paulo. O método se baseia na união entre mente e corpo, tendo como pilar a respiração. Os exercícios de pilates são realizados em comunhão com a respiração, com adaptações para cada tipo de corpo e para cada exercício isoladamente, de maneira a permitir que a respiração seja feita sempre calma e harmoniosamente, em sincronia com o movimento proposto.

Desenvolvido pelo preparador físico alemão Joseph Pilates no início do século XX, o método fortalece o que é denominado pelo seu criador como o “centro de força”, uma vez que aciona os músculos intrínsecos e extrínsecos à respiração, que dão mobilidade e sustentação para a coluna. Os exercícios são realizados individualmente ou em pequenos grupos, a fim de viabilizar a individualidade durante a execução de cada exercício, proporcionando ao instrutor se ater a cada detalhe do exercício realizado pelo aluno. Segundo Pilates (2010, p. 43), o equilíbrio entre o corpo e a mente

É o controle consciente de todos os movimentos musculares do corpo.
É a correta utilização e aplicação dos princípios mecânicos que abrangem a estrutura do esqueleto, um completo conhecimento do mecanismo do corpo e uma compreensão total dos princípios de equilíbrio e gravidade, como nos movimentos do corpo durante a ação, no repouso e no sono.

Ao final desse curso, constatei que a força muscular provinda desse “centro de força”, assim como a individualidade no tratamento dado ao sujeito que realiza o exercício, bem como a conexão e a integração entre mente e corpo, eram fundamentais também para a voz. A respiração era a força motriz de todo o aparato corporal tanto para os exercícios de pilates quanto para a voz, então agreguei o aporte técnico que aprendi no método em minha formação como atriz e bailarina, e posteriormente como professora e preparadora vocal.

Em 2009, tornei-me preparadora vocal profissional ao assinar o projeto *Resta pouco a dizer*, dirigido pelos diretores brasileiros Adriano e Fernando Guimarães e que consistia em uma colagem de peças curtas do autor irlandês Samuel Beckett. O espetáculo foi indicado ao Prêmio Shell de Teatro na categoria Especial em 2008. Alguns anos mais tarde, Adriano e Fernando criaram um coletivo de artistas, do qual ainda faço parte. Essa primeira experiência com atores profissionais, longe do ambiente acadêmico, me fez perceber e fortalecer as pesquisas que já vinha desenvolvendo. Além disso, o coletivo que foi criado posteriormente realizava outros projetos interdisciplinares, nos quais pesquisávamos e participávamos também de festivais de performance.

Fui responsável também pela preparação vocal de *Play*, uma das peças curtas do trabalho desenvolvido pelo coletivo. Nessa montagem, os atores ficavam sentados em urnas mortuárias com apenas a cabeça à mostra, olhando fixamente para os refletores do teatro e falando compulsivamente seus textos sem parar para

respirar. Não tinham tempo de pensar em outra coisa, a não ser no texto, dito de forma violentamente rápida. Também não podiam e não tinham espaço para se mover dentro das urnas. Durante esse processo, percebi a importância de os atores estarem conectados com sua presença física, pois, sem poderem mover-se espacialmente, tornavam o movimento imaginado, sentido na pele, secretado pelo suor e ressonado na voz, única forma de libertação de todo aquele fluxo de energia. A partir daquele momento, optei por iniciar o aquecimento dos atores com exercícios de corpo baseados no método de Joseph Pilates para o fortalecimento abdominal, pois pude constatar que os atores não tinham resistência física suficiente para ficar sentados projetando a voz com a máxima potência por tanto tempo. Para Pilates, a respiração tem um papel fundamental: centra-se no relaxamento e na coordenação entre mente e corpo. Em *Play*, os atores se apoiam em pequenos contratempos, com poucos segundos para inspirar e em seguida articular grandes porções de texto.

No decorrer dos ensaios, percebi que não bastava orientá-los de forma unicamente técnica. Os atores estavam se tornando tensos e rígidos pela precisão da dicção, da articulação e da projeção. Com esse foco, começamos a experimentar uma forma mais lúdica e livre de realizar os aquecimentos e os ensaios. Nesse sentido, minha experiência na cia de dança Anti Status Quo contribuiu para ativar a ludicidade dos movimentos e a percepção espacial nos ensaios de *Play*. O desenvolvimento da preparação vocal para esse espetáculo foi decisivo na minha trajetória: Foi durante esse período que passei a tomar decisões especificamente para auxiliar a voz dos atores, incluindo as diversas técnicas das quais possuo formação. Assim, passei a investigar movimentos que podiam ser realizados dentro das caixas mortuárias para que os atores soltassem seu corpo e conseguissem maior fluência vocal. Utilizei ainda algumas noções básicas do sistema de Laban, para que nos entendêssemos e criássemos uma imagem comum quanto ao espaço (relacionado à projeção vocal), ao tempo (relacionado à fonação e ao apoio respiratório) e ao peso (relacionado à pressão de ar durante a fonação).

Continuei na equipe artística como atriz e como preparadora vocal desse espetáculo até seu encerramento, no ano de 2016. Foram anos pesquisando a especificidade de cada ator para cada peça que o coletivo realizava. Dessa forma, estar inserida em um coletivo interdisciplinar e ter a experiência como condutora do processo tornou possível traçar paralelos entre diversas áreas, como a dança, o

pilates, a voz e a performance. Os conhecimentos adquiridos nessa trajetória foram fundamentais para a minha jornada como professora, conforme narrarei a seguir.

Em meados de 2010, fui convidada a lecionar na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, ocupando o cargo da professora Gil Macedo na disciplina de Voz e Dicção. Durante os anos que se seguiram, continuei aproximando as linguagens da dança, do teatro e da performance e pensando estratégias para a liberação do corpo e da voz. Assim, além de ministrar disciplinas relacionadas à voz, na Faculdade também dirigi espetáculos de diplomação e ministrei aulas de interpretação, análise de texto, dança e performance. De maneira geral, as disciplinas que ministrava possuíam a característica de serem expandidas, no sentido de fundirem as várias linguagens das quais faço parte. Durante essa jornada, percebi as dificuldades com as quais tanto os atores profissionais quanto os alunos se deparam ao trabalhar conscientemente seu corpo-voz, assim como as lacunas de percepção que tangeiam a criação vocal.

Dessa forma, a partir da comunhão de experiências, técnicas e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, narrados anteriormente, me pergunto: como deve ser feito o treinamento para atores? Como deve ser feita a abordagem do sujeito que aprende? Qual é o lugar da voz e dos treinamentos relacionados a ela na cena contemporânea, visto que hoje os espetáculos buscam a proximidade com a plateia e são, muitas vezes, realizados em espaços não convencionais? Por que busco despertar o lado intuitivo do ator? Essas foram as questões que se tornaram meu impulso motivador para desenvolver este trabalho. Assim, essas e outras perguntas serão analisadas, revisadas e discutidas ao longo da pesquisa, a fim de promover e ampliar não só a discussão acerca de treinamentos vocais, na forma de um memorial analítico e através de questionamentos e problemáticas em torno do processo de ensino-aprendizagem realizado com os estudantes da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, mas também uma possível proposta de diálogo entre as disciplinas de voz, corpo e interpretação.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS E ESTRATÉGIAS TRAÇADAS

Este capítulo visa a compreender e analisar o primeiro contato dos estudantes da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes com a técnica vocal ao longo da disciplina Voz e Dicção III e IV. Desse modo, e como estratégia para tangenciar uma metodologia de análise dessa prática, bem como possibilidades de aproximação dos conceitos abordados, revisarei os procedimentos adotados sobre a limpeza e a organização do espaço. Também salientarei conteúdos como as estruturas anatômicas e musculares da voz, tais quais ressonância, projeção e articulação, além dos alongamentos e relaxamentos musculares praticados durante o processo em foco.

Convém ressaltar que o estudo de estruturas musculares profundas permite ao ator estudante se conhecer e se diagnosticar, no sentido de que promove sua autonomia a partir do momento em que ele descobre o funcionamento da mecânica do próprio corpo. Assim, pode ser mais acessível a identificação das dificuldades relacionadas à produção vocal e, por conseguinte, a sua transformação em matéria criativa. Ao mesmo tempo, esta pesquisa me leva a acreditar que o conhecimento provindo da sensibilidade e da experiência favorece a apreensão da técnica.

Isto posto, os semestres letivos se iniciavam com pesquisas e experimentações acerca de estruturas anatômicas e musculares para, logo em seguida, eu incentivar que os alunos explorassem no próprio corpo as informações apresentadas. Elaborei portanto o procedimento adotado para o reconhecimento das estruturas anatômicas a partir de explicações acerca das estruturas óssea e muscular, seguidas de exercícios realizados pelos estudantes, de maneira a fazê-los sentir em seu corpo o que havia sido descrito. Para tanto, eu suscitava imagens acerca das musculaturas, de modo a propiciar o contato do estudante com seu corpo. Além disso, em alguns casos eu utilizava como ilustração livros de anatomia ou um pequeno esqueleto humano para facilitar o entendimento.

1.1 Primeiras considerações sobre os processos das práticas corporais

Pode-se afirmar que o ato de organizar e limpar a sala de ensaio, prática que instaurei como forma de preparação e concentração para o trabalho a ser desenvolvido, simboliza a retirada do excesso de informação do mundo exterior e a

primeira conexão com o espaço no qual é realizado o trabalho. A tarefa de pôr em ordem a sala de ensaio eleva esse espaço a um ambiente a ser respeitado e desperta no aluno o cuidado com o lugar que ocupa, direcionando sua atenção para a atividade a ser realizada e propiciando a conexão do grupo com a tarefa de cuidar de algo para abrigar sua prática vocal. Conforme coloca Oida (2007, p. 24), “em termos de vida cotidiana, limpeza implica um respeito apropriado por si mesmo, sendo também uma maneira ativa de preparar a mente e o corpo para um trabalho disciplinado”.

Em seguida enfatizei, na prática, o sistema respiratório, que tem função primordial na produção vocal. A respiração é o que proporciona vida e energia aos seres humanos; “é responsável por dar energia, vitalidade ao corpo, o que alimentará a expressividade e a presença cênica do ator” (MARTINS, 2004, p. 75). Ela é responsável também “pela ampliação da sensorialidade, da expressividade da voz, da energia corporal e da intuição. A respiração alimenta todos os sentidos” (MARTINS, 2004, p. 75).

Nessa perspectiva, a professora e pesquisadora da voz Jane Celeste Guberfain (2012) revisa o Método Espaço-Direcional-Beuttenmuller (M.E.D.B), desenvolvido por Glorinha Beuttenmuller, e aponta que a respiração tem dois aspectos interligados que se refletem na qualidade da voz: boa respiração e boa postura. A autora também descreve exercícios utilizados no método que promovem o desenvolvimento da respiração e corrige eventuais distúrbios respiratórios.

A respiração, portanto, além de promover a melhoria técnica para a voz do ator, proporciona a liberação do fluxo energético, que alcançará enfim seu objetivo: o ato de falar.

Na vida cotidiana, a respiração é uma atividade inconsciente; respiramos sem pensar. Algumas partes do corpo são movidas por nossa própria vontade, ao passo que outras trabalham sem nosso controle mental. Normalmente, respirar é uma das ações involuntárias, ainda que, ao mesmo tempo, saibamos que podemos controlar o mecanismo da respiração quando quisermos. Através do uso consciente de exercícios de respiração, podemos nos ligar à atividade inconsciente da mente. Talvez seja por isso que respirar profunda e lentamente faz com que nos sintamos bem. (OIDA, 2007, p.116)

Com esse foco, o processo de ensino-aprendizagem passou a se debruçar na mecânica da respiração, para que os estudantes percebessem as musculaturas envolvidas no processo inspiração-expiração e paulatinamente conquistassem amplitude e controle dos apoios respiratórios necessários para aumentar

organicamente o seu tempo expiratório. É importante que não haja qualquer esforço nesse processo, visto que não se deve trabalhar a voz usando o ar residual, rico em gás carbônico e portanto nocivo ao corpo humano. Da mesma forma, a inspiração não deve ser forçada, como adverte Janaína Trasel Martins (2004, p. 79):

A utilização do ar de reserva na inspiração, isto é, o ar complementar além da inspiração normal, fará com que ocorra a inspiração forçada, na tentativa de encher ao máximo os pulmões, sendo extremamente prejudicial à fonação, pois causa uma hiper-extensão dos pulmões e tórax, promovendo um intenso retrocesso elástico e causando uma indesejável intensificação da adução glótica.

Logo, os treinamentos que visam a desenvolver a capacidade respiratória dos atores devem proporcionar caminhos adequados para uma longa e confortável respiração.

Ainda sob esse viés, a autora Adriana Cavarero (2011, p. 47), destaca sua importância até mesmo nas bases psicofísicas do sujeito:

Nada mais do que o ato de respirar tem condições de testemunhar a proximidade dos seres humanos uns aos outros e de confirmar a comunicação deles como uma exposição recíproca que precede qualquer iniciativa. Não subordinado a decisões, mas sim involuntário, passivo, o respirar é comunicação profunda, uma troca em que um inspira o ar expirado pelo outro. A proximidade do outro é no respiro.

O trecho ressalta a relação entre voz, entendida pela autora como a unicidade do sujeito, sua identidade e sua maneira de pertencer ao mundo, e a respiração. Para Cavarero (2011), é pelo som da nossa voz, surgida através da respiração, que o indivíduo se percebe enquanto sujeito íntegro e singular. A respiração adquire papel fundamental por transformar o som em palavras. Dessa forma, o falar está diretamente relacionado ao corpo, uma vez que “o grão da voz concerne, sobretudo, ao modo como, por meio da volúpia da emissão sonora, a voz trabalha com a língua” (CAVARERO, 2011, p. 33). Para a autora, a respiração possibilita a profunda conexão do ser consigo mesmo, com o sagrado e com outro, promovendo a unicidade dos sujeitos.

Faz-se também necessária, no estudo da voz, a atenção à ressonância, iniciada, nesse processo, pela experimentação de zonas vibratórias no corpo humano. A respeito da consciência e do desenvolvimento das áreas de ressonância, Janaína Trasel Martins (2004, p. 83) destaca que

É importante desenvolver a consciência de que o corpo inteiro é uma “caixa” de ressonância e deve vibrar na frequência da expressividade vocal. O uso do corpo como “caixa” de ressonância denota uma voz rica de expressão nas inflexões vocais, graves e agudas, que refletem os tons expressivos das emoções.

O reconhecimento, no corpo, das capacidades de ressonância é imprescindível para que o ator emita uma voz potente em cena. Por esse motivo, apliquei exercícios na forma de vocalizes, criados espontânea e individualmente pelos participantes e repetidos em seguida pelo grupo. As improvisações com vocalizes nas zonas de ressonâncias, por concentrarem atenção na audição, também se mostraram eficientes para a afinação do grupo – ainda que esse não fosse o objetivo principal da atividade.

A repetição de mantras nas áreas de ressonância está relacionada, na Índia, ao relaxamento e a um estado profundo de conexão com o sagrado. Articular, por exemplo, a sílaba “OM” sentindo sua ressonância, possibilita a recondução ao divino (CAVARERO, 2011, p. 34). Nos estudantes, a repetição de vocalizes favoreceu a escuta, uma vez que a reverberação da ressonância em seu corpo tornou-os mais atentos aos sons ao redor da sala de ensaio.

A ressonância era seguida pelo estudo da projeção vocal, que por sua vez está relacionada à propagação do som, e portanto ao volume da voz emitida no espaço, isto é, à saída do som em comunhão com a expiração. Nesta pesquisa, esse foi o último elemento a ser experimentado pelo grupo, visto que seu domínio advém do desenvolvimento das habilidades trabalhadas anteriormente: o relaxamento, o alongamento, a respiração e a ressonância.

Os exercícios voltados para a projeção vocal se iniciavam com a investigação do som das vogais. Estas facilitam a emissão do som e são responsáveis por dar colorido ao que é dito, sendo inclusive consideradas, na música, a melodia. Ou seja, são elas as responsáveis pelo fraseado musical, por sua identidade. A facilidade de emissão das vogais decorre do fato de elas serem obtidas através de diferentes modos de colocação da língua na boca. Conforme esclarece Muray Schafer (1992, p. 212),

As vogais, como diziam os antigos humanistas rabínicos, são a alma das palavras, e as consoantes, seu esqueleto. Em música, são as vogais que dão oportunidade ao compositor para a invenção melódica, enquanto as consoantes articulam o ritmo. Um foneticista define vogal

como o pico sonoro de cada sílaba. É a vogal que fornece asas para o voo da palavra.

Pensar que a alma das palavras é exprimida através das vogais, como sugere Schafer, e que as consoantes são seu esqueleto, evoca a noção de que ambas necessitam caminhar juntas para conferir integridade ao que é falado. Como se fosse possível imaginar as consoantes como as margens de um rio e as vogais, a água, que deve fluir livremente.

Com o grupo de estudantes, portanto, apresentei os sons das vogais como os responsáveis pela conexão do som da voz com as emoções profundas da alma. Durante esta pesquisa, busquei a metáfora de que cantar as vogais possibilitaria aos atores entrar em contato com os sentimentos e exprimi-los por meio da projeção dos vocalizes. Convoquei, então, os estudantes a cantarem as vogais e a imaginar que as energias que os estavam impedindo de realizar algo eram descartadas enquanto realizavam os exercícios. Para Schaffer (1992, p. 215), um idioma sem vogais seria um cemitério, e “alguns idiomas possuem um grande número de vogais, enquanto outros têm poucas (apenas duas ou três). Presume-se que numa língua com poucos sons de vogais pouco canto seja possível”.

As consoantes, por sua vez, foram abordadas como sons externos ao corpo. Responsáveis pela boa dicção, elas se aproximam dos sons dos animais e da natureza. No entanto, ainda que experimentadas como sons externos ao corpo, é fundamental manter o equilíbrio entre elas e as vogais. Dessa forma, estabelecemos no grupo uma sequência, iniciada pela organização do espaço, seguida respectivamente pelo relaxamento, pelo alongamento, pelos treinos da respiração, da ressonância e da projeção. Considero imprescindíveis o entendimento sensorial e a experiência física de cada uma dessas etapas.

Em suma, o desempenho em compreender e se apropriar da anatomia humana foi a primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem realizado com os alunos, seguido pelo mapeamento das funções psicológicas da voz. A partir desse treinamento, muitas questões foram levantadas: por que os alunos sentiam dificuldades em realizar os exercícios? O que os impedia de projetar sua voz no espaço? Por que a afinação era tão difícil de ser conquistada pelo grupo? Por que havia inibição ao improvisar com a voz? Por que o treinamento vocal era menos praticado pelo grupo do que os treinamentos corporais? Por que a técnica vocal não era absorvida?

Essas e outras questões configuraram o principal estímulo para a mudança que o processo de ensino-aprendizagem viria a sofrer, pois percebi limitações psicofísicas no trabalho da relação corpo-voz dos alunos, o qual não se dava de modo integrado e indissociável. Essa constatação trouxe a reflexão sobre o sentido e a dinâmica apropriados para o trabalho: como promover um espaço propício para o desenvolvimento de uma experiência sensível, intensa e verdadeira na relação corpo-voz?

Desde que comecei a ministrar aulas de voz e dicção, em julho de 2010, busco organizar e estruturar o treinamento vocal de maneira a contemplar e integrar as esferas corporal e vocal. Dessa forma, por muitos anos eu iniciava a disciplina a partir de uma determinada rotina e seguia algumas técnicas com as quais tive contato ao longo da minha trajetória, tanto como professora quanto como atriz e bailarina. À vista disso, iniciei o segundo semestre de 2016 aplicando esse meu padrão de aula. No entanto, com os questionamentos acima referidos, redirecionei-me para uma nova forma de ministrar as aulas de Voz e Dicção.

A nova proposta surgiu como uma provocação feita ao grupo de estudantes: e se passássemos a realizar as aulas vendados, no mais completo escuro, durante todo o semestre letivo? Que mudanças físicas essa experiência causaria, em termos práticos, no desenvolvimento técnico do elenco? Dessa forma, optei por obstruir a visão de cada aluno com o uso de vendas durante as aulas, o que inclusive suscitou na ideia de reproduzir essa experiência no processo criativo do exercício final, com a participação do público.

1.2 Os *études*

Os conceitos que tangenciam os *études*, desenvolvidos por Stanislávski, serão analisados com mais detalhe no quarto capítulo. No entanto, faz-se necessário explicitar que o presente trabalho busca se aproximar do sistema de Stanislávski de maneira a dialogar com a proposta pedagógica desenvolvida com os estudantes da faculdade Dulcina, havendo portanto mudanças e adequações necessárias à realidade e à especificidade de cada discente envolvido no processo.

O sistema desenvolvido por Stanislávski é uma investigação que passou por várias fases ao longo de sua vida. Os livros publicados em português mais conhecidos são: *A preparação do ator* (1999), *A construção da personagem* (1998) e *A criação de*

um papel (1998). Essa etapa do sistema revela a busca do ator através da análise ativa e do método das ações físicas em detrimento de uma obra teatral. Ou seja, os três livros têm em comum o fato de o ator não depender da dramaturgia do autor para desenvolver a vida psicológica de seu personagem.

O encenador russo valorizava a busca do sentimento de verdade através das emoções do próprio ator. Dessa forma, estabeleceu aspectos relevantes, como por exemplo a busca do ator por uma lógica segundo a obra dramaturgica, e ainda propôs que a ação devesse ser contínua e ininterrupta, propondo que “as ações devem ser realizadas com veracidade pelo ator, que coloca em cena seu aparato psicofísico de acordo com a tríade razão-vontade-sentimento” (MARTINS, 2011, p. 37).

A tríade era utilizada a partir das emoções do próprio intérprete, e para acessá-las utilizava-se o “se” mágico, ou seja, o ator passava a se imaginar no lugar do personagem e, com isso, a utilizar suas lembranças pessoais, imaginando-se em seu lugar.

Nos anos finais de construção do seu sistema, Stanislávski se debruçou nos denominados *études*, que proporcionaram aos atores primeiramente a realização de ações com informações gerais do espetáculo, preenchendo os detalhes da cena com sensações pessoais advindas da experiência individual, física e psíquica do ator.

Em cena, é importante mostrar verdadeiramente como um determinado personagem age, e isso só é possível mediante a fusão completa entre o sentir-se-a-si-mesmo psíquico e físico do ser humano. A vida física do ser humano existe como realização concreta do sentir-se-a-si-mesmo psicofísico; logo, em cena, o ator não pode se limitar a raciocínios psicológicos abstratos, assim como não pode realizar nenhuma ação física que esteja desconectada de uma ação psíquica. (KNEBEL, 2016, p. 24)

Com base no princípio do sentir-se-a-si-mesmo, iniciei o processo de ensino-aprendizagem dos *études* com os discentes da Faculdade Dulcina, de maneira a despertá-los para a criação a partir de suas próprias experiências, mesmo sem deter conhecimento aprofundado do texto da obra. Com isso, buscava revelar a voz dos atores, afastando-os de decorar textos teatrais e proporcionando uma vivência com seu corpo sonoro. Os *études* se mostraram um grande desafio, mas, conforme aponta Knebel (2016, p. 31),

Sobre o período de ensaios por meio de *études* “com as próprias palavras”, Stanislavski escreveu: Foi o que os protegeu do hábito mecânico de pronunciar formalmente um texto verbal não vivenciado

e vazio. [...] Conhecendo fluentemente o percurso dos pensamentos do personagem, não seremos escravos do texto, chegaremos a ele somente quando for necessário para a expressão de pensamentos que já entendemos nos *études*.

Dessa forma, o processo criativo realizado no escuro foi desenvolvido por meio de adaptações acerca dos *études* realizados a partir da obra *A dama do mar*, de Henrik Ibsen. Consequentemente, mesmo sem conhecer detalhadamente os personagens, ou o próprio enredo da peça, os alunos passaram a experimentar seu corpo sonoro no espaço, utilizando diversos materiais em cena que provocavam os mais variados sons.

Por fim, os *études* culminaram em um exercício cênico, no qual o processo criativo foi aberto ao público durante a mostra da Faculdade Dulcina de Moraes, na qual o público também foi vendado e convidado a participar da demonstração no escuro.

A interação com a plateia foi determinante para o entendimento do processo, tanto pela perspectiva da pesquisa e do ensino corpóreo-vocal como para os próprios estudantes, que perceberam o amadurecimento em si mesmos. Esses e outros aspectos relacionados ao processo criativo e à abertura do processo para o público serão analisados e descritos nos próximos capítulos deste trabalho.

2 O INÍCIO DA JORNADA E OS PRIMEIROS PROCEDIMENTOS

No início do semestre, durante a primeira conversa com os alunos matriculados na disciplina, perguntei sobre seu contato prévio com treinamentos vocais. Constatei que alguns deles já haviam participado de disciplinas de voz anteriormente, mas que, não obstante, ainda apresentavam dificuldades e limitações técnicas vocais, tais quais rouquidão e fadiga vocal. Foi possível verificar também que, de um modo geral, os participantes não possuíam o hábito de realizar qualquer procedimento vocal em conjunto com as práticas teatrais.

Dessa forma, segui com os encaminhamentos que se mostraram necessários. O planejamento pedagógico da disciplina incluía aulas teóricas – por meio das quais seriam estudados e analisados os processos anatômicos e técnicos que circundam a técnica vocal – assim como aulas práticas, voltadas para o desenvolvimento da voz de cada aluno. O plano de ensino da disciplina previa ainda a apresentação do processo criativo na mostra da Faculdade Dulcina, evento de compartilhamento no qual, a cada final de semestre, todos os alunos da faculdade podem apresentar o resultado de seu trabalho acadêmico ao público local.

Para que fosse possível trabalhar um princípio que julguei fundamental, e que precede a vivência prática, iniciei o processo didático-pedagógico com a solicitação para que os alunos presentes organizassem a sala de ensaio em seus mínimos detalhes antes de cada prática vocal. As cadeiras deveriam ficar equidistantes, formando um círculo ao redor da sala, e as sobressalentes deveriam ser retiradas do ambiente durante o trabalho, assim como a lata de lixo. O material dos alunos e quaisquer outros pertences pessoais deveriam ficar organizados e fechados dentro das bolsas.

A rotina de organizar coletivamente o espaço em que se trabalha é uma forma de concentrar a atenção em torno da atividade a ser realizada, o que proporciona a circulação de nova energia no espaço. O ambiente limpo e organizado tende a proporcionar bem-estar àqueles que o ocupam. Ao modificá-lo, impregna-se a identidade do grupo que o organiza. Yoshi Oida (2007), em seu livro *O ator invisível*, relata a importância da limpeza do espaço antes das práticas corporais, sendo esse um procedimento comum no Japão, pois, segundo o autor, para que se tenha bom desempenho corporal, é necessária a harmonia no ambiente. Ele alerta, no entanto, que a tarefa de organizar deve ser concentrada em si mesma, evitando que o

pensamento se distraia e divague aleatoriamente, já que, caso contrário, a conexão interna e pessoal não é feita e, conseqüentemente, a prática não se potencializa. “Não importa realmente no que nos concentramos, desde que seja totalmente” (OIDA, 2007, p. 23).

O autor relata ainda que o desenvolvimento da concentração profunda pode possibilitar o estado de *samadhi*. Segundo ele, o termo é oriundo da antiga filosofia budista indiana e se refere a um nível particular de concentração profunda. Ao entrar nesse estado de concentração, seria possível ao indivíduo se perceber em dois níveis distintos: concentrado em uma atividade específica e ainda capaz de reconhecer tudo o que acontece ao seu redor (OIDA, 2007). Concentrar-se é um árduo trabalho, inerente à arte de interpretar. Esta exige a total percepção do momento presente, a diminuição do ritmo interior e o empenho em se ouvir plenamente, atentando a cada atividade a ser realizada.

Diminuir o ritmo interior implica em progressivamente deixar os pensamentos sobre a rotina diária de lado e se atentar ao estado de presença em que se encontra o corpo, percebendo-se internamente. Para isso, é necessário levar a atenção para a respiração para que, dessa forma, seja possível se preparar emocional e fisicamente para a atividade a ser realizada.

Após o processo de organização do espaço, passávamos para o procedimento de alongamento das estruturas musculares corporais, mantendo ainda a voz em repouso. Não se tratava de separar o corpo da voz ou de estabelecer alguma hierarquia; a voz permanecia em repouso pela necessidade de se ouvir o silêncio interior e pela urgência de desacelerar a respiração, de modo a que o grupo se preparasse para o processo criativo.

O silêncio possibilita conexões profundas com a respiração, e esta, por sua vez, desacelera o batimento cardíaco, resultando em uma atmosfera de harmonia coletiva dentro da sala de aula, que se torna, um ambiente de segurança e confiança, cúmplice das descobertas realizadas pelo grupo. Suscitar essa imagem de acolhimento da sala proporcionou aos estudantes a noção de um lugar o qual se deveria respeitar.

2.1 Relaxamento

A etapa subsequente ao arranjo do ambiente consistia em aplicar as práticas corporais, que se iniciavam a partir do relaxamento do corpo, visto que, segundo propõe Quinteiro (2007, p. 54), “a energia psíquica flui melhor em um corpo relaxado”, e “as tensões funcionam como impedimento da passagem energética, dificultando a comunicação”. O relaxamento possibilita a escuta da respiração e auxilia o indivíduo a se conectar com seu próprio corpo, percebendo-se internamente. Além disso, o corpo relaxado possibilita a soltura da musculatura, funcionando como uma espécie de ponte para a passagem dessa energia psíquica a que se refere Quinteiro, o que possibilita a criação e o bem-estar. Segundo afirma Marlene Fortuna (2000, p. 51),

A tendência do relaxamento é funcionar como uma espécie de corrente conectada por osmose imediata, em que um músculo relaxado pode provocar o relaxamento de outro que, uma vez relaxado propõe o relaxamento de outros tantos segmentos corporais ainda. [...] O relaxamento físico entrelaçado ao relaxamento psíquico objetiva não só agilizar, como liberar o espírito.

A autora destaca ainda que o relaxamento deve ser feito de maneira ativa e consciente, de modo a não permitir ao corpo entrar em letargia devido à possibilidade de reclusão e inconsciência que esse estado proporciona (FORTUNA, 2000). O relaxamento consciente e ativo ao qual se refere o texto, busca, outrossim, ampliar não apenas a percepção de exercícios técnicos, como também o nível mental do intérprete para além das esferas da cena e “torná-lo não só eficaz para o instrumental cênico, mas proporcionar-lhe um contato com a essencialidade do próprio ser, para o cultivo da natureza pessoal” (FORTUNA, 2000, p. 52).

Pensando na liberação do corpo e da mente dos estudantes, realizei procedimentos a fim de facilitar sua conexão com o próprio corpo. Para tanto, pedi que se deitassem no chão e percebessem sua respiração e cada parte do corpo que estava em contato com o solo. A cada inspiração, objetivava-se a liberação e a entrega do peso ao chão. Como em uma corrente, em que cada ponto está intrinsecamente conectado a outro: assim orientei os estudantes a visualizar os ossos e os órgãos, com a língua relaxada dentro da boca.

Nessa etapa, os exercícios eram realizados em círculo, e seguíamos uma sequência específica, repetida a cada encontro. O relaxamento visa a liberar a energia retesada no interior do corpo e a expandir a capacidade sensitiva do indivíduo, uma

vez que aumenta a circulação sanguínea. Também proporciona sensação de bem-estar, melhorando os reflexos e a capacidade motora.

É fundamental uma ação sobre a tensão muscular, pois o conjunto das regulagens fisiológicas está estritamente relacionado com nosso psiquismo. A ação de relaxamento deve procurar ocupar e equilibrar o nível de tônus muscular do corpo, eliminando pontos de tensão que causam um funcionamento irregular das funções orgânicas e motoras do indivíduo. (ALEIXO, 2007, p. 55)

Da mesma forma como Aleixo aponta que a tensão muscular obstrui as regulagens fisiológicas do corpo, Jane Celeste Guberfain, acerca do Método Espaço-Direcional-Beuttenmuller, enfatiza que os exercícios de relaxamento devem ser realizados antes dos exercícios vocais e de maneira ativa, percebendo-se a posição corporal assim como a relação que se estabelece entre o corpo e o espaço e levando a atenção para as partes do corpo que estão em contato com o solo (no caso de se realizar exercícios deitados). “O relaxamento físico deve ser acompanhado do mental, conservando a consciência de si próprio e do meio ambiente” (GUBERFAIN, 2012, p. 160). Portanto, o relaxamento desperto e atento é fundamental. Tendo em vista a importância do equilíbrio do tônus muscular, adotei, ao longo da disciplina, os procedimentos descritos neste capítulo, visando a ampliação da capacidade sensitiva dos estudantes.

2.1.1 Exercício de relaxamento: Decúbito dorsal

Deitados pelo espaço, com o ventre apontado para o teto, os participantes respiravam naturalmente, de maneira profunda e lenta, entregando o peso do corpo ao chão e se atentando para não tensionarem os ombros. O nariz deveria apontar para o teto, pois o pescoço desalinhado provoca tensão na coluna cervical, além de obstrução na laringe. Os estudantes permaneciam nessa posição por 15 minutos. O objetivo de se permanecer assim é sensibilizar a respiração e alcançar total soltura muscular. Nessa fase, os alunos foram orientados a respirar profunda e lentamente, a se entregar ao solo e a sentir todas as partes do corpo que tocavam o solo, despertando sua sensibilidade e a conexão consigo próprio.

2.2 Alongamento

Quanto aos alongamentos, que constituem o passo seguinte da rotina de treinamento, eles eram feitos a partir do estudo de imagens anatômicas do corpo humano para, em seguida, ser experimentados pelo grupo. Deste modo, eu buscava sensibilizar sua atenção para os ossos e as articulações durante o movimento. Esse procedimento se tornou uma maneira de os estudantes se apropriarem do próprio corpo e evitarem que a movimentação se tornasse mecânica.

Os alongamentos almejavam, ainda, proporcionar ao corpo o caminho para a dinâmica do movimento. Para tanto, o grupo estudou a coluna vertebral, conhecimento essencial para o profissional da voz. Em seguida, foram exploradas a cintura escapular e a soltura das articulações, ação que auxilia nos deslocamentos ao longo da cena e potencializa a voz em performance.

O processo de desenvolvimento vocal está intimamente ligado às esferas física e corporal. Visto que, segundo afirma Aleixo (2007, p. 37), “o domínio técnico vocal existe na sabedoria do corpo”, alongar os músculos se mostra primordial, uma vez que

É o corpo que sabe o caminho da produção vocal, do movimento e da sua expressão. Trabalhar a voz do ator é investir no desenvolvimento de um saber concreto detido por nossa carne, pois a voz é uma manifestação corpórea e deve ser aperfeiçoada por meio de elementos que objetivem um processo de aprendizado sensível. (ALEIXO, 2007, p. 37)

Os alongamentos foram usados rotineiramente para aliviar as tensões causadas pelo enrijecimento dos músculos, as quais podem também reter a energia criadora, impossibilitando o fluxo da criação. Para mais, considero o alongamento como uma válvula de libertação das emoções aprisionadas no interior do corpo: ao se permitirem alongar seu corpo, os alunos estariam expurgando também o estresse, abrindo oportunidade para uma nova sensação psicofísica.

2.2.1 Primeiro exercício de alongamento: Caminhar pelo espaço

Ainda que não seja propriamente um alongamento, a caminhada foi utilizada no processo de ensino como o primeiro mapeamento do espaço, pois além de proporcionar o pré-aquecimento do corpo, torna-o atento para, então, ser adequadamente alongado.

Ao caminhar, os estudantes eram provocados a perceber como sua coluna se movimentava com o deslocamento e a reparar na transferência de peso que seus pés realizavam durante a atividade. Eu os lembrava de relaxar os ombros e suavemente “manter a barriga para dentro”, ou seja, acionar o músculo reto abdominal, como se “segurassem a vontade de urinar”, sustentando o períneo e todo o assoalho pélvico.

Caminhar com essas musculaturas acionadas proporciona uma postura melhor, além de elas serem fundamentais para o processo da respiração. Ao acioná-las, colabora-se para a diminuição da sobrecarga das costas, uma vez que se evita a projeção dos órgãos para a frente, promovendo maior sustentação para a coluna.

O caminhar ativo e consciente, em harmonia com a respiração, possibilita uma nova conexão com o corpo, constituindo nova atenção e foco sobre si. Ele possibilita ao indivíduo se reinventar, em particular pela construção de uma imagem ativa e poderosa para si. Por isso, deve-se atentar para a coluna vertebral e para os pés, prudência que promove o alinhamento do corpo e, conseqüentemente, uma nova atitude para a vida.

Havia, nessa etapa do processo, uma investigação teórica acerca do estudo da anatomia humana. Os estudantes eram apresentados aos nomes científicos dos ossos do corpo humano para em seguida movê-los e perceberem-nos em si, o que facilitou sua compreensão do corpo como um todo e possibilitou que reconhecessem seus padrões individuais de movimento.

Aprender a geografia do corpo não é uma simples questão de fazer exercícios ou adquirir novos e interessantes padrões de movimentos. Isso exige uma consciência desperta. Percebiam o modo como ficamos em pé normalmente. As pequeninas regiões de tensão ou desequilíbrio afetam não só nossa facilidade de movimento e nossa expressão externa, mas também a forma como estamos nos sentindo emocionalmente. Cada minúsculo detalhe do corpo corresponde a uma diferente realidade interior. (OIDA, 2007, p.36)

Isto posto, eu não buscava unicamente a ampliação do repertório de movimento, mas a conscientização dos alunos como indivíduos íntegros e conscientes da sua própria existência. Meu intuito era o de que se tornasse possível a eles perceber as tensões musculares ocasionadas tanto pelo ritmo da vida cotidiana como por fluxos emocionais que se conservavam presos no interior do corpo, estes últimos constituindo parte integrante da trajetória pessoal de cada um.

O exercício de caminhar em diferentes ritmos, além de ser uma ação familiar, se fez necessário enquanto treinamento uma vez que no palco existem diversos fatores que podem levar o ator a se dispersar, como ruídos e o olhar da plateia.

Nesse sentido, Stanislávski (1999) propôs que o ator mantenha algum elemento que prenda sua atenção dentro da cena. A possibilidade de se dispersar com o que ocorre fora da cena pode fazer com que ações simples e cotidianas se tornem forçadas, como por exemplo a locomoção de um lado ao outro do palco. Por isso, para o mestre russo, faz-se necessário reaprender até mesmo ações básicas e simples como caminhar. Conforme ele mesmo coloca, “é essencial nos reeducarmos para olhar e ver no palco, para escutar e ouvir” (STANISLÁVSKI, 2003, p. 112). Dessa forma, ele concebeu o que chamou de “círculo de atenção”, que pode ser algum objeto pequeno, um determinado espaço de médio porte ou ainda uma grande área, envolvendo, por exemplo, toda a sala de ensaio.

Na experiência aqui relatada, o exercício da caminhada permitiu aos estudantes voltarem a atenção para si mesmos e, ao mesmo tempo, para sua relação com os demais participantes e com o espaço.

2.2.2 Segundo exercício de alongamento: Coluna vertebral

Conforme propõe Oida (2007, p. 30),

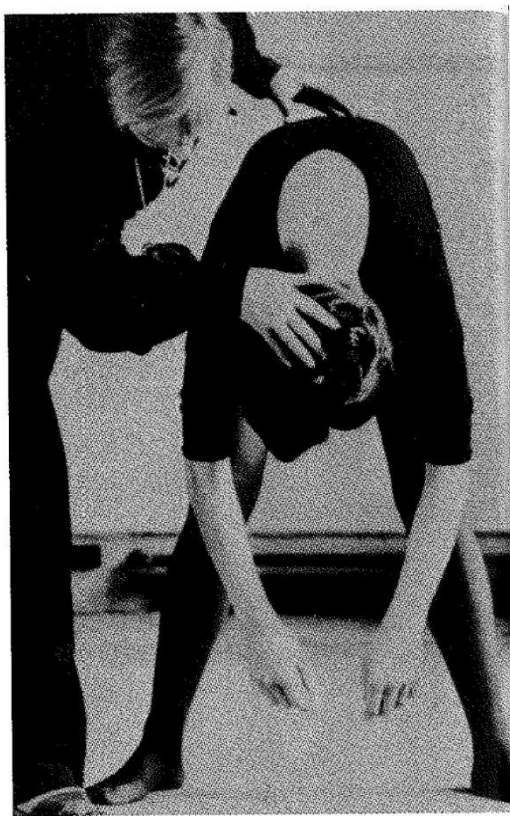
Todo tipo de movimento da coluna [...] envolve o sistema nervoso do corpo inteiro. A maioria dos nervos do corpo passa do cérebro para os membros através da coluna. Se a coluna estiver ativa, e cada vértebra puder se mover livremente, então os nervos poderão funcionar melhor. Sendo assim, tornamo-nos mais sensíveis e despertos. Resumindo: certos movimentos de coluna funcionam como um tipo de massagem que serve para todo o sistema nervoso. Por essa razão é muito importante trabalhar a coluna, para que cada vértebra se torne livre e independente e os nervos não fiquem bloqueados pelos músculos.

Logo, a coluna vertebral exerce influência sobre todo o corpo humano, o que explica a significância do seu alinhamento. Assim, torna-se possível caminhar adequadamente sem que se faça demasiado esforço.

Pensando na importância de promover um funcionamento saudável para a coluna vertebral, desenvolvi com o grupo um alongamento interligado com a respiração, de modo a intensificar as solturas musculares. Durante a rotina de alongamentos, eles habitualmente repetiam o exercício do “enrosquinho”, que

consiste na movimentação espiral da coluna vertebral. O exercício acontecia conforme as seguintes instruções: de pé, inclina-se para frente a partir do peso ocasionado pelo caimento da cabeça, soltando a primeira vértebra da coluna, o atlas, e permitindo sucessivamente a soltura de todas as sete vértebras cervicais, seguidas das doze torácicas e das cinco lombares, até o encontro com o cóccix, no qual está o limite do alongamento da coluna. Esse movimento libera as articulações coxo-femorais, o que promove melhora no caminhar e consequente agilidade nos membros inferiores. Além disso, essas articulações possibilitam que o dorso se debruce sobre a parte frontal das pernas, alongando o grande músculo isquiotibial e propiciando que eventualmente as mãos encostem no chão, alongando toda a coluna e promovendo a total soltura da cabeça.

Figura 1: Alongamento da coluna vertebral



Fonte: BERRY (1973)

A partir desse exercício, eu realizava o mapeamento das tensões físicas e emocionais de cada integrante do grupo. Com o auxílio da respiração, buscávamos reparar os danos causados ao longo de sua trajetória individual, repetindo constantemente o movimento. Cada um dos estudantes seguia o ritmo orgânico de

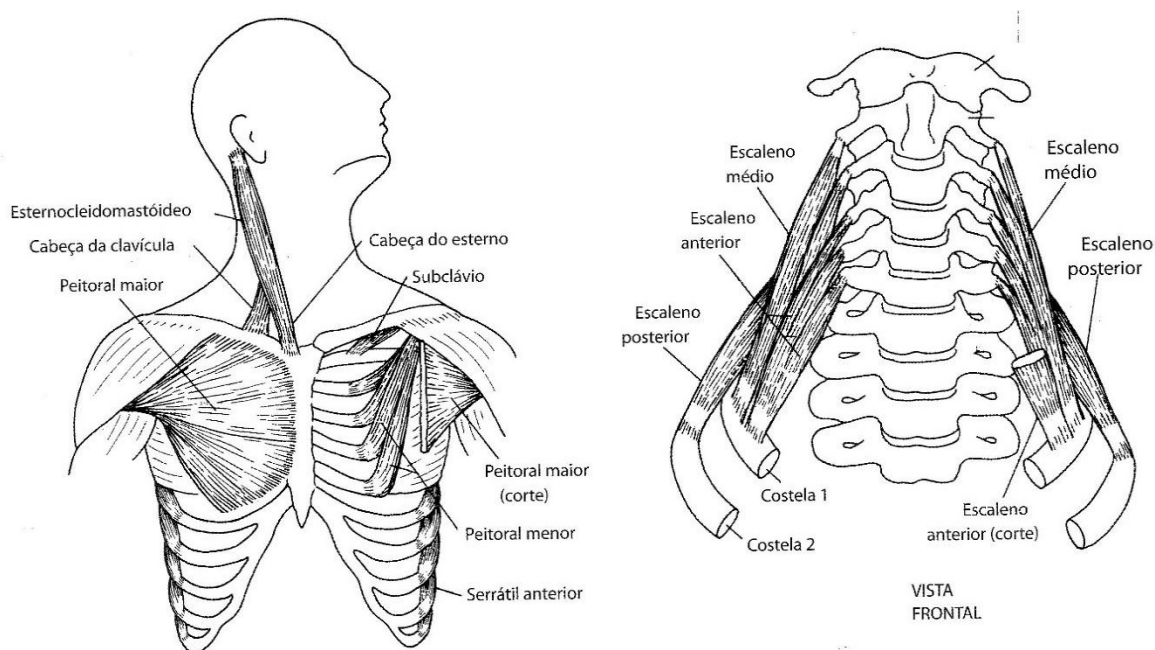
seu próprio corpo, buscando superar seus limites. A ideia de que a respiração e os alongamentos, assim como o contato com o próprio corpo, pode vir a reparar danos causados por traumas ao longo da vida dialoga e se aproxima das pesquisas psicossomáticas desenvolvidas no livro *O corpo tem suas razões: Antiginástica e consciência de si* (1987), das autoras Therese Bertherat e Carol Bernstein, no qual afirmam que o indivíduo é capaz de superar obstáculos físicos e emocionais quando se relaciona ao corpo de maneira holística e respeita o próprio ritmo. Ademais, para as autoras é possível desenvolver o bem-estar quando o indivíduo encontra o autoconhecimento, resgatando sua história de vida e sua trajetória pessoal. Conforme pode ser percebido no relato descrito no livro, acerca de uma das participantes da antiginástica:

Suze L., que nunca se preocupava com o corpo até o dia em que ele se tornou fonte de dores, percebeu que costumava respirar superficialmente e aos arrancos. Retinha o ar do mesmo jeito que como costumava represar as emoções e a cólera. Conformada desde há muito com o fato de não saber nadar, teve enfim coragem de entregar às águas profundas o corpo relaxado, descobrindo que sabia nadar e que isso lhe dava prazer. Outrora desajeitada, incapaz de lavar a louça sem quebrar um copo ou de tomar uma xícara de café sem derramar, conseguiu chegar a gestos seguros e fluentes. (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1987, p. 45)

2.2.3 Terceiro exercício de alongamento: Cintura escapular e pescoço

A cintura escapular é formada por escápulas, úmero, clavículas, esterno e primeira costela. Nessa região, costumam-se concentrar tensões musculares que dificultam a movimentação do pescoço e formam “nós” nas estruturas romboides, o que ocasiona na tendência dos ombros em tensionar. Essas e outras tensões dificultam o processo respiratório e, por conseguinte, afetam a emissão da voz.

Figura 2: Alongamento da cintura escapular e pescoço



Fonte: ANDREWS (2009)

Para que a voz se projete no espaço suave e livremente, é fundamental que toda essa região esteja alongada, permitindo o fluxo de energia por todo o corpo mesmo na condição de *representação*, quando ter um eixo retorcido ou em desequilíbrio reflete o corpo do personagem. Em um trabalho de construção de personagem, essa perspectiva precisa ser considerada, pois o "perfeitamente equilibrado", nesse caso, o pescoço, não acontece no teatro. Mesmo assim, não se descartam os cuidados em alongar e fortalecer as musculaturas que dão suporte para a cintura escapular.

Durante o processo descrito neste trabalho, o alongamento da cintura escapular era realizado nas seguintes três etapas:

- **Primeira etapa:** Em pé, a partir de uma posição ereta, com os braços relaxados ao longo do corpo, leva-se o braço direito para trás do tronco, enquanto a cabeça suavemente pende para o lado esquerdo, buscando diminuir a distância entre a orelha esquerda e o ombro esquerdo. É de fundamental importância que nesse exercício a respiração seja profunda e lenta, de modo a soltar as musculaturas. A oposição entre a cabeça e o braço direito é indispensável para que se possam alongar os músculos escalenos e o esternocleidomastoideo, que se estendem do crânio até o osso esterno.
- **Segunda etapa:** Mantendo o braço direito atrás do corpo, direciona-se a cabeça, para a diagonal (com os olhos voltados para o chão). Com isso, o

foco do alongamento passa a incluir também as clavículas e o romboide. A respiração lenta e profunda deve permanecer até o final do exercício.

- **Terceira etapa:** Mantendo a cabeça na diagonal, o braço direito retorna para a posição inicial, relaxado ao longo do corpo. Esse alongamento proporciona a soltura do deltoide e distenciona os ombros, deixando-os mais baixos e relaxados. Em seguida, o queixo deve passar levemente do ombro esquerdo até o esterno para então se desenrolarem todas as vértebras da coluna cervical. Repete-se, então, a mesma sequência trocando o braço direito pelo esquerdo e a inclinação da cabeça do lado esquerdo para o lado direito.

2.2.4 Quarto exercício de alongamento: Soltura das articulações

Em pé, os participantes buscavam realizar movimentos circulares, explorando os sentidos horário e anti-horário das articulações do corpo, de maneira lenta e suave. Não havia regras estabelecidas para a sequência das articulações a ser movidas. Podiam, por exemplo, iniciar pelos dedos dos pés, passando para os tornozelos, em seguida joelhos, articulação coxofemoral, coluna vertebral, braços, ombros, escápulas e, por fim, a cabeça. Cada estudante era responsável por escolher quais articulações seriam movidas: o importante era mover o corpo todo, mantendo o ritmo lento entre as trocas de articulações. Esse exercício se assemelha a uma dança, podendo haver inclusive a exploração e alternância de ritmos e alturas.

Ao repetir os movimentos circulares, realizados de maneira livre e aleatória, tem-se a sensação de “lubrificação” do corpo. O aquecimento das articulações acarreta no aumento da corrente sanguínea, o que torna os movimentos soltos e leves e cria a sensação de o corpo estar acordado e preparado para a realização de tarefas. Essa sensação é causada pelo líquido sinovial, que é liberado durante a dinâmica de movimento.

Assim, esse alongamento objetiva a completa soltura das articulações, melhorando sobremaneira a percepção sensorial/corporal, uma vez que propõe a movimentação de todo o corpo em direções e planos variados – alto, médio e rente ao chão –, culminando no desenvolvimento da coordenação motora do indivíduo. A intenção de incluir, no treinamento com os atores, um exercício que desperta o corpo inteiro tem como objetivo aumentar a propriocepção, ou seja, “a capacidade de receber estímulos originados no interior do próprio organismo” (GUBERFAIN, 2012, p. 97).

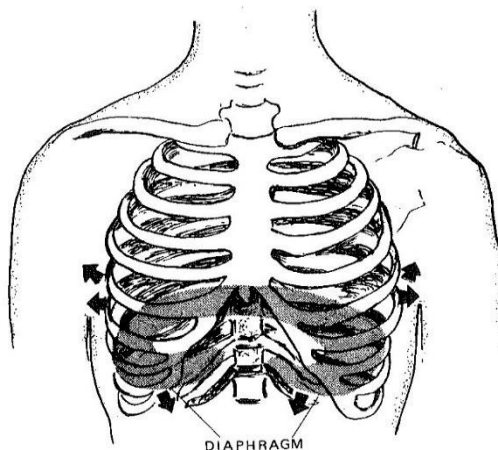
2.3 Respiração

A etapa subsequente aos alongamentos consistia nas investigações respiratórias, uma vez que “respirar é alimentar o corpo com vida. Na respiração, envolve-se o corpo todo buscando a qualidade mais natural possível para cada indivíduo” (ALEIXO, 2007, p. 56). Entende-se por “natural” a capacidade orgânica e individual pertencente a cada indivíduo. Para mais, a investigação respiratória almejava reconectar os estudantes a uma respiração profunda, tendo em vista a relação intrínseca desta com a produção vocal.

A função primeira da respiração é a troca gasosa – troca do dióxido de carbono por oxigênio – para a manutenção da vida. Nesta condição a glote fica aberta e não há produção de ondas sonoras. No entanto, na produção da voz a corrente de ar que sai na expiração faz vibrar as pregas vocais; a respiração assume então a função de auxiliar a fonação. (ALEIXO, 2007, p. 56)

A respiração profunda e relaxada permite ao indivíduo se conectar à fisicalidade do corpo, fornecendo energia vital, essencial ao trabalho vocal, distencionando os músculos internos, como o diafragma, e libertando a caixa torácica e as costelas flutuantes. Respirar profundamente garante maior espaço para que o pulmão aumente seu volume de ar, favorecendo a expansão da capacidade respiratória.

Figura 3: A respiração profunda



Fonte: BERRY (1973)

Os exercícios respiratórios buscavam conduzir os participantes a perceber e sentir as musculaturas profundas que dão o suporte necessário para uma respiração

fluida, como o transverso do abdome e os oblíquos internos e externos. Perceber-se internamente conduz o indivíduo a se reconhecer integralmente, nas esferas emocional e física. O fortalecimento de musculaturas abdominais e intercostais, assim como o domínio da respiração, possibilita ao indivíduo liberar e flexibilizar o trato vocal sem sobrecarregar as pregas vocais, de modo a não tencionar a laringe e o pescoço. Dessa forma, não basta intensificar o treinamento respiratório, é necessário que o estudante sinta internamente a mudança e aos poucos evolua sua capacidade respiratória, conforme aponta Grotowski, quando diz que:

A respiração é uma coisa bem limitada – nós podemos observá-la e mesmo conduzi-la, é uma questão de vontade. Mas desde que estejamos totalmente comprometidos com uma ação, não podemos controlar a respiração, é o próprio organismo que respira. Qualquer intervenção impediria o processo orgânico. Nesse caso, talvez seja preferível não intervir. Devemos observar o que se passa, se o ator não tem dificuldades com o ar, se ele inspira uma quantidade suficiente de ar enquanto age, não se deve intervir, mesmo se do ponto de vista de todas as teorias ele respira mal. Se ele começa a intervir no seu processo orgânico, então começam todas as dificuldades. [...] Esse foi o primeiro ponto. O segundo é o seguinte: nas escolas de teatro fazem-se muitos exercícios para que se obtenha uma longa respiração. O processo é o seguinte: faz-se a inspiração, e pronuncia-se os números 1, 2, 3, 4, 5 etc., até vinte, trinta, etc. Crê-se que assim o ator vá aprender a prolongar seu sopro – isto é, que ele não terá dificuldades com as frases longas. É um erro profundo. O aluno que diz os números não tem dificuldades, na medida em que isso for fácil para ele, inteiramente fácil, e enquanto essa expiração for orgânica. Mas em seguida para economizar ar, ele fará certos esforços inconscientes. Na realidade, ele acaba fechando a laringe e é esse fechamento que causará, mais tarde, grandes dificuldades no curso do trabalho. A primeira causa da aparição de um problema da voz é a intervenção na respiração e a segunda é o bloqueio da laringe. (GROTOWSKI, 2010, p. 137)

Assim, o processo de respiração carrega nossa trajetória pessoal e deve ser observado e percebido internamente pelo sujeito que executa a ação, evitando qualquer tipo de ansiedade em aumentar a potência respiratória, conforme descreveu Grotowski no texto acima.

É interessante observar as mudanças que ocorrem em nossa respiração ao longo de nossa vida, pois quando somos bebês possuímos a habilidade de respirar com o corpo todo e, tal qual outros animais, permitimos que nossas barrigas se movam, deixando as vísceras se organizarem organicamente pelo ventre. Quando crescemos, devido ao estresse, à pressa da vida moderna ou à própria ansiedade,

nossa respiração se torna curta e rápida, e passamos a dar mais ênfase na expiração do que na inspiração.

Quando a respiração é realizada de maneira superficial, ocasiona tensão nas clavículas, que se movem demasiadamente, provocando a elevação dos ombros e acarretando, assim, na sua tensão, o que desorganiza o alinhamento do corpo e, por conseguinte, intervém na fonação.

Por que perdemos nossa capacidade de respirar profundamente? Therese Bertherat e Carol Bernstein apontam que o medo é o principal motivo e que assim nós gradualmente retemos emoções e sensações, uma vez que

Desde pequenos cortamos a respiração quando temos medo, ou quando nos machucamos. Mais tarde prendemos a respiração, quando tentamos não chorar ou gritar. Acabamos só respirando quando queremos exprimir alívio ou quando “temos tempo”. Respirar superficialmente, irregularmente, torna-se o meio mais eficaz de nos dominarmos, de não termos mais sensações. (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1987, p. 57)

As autoras afirmam ainda que uma respiração superficial diminui a oxigenação das células e dos órgãos vitais, fazendo com que nossa experiência sensorial e emotiva seja reduzida, como se estivéssemos “bancando o morto”, buscando unicamente a sobrevivência (BERTHERAT, 1987).

Nas práticas daquele semestre, os exercícios respiratórios realizados em sala de aula eram feitos de acordo com a capacidade física de cada discente, objetivando reconectá-los individualmente à respiração livre e desimpedida. Ou seja, eles deveriam respeitar seu limite físico de maneira a não forçar uma respiração que não fosse natural. Ainda que o exercício fosse realizado em grupo e houvesse uma contagem, com a finalidade de cadenciar o ritmo respiratório coletivo, havia o alerta para que ninguém jamais permitisse a seu corpo atingir o ar residual.

O ganho de forças musculares abdominais e intercostais, assim como o entendimento do processo respiratório, possibilita uma respiração consciente, que por sua vez resulta em treinos inspiratórios e expiratórios longos, diminuindo a possibilidade de tensões desnecessárias. Os exercícios de respiração acompanharam todo o processo pedagógico da disciplina Voz e Dicção, visto que consistiam no treinamento muscular que visava ao aprimoramento respiratório. Assim como qualquer outro músculo do corpo humano, aqueles relacionados à respiração também

devem ser postos em uma rotina de trabalho, a fim de que se possam reestabelecer vínculos orgânicos entre o indivíduo e sua respiração.

2.3.1 Primeiro exercício respiratório: Introdutório

Para esse exercício, deitados de barriga para cima, os participantes buscavam relaxar o peso das costas no chão, imaginando estar carimbando toda a superfície com seu corpo. Respiravam profunda e lentamente, permitindo que a barriga se movesse organicamente. Em seguida, posicionavam o peso das duas mãos sobre o ventre, de modo a aumentar a sensibilidade na região abdominal, despertando as musculaturas envolvidas no processo respiratório. Essa atividade tinha o intuito de ampliar a percepção dos músculos respiratórios. Além disso, conforme aponta Guberfain (2012, p. 160),

Nos exercícios respiratórios deve-se levar em conta duas atitudes interligadas: boa respiração e boa postura. Estas atitudes vão refletir na qualidade da voz. São realizados exercícios em diferentes posições corporais e em movimento, com sonorização diversificada...

Nesse contexto, o método espaço-direcional-Buttenmuller foi um marco na história da educação vocal no Brasil. Ele representa o rompimento com a educação mecanicista (a qual pregava a separação entre corpo e voz), o que por sua vez angariou efetiva contribuição para a formação do ator ao contemplar as esferas psicológica e artística, tratando-o “como uma totalidade, como um ser humano sensível, que precisa ter consciência do seu corpo para garantir envolvimento e eficácia à sua comunicação e expressão, integrada como o espaço cênico” (GUBERFAIN, 2012, p. 87).

2.3.2 Segundo exercício respiratório: Espaguete

Esse exercício, assim como outros descritos nesta pesquisa, foi adaptado a partir das técnicas e processos pedagógicos vocais que aprendi com minha professora, Gislene Macedo, quando estudante na Faculdade de artes Dulcina de Moraes, entre os anos 2006 e 2009. Ele era repetido semanalmente, e objetivava aumentar a consciência sobre a respiração diafragmática de maneira lúdica, uma vez que o ato de sugar espaguete era familiar para a maioria do grupo. O fato de adaptar

as técnicas corporais para ações cotidianas facilita o entendimento e a visualização para o grupo, que passa a realizar o exercício de maneira consciente.

Dessa maneira, quando me tornei professora me apropriei da atividade, que consiste em: de pé, os participantes expiram completamente, de modo a mover suas costelas e barriga para, ao inspirarem, imaginarem puxar para dentro de sua boca um fio de macarrão comprido, em forma de espaguete. A imagem de sugar o macarrão resulta numa inspiração longa e natural. O movimento não deve ser rápido e deve garantir que o ar não entre simultaneamente pela boca e pelo nariz. A respiração, durante essa prática, é feita unicamente pela boca. Com isso, ambiciona-se o acionamento direto do diafragma, uma vez que as costelas são expandidas com o aumento de volume de ar nos pulmões. Assim, a coluna de ar que entra pela boca passa diretamente para a faringe e a laringe, acionando o diafragma e posicionando-o para baixo.

Trata-se de um exercício de sensibilização diafragmática, mas é importante ressaltar que pode causar ressecamento na faringe e laringe, uma vez que o ar, ao entrar pela boca, não é previamente filtrado pelo nariz nem aquecido. Por isso, deve-se evitar sua repetição prolongada.

2.3.3 Terceiro exercício respiratório: Contagem ritmada em S

De pé, percebendo o alinhamento do corpo e distribuindo o peso igualmente entre as duas pernas, os alunos posicionavam as mãos na altura das costelas flutuantes para, em seguida, realizarem a sucção do “espaguete”, descrita anteriormente, abrindo espaço entre as costelas e permitindo que os pulmões se enchessem de ar. Nesse processo, deve ser dada especial atenção à expiração, uma vez que o ar deve sair lentamente, como um sopro, ao som da consoante S. A expiração em S proporciona maior controle da saída de ar, de forma que a primeira sequência de exercícios deve ser feita de maneira curta, contando, em som de S, de um a quatro, e finalizada com o relaxamento dos músculos, permitindo às costelas flutuantes voltarem para sua posição inicial.

Em seguida, realizava-se outra sequência, menor que a anterior – com contagem de um a três –, voltando novamente à posição de relaxamento. As demais sequências variavam entre contagens maiores e menores, consecutivamente.

O objetivo dos exercícios respiratórios ritmados em S é propor a coordenação respiratória em vez de incentivar, logo no início, longas expirações. Dessa forma, a fim de que não se economize ar, e consequentemente se tensione a musculatura, é de extrema importância que no início do processo as sequências sejam curtas, mesmo que os praticantes já consigam realizar expirações mais longas. O intuito desse protocolo é ensinar o caminho da respiração ao corpo, e não cumprir exercícios mecanicamente. Trata-se de estabelecer todo o processo de aprendizado utilizando as musculaturas responsáveis para tal, evitando tensões prejudiciais ao trabalho vocal.

2.4 Ressonância

A voz humana é composta por processos fisiológicos e vibratórios. A ressonância é um fenômeno que acontece devido aos espaços existentes nos seios paranasais e “ocorre quando as frequências vibratórias, transformadas em som pelas pregas vocais, ao fluírem seus harmônicos pelo corpo, encontram compatibilidade em determinada região” (MARTINS, 2008, p. 51). As frequências vibratórias são percebidas através do corpo primeiramente pela corrente aérea, por meio dos seios paranasais, que são

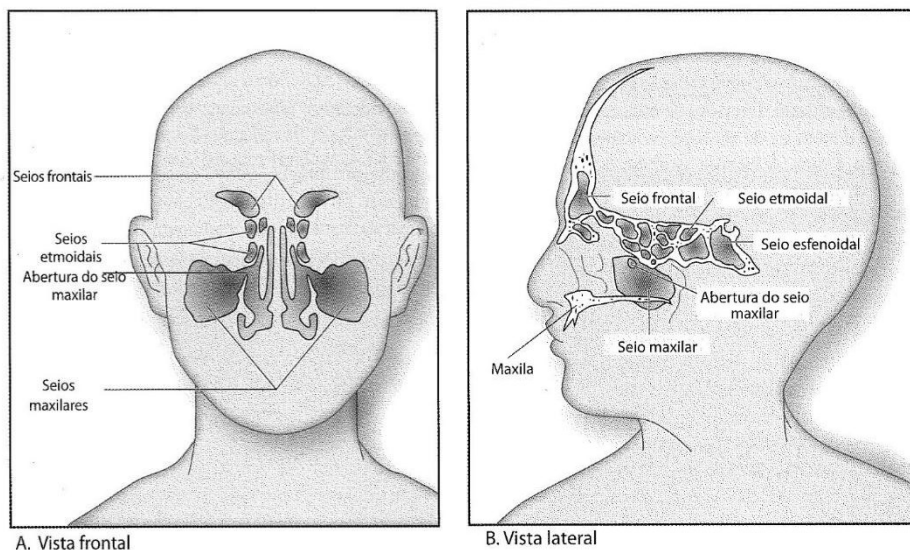
Cavidades que contêm ar. São pares, assimétricos, revestidos por uma membrana mucosa, e se comunicam com a cavidade nasal por pequenos canais. Os seios paranasais são: maxilar, frontal, etmoidal e esfenoidal. [...] A função de câmaras de ressonância é o que efetivamente interessa para o ator, que deve dar toda atenção a seu desenvolvimento a fim de ampliar o som emitido. É pelo ar aí existente que podemos ampliar o som. (QUINTEIRO, 2007, p.67)

Os seios paranasais funcionam como “caixas de amplificação do som” no corpo. Logo, para que o ator consiga aumentar o volume de sua voz de maneira saudável e sem causar esforços desnecessários, a utilização da ressonância nessa região torna-se fundamental. Assim, conectar-se às zonas de ressonância do corpo faz com que a voz se projete com mais potência, o que, por sua vez, proporciona nela maior densidade. Além disso, as frequências vibratórias percorrem não apenas as correntes aéreas, mas também os ossos e os órgãos do corpo, sendo possível sentir as vibrações em todo o corpo.

Perceber internamente a vibração do som pelo corpo potencializa a criatividade vocal, conforme aponta Janaína Trasel Martins (2007, p. 55) de doutorado:

Pode-se constatar que, na atuação vocal do ator, a pesquisa dos trajetos do som, nas suas relações com as configurações do corpo, potencializa a criatividade vocal em concordância com as suas dinâmicas fisiológicas. Desenvolver o potencial das alturas vocais (tons graves e agudos) e de projeção vocal através dos ressonadores traz uma amplitude nos harmônicos vocais, sem prejudicar com esforços musculares inadequados a fonte glótica (pregas vocais).

Figura 4: Os seios paranasais



Fonte: ANDREWS (2009)

Dessa forma, a compreensão, e por conseguinte a experimentação, das fisiologias do corpo possibilita contribuições sobre o potencial dos ressonadores vocais na criação do ator.

Seguindo os trajetos do som no corpo, vimos que eles percorrem a corrente aérea (respiração), a corrente da matéria (ossos), seios paranasais, cavidade nasal e oral, laringe, faringe, traqueia, pulmões — estes são os locais considerados as cavidades de ressonância da voz, onde são melhor irradiadas determinadas frequências vibratórias. Porém cabe lembrar que o som reverbera e vibra no corpo todo. (MARTINS, 2007, p. 54)

A partir da experimentação por meio de exercícios, o primeiro contato dos alunos com as áreas de ressonância se deu pela investigação das consoantes M e N, pois ambas possuem a característica de ser predominantemente nasalizadas, o que

provoca a sensação de vibração nos seios paranasais, proporcionando a abertura de espaços internos no corpo.

Com a imagem da consoante M trabalha-se a questão do princípio do espaço enquanto permissão, confiança e aceitação. Abrir espaços internos no corpo para que o corpo acolha o espaço externo. Aqui utilizamos uma imagem germinadora: eu não projeto meu corpo no espaço, mas sim eu abro espaço no meu corpo para que o espaço externo adentre, ocupe, interaja, preencha, etc. (ALEIXO, 2017, p 38)

Em seguida à familiarização dos estudantes com a vibração nos seios paranasais e com sua posterior aceitação e permissão para que essas vibrações atravessassem seu corpo, iniciei o processo de investigação das áreas de ressonância.

2.4.1 Exercício de ressonância

De pé, um integrante de cada vez era convidado a fazer pequenos vocalizes individualmente, de maneira improvisada, para, em seguida, o grupo reproduzir o que ouvira. Podiam ser sons curtos, como o uivo de um lobo ou o latido de um cachorro, desde que fosse emitido somente o som de suas ressonâncias.

O objetivo desse exercício é a criação de melodias usando unicamente o som das ressonâncias, estimulando a criatividade e descobrindo maneiras de construir a música internamente, despertando a percepção para os espaços internos do corpo. O fato de o grupo repetir o que cada integrante acabara de realizar também tornava a escuta mais atenta.

Vocalizar é cantar as vogais e consoantes sem articular palavras. Os vocalizes se constituem como importante sistema de trabalho no desenvolvimento da percepção musical, desdobrando-se na elaboração da partitura do ator. [...] Possibilitam conscientizar o ator sobre a quantidade de ar adquirido na inspiração e a relação com a dosagem do sopro. (CARVALHO, 2014, p. 87)

As dinâmicas realizadas em grupo eram uma forma de os discentes experimentarem a junção da respiração com a vibração que provinha dos espaços internos, pois a voz acontece no âmago do corpo e, somente após um longo caminho, ela se torna som. Descobrir as vibrações corporais e a energia que é emanada após essa conexão configura a voz em sua instância poética.

Alguns cuidados precisam ser tomados durante as improvisações com os vocalizes, visto que, ao se realizarem os exercícios de ressonância com ausência de voz e com a boca fechada, o ar pode, além de percorrer os seios paranasais, vibrar igualmente no interior da boca, distorcendo o som da estrutura, além de ocasionar excesso de força na laringe. Portanto, enquanto os discentes realizavam as vibrações, eram orientados a conferir se seu nariz e olhos vibravam ao vocalizar, assim como o topo da cabeça. Dessa forma, pode ser possível perceber se a vibração está sendo realizada na parte superior da cabeça. Essas medidas eram adotadas para que se evitassem esforços desnecessários no trato vocal.

2.5 Projeção vocal

O estudo da projeção vocal envolve as dinâmicas respiratórias assim como as estruturas que circundam a ressonância, descritas no item anterior. Além de postura, flexibilidade e força nos músculos das costas e abdome, conforme aponta Martins (2007), nota-se que a projeção vocal está relacionada ao popularmente conhecido “falar mais alto” ou “falar mais baixo” (mesmo que *alto* na linguagem musical esteja relacionado aos sons agudos, enquanto *baixo* com sons graves – o apropriado seria falar mais *forte*, ou falar mais *fraco*). Entender que a voz deva ser projetada de maneira mais forte ou mais fraca é a maneira adequada para se evitar vozes gritadas e artificiais.

Sobre esse aspecto, Janaína Trasel Martins aponta as pesquisas de Pinho (1998 apud MARTINS, 2007) de que para se ter uma voz projetada organicamente é necessário desenvolver o apoio respiratório costo-diafragmático-abdominal, pois “o corpo deve envolver-se organicamente com os impulsos respiratórios que precedem o som” (MARTINS, 2007, p. 95).

Além disso, as cavidades de ressonância internas do corpo servem como amplificadores naturais. “Constata-se aqui a importância da utilização da ‘máscara’ facial, dos seios paranasais, para a amplificação do som” (MARTINS, 2007, p. 96), pois, quando a voz é projetada pela máscara, possibilita que as palavras reverberem pelo espaço acústico da cena, envolvendo o espectador em uma espécie de “abraço sonoro”, como coloca Guberfain (2012, p. 75) em: “Nesse sentido, a imitação da voz passou a ser traduzida em um ‘abraço sonoro’ na plateia, como se as pessoas fossem tocadas pela voz, um verdadeiro efeito de “tato à distância”. Envolver o

espectador através da voz pode provocar “a sensibilização auditiva do espectador, estimulando-o a uma maior concentração na escuta” (MARTINS, 2007, p. 98).

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem com esses estudantes, foram realizadas improvisações com vocalizes construídos a partir da junção entre vogais. Nos primeiros encontros com o grupo, não havia necessidade de formar palavras ou expressões verbais. Com essa exploração, eu almejava que eles sentissem os sons e vibrações percorrendo o corpo.

As vogais eram utilizadas para expressar as primeiras descobertas em torno da projeção da voz no espaço. Busquei, nesta pesquisa, entender que a voz projetada no espaço, recheada de ressonância, possibilitaria a descoberta do caminho para as emoções.

2.5.1 Primeiro exercício de projeção vocal: Vogais

De pé e em círculo, cada um dos alunos escolhia uma música, que poderia ser desde uma cantiga de ninar até um trecho de alguma canção popular. O estudante também poderia criar uma melodia, inventando um som a ser repetido pelo grupo. Inicialmente, cantava-se utilizando apenas vogais. A escolha das vogais justifica-se pelo fato de que elas potencializam a utilização dos harmônicos presentes na voz, deixando-a mais densa, profunda e potente. O exercício podia ser repetido alternando as vogais, como em “A, I, E, I, O”, ou misturando os sons abertos e fechados, como em “A, É, Ê, I, Ó, Ô, U”.

2.5.2 Segundo exercício de projeção vocal: Consoantes

De pé e em círculo, cada aluno cantava uma música. Nessa etapa, eram adicionadas as consoantes. Todavia, trocava-se sua ordem caso fosse escolhida uma música reconhecida pelo grupo. O objetivo era misturar as consoantes, experimentando o maior número possível delas na mesma frase. Logo, o estudo da projeção vocal perpassa a apropriação do som por meio das consoantes e das vogais, equilibrando os sons das emoções provindos das vogais, em harmonia com os ruídos externos ao corpo, oriundos da natureza. A consonância entre essas duas forças proporciona o equilíbrio da dicção, pois permite uma compreensão sensível do empenho corporal empregado na criação de cada palavra.

3 A PALAVRA NO ESCURO: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Este capítulo abordará as primeiras experiências dos estudantes utilizando a palavra no escuro. Como qualquer processo de ensino-aprendizado, a experiência realizada com esse grupo passou por várias etapas, a começar pelo mapeamento das tensões musculares, o qual tem papel fundamental na respiração, sendo determinante para a fonação vocal. Além disso, notei durante o processo a importância de o estudante se perceber integralmente, uma vez que foi somente seguindo seu ritmo natural e espontâneo que eu pude desenvolver uma rotina de exercício com o grupo. As dificuldades encontradas individualmente serviram como válvula propulsora para a superação de limitações corpóreo-vocais, conforme descreverei a seguir.

3.1 Primeiro desafio: Desacomodação do corpo anestesiado

O primeiro desafio estava direcionado à qualidade da presença e do empenho nas atividades propostas, pois, conforme me foi possível constatar a partir das entrevistas realizadas e disponibilizadas nos anexos deste trabalho, inúmeras precedências interferem diretamente no desempenho dos estudantes durante as aulas de voz e dicção. Os estudantes relataram, por exemplo, sua rotina de trabalho, seu estresse diário, seus traumas relacionados à voz — desenvolvidos ao longo de suas vidas — e mesmo o cansaço intenso.

Desse modo, observei que o sinal que poderia ter sido interpretado como falta de interesse se tratava, na verdade, de um excesso de atividades e informações que, em vez de impulsionar e motivar neles o interesse em aprender, os sobrecarregava com ainda mais exigências, o que os tornava incapazes de vivenciar qualquer tipo de experiência. Constatei, a partir das primeiras avaliações, que por mais que os alunos buscassem se concentrar nas musculaturas indicadas para os exercícios, havia algo que os desconcentrava; assim, os exercícios tendiam a ficar superficiais e a imaginação parecia tolhida e distante.

Essa constatação me fez refletir sobre o sentido e a dinâmica apropriados para o trabalho: como promover um espaço propício para o desenvolvimento de uma experiência sensível, intensa e verdadeira na relação do corpo com a voz? Conforme coloca Duarte Júnior (2001, p. 15): “desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade”.

Durante as aulas, me esforcei por cativar os alunos e por refinar seus sentidos, para que de alguma forma minha maneira de ensinar conseguisse motivá-los a se entregar aos treinamentos vocais. Mas, por mais que eu me esforçasse, nada acontecia. Compartilho do relato de Meran Vargens sobre sua experiência como professora de voz na UFBA:

Trabalhava com rigor, disciplina, afinco. No entanto, esse trabalho aos poucos me mostrou que algo estava faltando, que a tudo isso era necessário somar alguma coisa que eu não sabia o que era. Ensinava. Ensinava. Ensinava. Os alunos realizavam exercícios criativos em sala de aula, construíam cenas, personagens, etc. Via resultado mas estava sempre insatisfeita. Então me vi amarrada a um paradoxo que julgava sem sentido: “não adianta ensinar, é preciso o aluno aprender”. (VARGENS, 2012, p. 120)

Mas como proporcionar o caminho para que o aluno aprenda? Relato minha insatisfação durante o início das atividades no que tange a disponibilidade para o trabalho no sentido de que os estudantes aparentavam apatia, ausência de vontade e carência de tônus muscular, o que, por sua vez, transparecia na sensação de corpo fragmentado. Além disso, percebi uma lacuna na consciência em relação à voz, que aparentava ser compreendida como separada do corpo, gerando a incapacidade de ligações sinestésicas com a palavra. Será que essa aparente apatia, avaliada por mim, não representava o resultado de uma experiência imposta aos estudantes? Afinal, até aquele momento, eles haviam sido expostos a uma proposição de técnicas e procedimentos nunca antes compreendidos como necessários a eles. Aparentemente, os integrantes da turma haviam utilizado sua voz e corpo do mesmo modo como realizam tarefas cotidianas, ou seja, sem tônus. Além disso, quando realizavam os exercícios de voz, não entendiam ou não pareciam vivenciar verdadeiramente as aulas, como uma experiência. Eles realizavam ações de forma mecânica, alheios, simplesmente porque haviam sido orientados por uma professora.

O foco das aulas deveria ser a necessidade do aluno em aprender, e não o meu papel enquanto professora. O aluno deve ser o descobridor, pois, ainda em conformidade com Vargens (2013, p. 121),

No teatro é insuficiente adquirir conhecimento, ou mesmo adquirir uma técnica, é necessário adquirir a *sabedoria* desenvolvida pela experiência da aplicação das técnicas ao objeto artístico ligado diretamente à necessidade individual de expressão e comunicação.

Sendo a voz uma experiência sinestésica, ou seja, algo sentido no corpo, havia a necessidade de proporcionar aos participantes uma vivência mais profunda em seu corpo-sonoro, que fosse capaz de despertá-los para o presente, ou seja, para o momento em que os acontecimentos vocais eram realizados. Para mais, era preciso sensibilizá-los para uma vivência em voz que os permitisse se conectar com suas heranças culturais, bem como com suas trajetórias pessoais para, assim, despertar neles o sentido para a importância das práticas pedagógicas da voz enquanto experiência para a formação artística.

Dirige-se ao ator uma vivência capaz de voltá-lo para si mesmo por meio de um mergulho profundo nas suas questões psicofísicas, emocionais, afetivas, corporais, energéticas e espirituais. É focar no trabalho da própria imagem vocal que cada indivíduo carrega de si e expandir essa percepção para as muitas dimensões envolvidas. (ALEIXO, 2014, p. 45)

O “voltar-se para si” presente na fala de Aleixo, acima, retoma o conceito de Stanislávski acerca do trabalho “sobre si mesmo”, no qual o ator deve se concentrar em suas próprias vivências e histórias e aceitar sua autoimagem e todas as suas características tanto físicas quanto emocionais. Isto é, deve reunir todo o conjunto de características individuais e culturais, pois é a partir delas que se cria solo fértil para o acontecimento cênico.

Porquanto “o corpo muda de estado cada vez que percebe a vida a partir das experiências que o atravessam” (RANGEL, 2016, p. 113), proporcionar ao estudante uma experiência é despertá-lo para o que se passa ao seu redor, para que se torne possível perceber fisicamente o que acontece. Sentir o que nos acontece proporciona evoluções sensoriais, visto que “o saber da experiência mexe com nossa sensibilidade corpórea, que é uma forma humana singular de estar no mundo” (RANGEL, 2016, p.114).

A ausência de experiência é amplamente analisada por Larossa em seu texto *A experiência e suas linguagens*, consequente de uma conferência realizada na Argentina em 2003 e em que o autor aponta o fato de a sociedade contemporânea, carente de experiência, ser pressionada a vivenciar uma experiência, mesmo não tendo a compreensão de para que ela serve, como se o sujeito contemporâneo vivesse uma vida que não lhe pertencesse.

Pensem em como constantemente compramos sentido, em como seguimos qualquer um que nos venda um pouco de sentido, porque a experiência daquilo que nos acontece é que não sabemos o que nos acontece, porque a experiência e nossa língua é que não temos língua, que estamos mudos, porque a experiência de quem somos é não sermos ninguém.

A primeira tese é que a experiência foi destruída e, em troca, nos é dada uma experiência falsa. A segunda tese, correlata a primeira, é que não há linguagem para elaborar a experiência, que nos faltam palavras, que não temos palavras, ou que nos faltam palavras, ou que as palavras que temos são tão insignificantes, tão intercambiáveis, tão alheias e tão falsas, como o que nos acontece, como nossa vida. (LAROSSA, 2014, p. 55)

Percebe-se, no discurso do autor, uma crítica à imposição de experiências alheias ao sujeito, as quais, em vez de torná-lo ativo, causam silêncio e apatia. Ao mesmo tempo que esse sujeito destaca a incapacidade de traduzir a experiência, por essência singular e intransferível, se torna incapaz de reconhecer o que se passa à sua volta e conclui que nada acontece e que, por conseguinte, nada o afetará.

Para que a experiência ocorra, antes de tudo, é necessário **tempo**, que tornará possível perpassar as camadas profundas do ser, uma vez que se tornou raro e, por que não dizer, caro. Nesse sentido, é fundamental haver uma imersão com foco na qualidade daquilo que se executa, para que cada ação seja de fato vivenciada pelo corpo, de modo a suscitar descobertas.

3.2 Segundo desafio: A mudança de paradigma na relação ensino-aprendizagem

A natureza do trabalho de sensibilização e aprofundamento, que pressupõe autoconhecimento e conexão, requer confiança e entrega por parte daqueles que participam do processo. Nesse sentido, faz-se necessária a superação de estados psíquicos emocionais que geram certos impedimentos físicos, tais quais a tensão muscular, o desalinhamento corporal e alterações respiratórias, que podem comprometer o trabalho voltado para a aquisição de saberes sensíveis.

Torna-se fundamental, portanto, uma mudança paradigmática capaz de promover um trabalho "sobre si", que reconheça a importância da **experiência** enquanto prática sensível e sensorial. Assim, de acordo com o que diz Larossa (2014, p. 25),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Segundo essa perspectiva, o nosso processo deveria passar por uma aprendizagem da lentidão na forma de ouvir as verdadeiras necessidades do grupo, o que por sua vez carecia de paciência tanto por parte da orientação, sob o viés da técnica, como por parte dos próprios estudantes, que viveriam uma nova rotina de trabalho, seriam eles próprios os descobridores. Tornou-se urgente, nesse contexto, rever a maneira como o conteúdo programático vinha sendo desenvolvido. Por conseguinte, promovi alterações nas estratégias de ensino-aprendizagem, que passaram a ter como meta despertar o grupo que passariam a experimentar a aula sob uma nova perspectiva, para que fossem provocados e afetados de outra maneira. Conforme será explicado a seguir.

3.3 Novos caminhos

Com as mudanças de procedimentos pedagógicos em curso, o aquecimento vocal passou a ter um caráter livre, o que possibilitava o engajamento dos estudantes em sala. Assim sendo, sugeri que escolhessem um local na sala de ensaio que despertasse sua atenção. Essa condução acontecia, contudo, após a sala estar devidamente organizada.

O fato de poderem escolher um local específico, e não apenas adentrarem a sala de ensaio como um espaço convencional, sem perceberem os detalhes, despertou a atenção e o cuidado dos alunos. A livre escolha pelo local na sala para iniciar o trabalho acarretou na expressiva noção de pertencimento, pelos alunos, a um lugar. Eles inicialmente observavam a sala para, só então, parar e se fixar em determinado ponto. Assim, criavam-se laços de confiança entre o corpo e o ambiente em que seria realizado o processo de criação. O intuito era transformar aquele espaço numa espécie de templo:

A porta é um portal, a sala um templo para o aprendizado, o trabalho uma celebração e as ações um ritual de iniciação. Eu posso criar uma realidade e atribuir sentido para tudo que vivencio e realizo. Deste modo, podemos estabelecer contratos e acordos no ato de nos reconhecermos, valorizarmos e qualificarmos o encontro para que o trabalho se torne possibilidade de transformação. (ALEIXO, 2017, p. 122)

Foi possível avaliar que a busca pelo espaço proporcionou um novo acordo na maneira como seria realizado o processo de ensino-aprendizado, resultando em maior autonomia para os estudantes, que se sentiam confortáveis para realizar os exercícios. A escolha pelo espaço representava a primeira "desaceleração" do grupo, uma vez que era necessário diminuir o ritmo da chegada na sala de ensaio para perceber o que estava ao redor, assim como os detalhes do ambiente. "É necessário um grande esforço e empenho coletivo para que um espaço de troca e compartilhamento de experiências possa ser estabelecido" (ALEIXO, 2017, p.122).

A busca e a apropriação do espaço dentro da sala de ensaio proporcionaram aos integrantes do grupo um lugar para o desenvolvimento individual, pois cada um foi responsável pelo estabelecimento do seu território de criação, no qual se sentisse seguro e confortável. O fato de os estudantes não serem capazes de enxergar uns aos outros, como acontecia quando o exercício era realizado em círculo, ao início do processo, trouxe bons resultados, e em algumas semanas o grupo já estava mais atento à audição.

Figura 5: Primeiras experiências



Fonte: A autora (2016)

Constatei que quando os indivíduos não estavam em círculo, ou seja, quando não estavam em evidência ou quando não havia nenhum apontamento acerca do que estava sendo criado individualmente, conseguiam realizar os exercícios vocais com maior apropriação e se sentiam livres para improvisar e descobrir seu corpo-vocal. Pode-se observar, na foto acima, que os participantes estão usando tênis durante a prática vocal. A decisão sobre como deveriam praticar os exercícios foi tomada pelos próprios estudantes. Em momento algum havia sugestão ou imposição de como eles deveriam se vestir e do que deveriam ou não usar no decorrer do novo processo.

Durante a etapa de apresentação dos procedimentos corpóreo-vocais aos alunos, notei uma pequena diferença no seu comportamento: a tentativa de entrosamento com a voz. Por outro lado, algumas vezes o grupo parecia se esconder

dentro da sala de ensaio. Em sua maioria, os estudantes realizavam os exercícios voltados para as paredes, de modo a não ser vistos diretamente.

Mesmo com a descoberta de um espaço próprio para a criação, percebi que havia muita dificuldade para se trabalhar a relação corpo-voz de modo integrado e indissociável. Dessa forma, com a *experiência* como foco do ensino-aprendizagem, sugeri ao grupo que, para os encontros seguintes, trouxessem faixas para cobrirem os olhos. Nessa primeira experiência, a luz da sala permaneceu acesa, de forma que ainda me era possível sugerir ou orientar os estudantes dentro da sala de ensaio. As vendas também seriam usadas posteriormente durante a realização dos *études* (assunto do próximo capítulo).

Figura 6: Primeiras experiências com a venda



Fonte: A autora (2016)

Notei que, ao ser desafiados a utilizar outros sentidos, os estudantes entraram em contato com suas emoções, oriundas de medos e ansiedades, assim como com

seus instintos, dado que, com o progresso da experiência com a venda sobre os olhos, eles passaram a ter sensações auditivas e olfativas mais aguçadas para se locomover no espaço e para realizar ações advindas dos exercícios sugeridos no escuro. Para tanto, foi estabelecida uma sequência de exercícios, descritos também neste trabalho.

Como bem coloca Duarte Junior (2001, p. 132),

Há um saber detido por nosso corpo que permanece íntegro em si mesmo, irredutível a simplificações e esquematizações cerebrais. O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais.

A venda sobre os olhos conectou os participantes com o próprio corpo, e enquanto realizavam os exercícios, sentiam e ouviam sem reduzir ou racionalizar demasiadamente. Assim, essa mudança de paradigma acarretou no desenvolvimento do seu corpo-vocal pela perspectiva do saber sensível da experiência. Isso porque, conforme coloca Larossa (2014, p. 41), “a experiência é sempre de alguém, subjetiva [...], contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida”. Enquanto professora de voz, sempre orientei os alunos a sentir, a perceber o que está acontecendo e como a voz percorre o corpo de cada um. Com esse novo processo, percebi que eu deveria manter silêncio e deixar o grupo se apropriar da proposta, uma vez que a experiência estava acontecendo dentro deles. Enquanto orientadora, só me cabia ter paciência.

A partir desse novo viés, busquei estabelecer vínculos entre a realidade individual de cada integrante e seu próprio tempo de aprendizagem, uma vez que “na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, nosso poder e à nossa vontade” (LAROSSA, 2014, p. 42).

4 APAGANDO AS LUZES DA VISÃO PRIMÁRIA PARA ILUMINAR NOVAS EXPERIÊNCIAS

A disciplina Voz e Dicção previa, em sua ementa, uma demonstração aberta para o público ao final do processo criativo. Para isso, escolhi o texto teatral *A dama do mar*, de Henrik Ibsen, como base para a elaboração do trabalho final do grupo, a ser apresentado na mostra cultural da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes no encerramento do semestre letivo.

4.1 Os estudos de Stanislávski e seu legado: Uma possível adaptação.

O primeiro contato com o texto dramático consistiu em uma proposta para que os alunos escolhessem um personagem da obra, independentemente de gênero, e que então compartilhassem um *étude* no ensaio seguinte. Cabe ressaltar que fiz adaptações em relação aos *études* durante o processo. Isto posto, apropriei-me da ideia central proposta por Stanislávski, contudo aproximando-a à realidade daqueles estudantes.

O método stanislavskiano de análise por meio da ação propõe que o ator se aproxime lentamente das palavras do autor da obra dramatúrgica, de maneira a evitar uma interpretação fria e afastada do personagem. Segundo Knebel (2016), Stanislávski afirma ainda que a análise na qual o ator se sentava a uma mesa e estudava minuciosamente o texto teatral antes de realizar a cena resultava no fato de que “o ator sempre olhava para o personagem como se estivesse de fora, por isso [...] essa atividade física era sempre muito difícil” (KNEBEL, 2016, p. 26).

O sistema de Stanislávski passou por modificações no sentido metodológico durante os últimos anos de sua vida, quando o mestre russo passou a investigar os ensaios diretamente através de ações, sem que os atores tivessem feito a análise da obra dramatúrgica. O chamado “novo método” de Stanislávski foi desenvolvido a partir da constatação de um certo grau de passividade no ator, que “ao invés de buscar, desde o início, um caminho que o aproximasse do papel, começava a delegar essa responsabilidade ao diretor” (KNEBEL, 2016, p. 20).

O “novo método” será analisado a partir do livro *Análise-ação: Práticas teatrais de Stanislávski* (2016), da diretora e pedagoga russa Maria Knebel (1898-1985), sua discípula. Trata-se da compilação de dois volumes que Knebel fez em vida, *Sobre a análise ativa da peça e do papel* (1954) e *A palavra na arte do ator* (1959), a partir de

bases originais russas estabelecidas por seu aluno Anatoli Vassíliev. Essa nova tradução possibilita ao leitor ocidental um conhecimento mais amplo e fidedigno acerca da construção do pensamento do mestre russo pelo viés dos *études*.

Esta pesquisa busca se aproximar de um fragmento do “novo método” denominado *étude*, que faz parte das investigações de Stanislávski acerca do ator sobre si mesmo. Ou seja, segundo essa perspectiva, o ator deve buscar dentro de si as motivações para a criação do personagem. Dessa forma, os ensaios são realizados antes de os textos serem decorados, possibilitando ao intérprete que viva os acontecimentos do personagem através de sua própria perspectiva, sem imaginar ser outra pessoa. “Fazer um *étude* é falar com suas próprias palavras, improvisadas! Desse modo, dizia Stanislávski, num primeiro momento, os atores começarão a sentir a si mesmos no papel. E mais tarde, sentirão o papel em si mesmos”. (KNEBEL, 2016, p. 51).

O intento de possibilitar a conexão do intérprete consigo mesmo e incitar a criação a partir de sua própria personalidade e de suas próprias experiências retoma a ideia de Stanislávski sobre o sentir-se-a-si-mesmo em cena, ou seja, voltar o olhar sensível para a compreensão da própria personalidade, permitindo que o intérprete se volte para a criação do personagem a partir de si mesmo.

Da mesma forma, segundo explica Knebel (2016, p. 14), “na linguagem teatral, *étude* (estudo em francês) designa uma maneira específica de estudar o papel por meio da ação prática, uma espécie de esboço”. Os *études* fizeram parte do “novo método”, no qual os atores desenvolviam as cenas do espetáculo a partir da realização de ações em vez de fazerem uma análise minuciosa, prévia, da estrutura dramática do espetáculo. Nesse contexto, o diretor passava as informações oriundas do texto aos atores, permitindo que sua imaginação pessoal e criativa preenchesse os pormenores da obra. Depois dos *études*, diretor e atores analisavam o que havia sido produzido.

No cenário do “novo método”, a busca era proporcionar uma experiência física e emocional para o ator, convidando-o a realizar as propostas cênicas a partir de poucas informações a respeito da obra teatral. Assim, os *études* eram criados utilizando informações pessoais dos atores. Nessa etapa de seu sistema, o mestre russo

Advertia sobre a iniciação precoce dos atores nos detalhes da concepção do diretor. Considerava que durante o período mais inicial

do trabalho sobre o papel não era necessário sobrecarregar a imaginação dos atores, já que isso, em certa medida, inibe-os de buscar ativamente seus próprios caminhos. (KNEBEL, 2016, p. 22)

Os *études* buscavam destacar a individualidade criadora dos atores, despertando o sentir-se-a-si-mesmo em cena, termo que “corresponde a uma das noções mais fundamentais do sistema de Stanislávski. [...] A ideia é enfatizar que o sentir-se-a-si-mesmo denota sempre um certo movimento” (KNEBEL, 2016, p. 23).

Portanto, após cada *étude*, diretor e atores compartilham as impressões gerais, fazendo uma análise da obra dramática para que estes possam se aproximar das palavras do autor, de modo a “compreender o que foi encontrado, para verificar quão precisa foi a execução da concepção do dramaturgo, para compartilhar a experiência viva, adquirida no processo de trabalho” (KNEBEL, 2016, p. 27).

É interessante observar que, no método da análise pela ação, diretor e ator compartilham as opiniões e sensações advindas da prática para, somente em seguida, analisarem o papel, ou seja, a obra do autor. Dessa forma, a criação do personagem se torna algo aproximado à vida do ator, que se vê, assim, autônomo e livre para o desenvolvimento do seu papel.

O primeiro *étude* realizado pelos estudantes da faculdade Dulcina com a venda nos olhos foi uma sucessão de imprevistos, atropelos com as palavras e ansiedade, uma vez que, quando se vendaram, ficaram receosos de bater sua cabeça nos espaços da sala. Em ocasião desse receio, seu corpo ficou rígido e sua voz, tensa. Nesse momento, falavam o texto praticamente inertes, resultado da decisão de não se arriscarem no escuro.

Apesar da familiaridade com a sala na qual eram realizados os ensaios, a impressão que se tinha era a de que os alunos nunca haviam sequer entrado no espaço. A perda da percepção espacial, com a ausência da visão, praticamente os paralisou. A partir desse encontro, percebi que o grupo era demasiadamente visual. Por isso, optei por aumentar o tempo de permanência no escuro, e além da venda, apaguei a luz para facilitar sua conexão com seus instintos básicos, através de outros recursos, tais quais o olfato e a audição, e despertá-los para a comunhão e para a integração dos sentidos. Se antes, com a luz acesa, era possível orientá-los e eventualmente evitar alguma colisão, na escuridão total o grupo inteiro precisaria desenvolver os demais sentidos para realizar tanto as aulas técnicas e alongamentos quanto os próprios ensaios.

O ato de vender os estudantes foi decorrente da tentativa de provocar neles outras emoções, de expô-los ao risco da iminência de algo acontecer. Nas primeiras experiências com a venda nos olhos, a luz ainda acesa me permitia orientá-los e alertá-los acerca dos exercícios. Mas a luz apagada potencializou ainda mais a experiência, exigindo que cada corpo reagisse sem que obedecesse a qualquer sugestão, permitindo que os alunos reagissem aos seus próprios instintos e desejos. Eles deveriam reproduzir a cena por eles criadas sem o recurso da visão, despertando outros sentidos e libertando-os da supremacia desse. O intuito era promover a imaginação nos atores e conduzi-los para dentro de suas individualidades criativas.

Assim, sugeri, nas aulas seguintes, que, ao adentrarem no espaço de ensaio, se vendassem imediatamente, e que não retirassem a venda até o encerramento da aula, da mesma forma como a luz permaneceria apagada durante todo o processo. As aulas técnicas e os alongamentos corporais, bem como os comentários sobre as cenas ao final da aula, seriam todos realizados no mais completo escuro.

Permanecer no escuro ao executar as ações exigia a completa atenção dos alunos e demandava deles uma atitude com relação a si mesmos e ao grupo. Eles foram orientados a aceitar o susto e o medo como primeira reação legítima do corpo ao, por exemplo, esbarrar em algo ou em alguém. O objetivo, no entanto, era o de não se entregar ao medo, mas convertê-lo em força transformadora. Esbarrar nos companheiros de grupo não deveria ser percebido como um problema ou erro. A esse respeito, a resposta do participante Flávio, estudante do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, ao questionário utilizado para este trabalho (vide Anexo B), foi a seguinte:

No início existia um desconforto e timidez, mas com um tempo tornou-se um hábito natural e tive mais facilidade com o passar do tempo em realizar as atividades com os olhos vendados. Pessoalmente, o processo me ajudou, porque sou uma pessoa que dispersa facilmente a atenção, e com isso acabo conversando e me distanciando da atividade. Mas durante as aulas foi diferente, porque minha atenção estava totalmente voltada para a voz e para o corpo.

Outro integrante do grupo, também estudante de Licenciatura em Artes Cênicas, Mario, durante a entrevista realizada com alguns dos alunos (vide Anexo A), revelou sua experiência no escuro demonstrando como o medo e a superação foram fatores transformadores para sua presença vocal em cena:

A princípio fiquei receoso, pois fiquei preocupado em não esbarrar nos outros colegas de turma ou não invadir o espaço dos outros, mas com o tempo fui perdendo o medo e sentindo a presença dos outros colegas, chegou um momento do processo que era possível saber quem estava do meu lado mesmo em silêncio. Outra coisa que ficou marcado na relação com os colegas de turma é que era possível acompanhar o progresso deles com a atenção que fomos criando no decorrer da disciplina.

O depoimento do estudante pode demonstrar a noção exterior que ele estava construindo sobre si mesmo, uma vez que seu receio era o de “invadir o espaço dos outros” ou de “esbarrar nos outros”. Para Mario, o início do processo no escuro era algo alheio à sua autopercepção: a sua atenção ainda estava concentrada no grupo, e não sobre si mesmo. Ou seja, o estudante, no primeiro contato com o escuro em sala de aula, externalizou essa percepção que carregava em si, revelando que sua concentração estava unicamente na preocupação com o grupo e não em seu próprio corpo, o que pode indicar que ele inicialmente não buscou ouvir atentamente se alguém se aproximava para, em seguida, reagir. O medo se transformou em ansiedade, paralisando-o. Essa noção foi aos poucos transformada, conforme ele desenvolvia outras habilidades para ocupar o espaço, a ponto de conseguir perceber os colegas que paravam ao seu lado, mesmo estando em silêncio.

A permanência no escuro reverberou em diversas descobertas para cada integrante individualmente. Possibilitou que mergulhassem em seus medos, em sua obscuridade e em suas ansiedades, de maneira a controlá-los. Isso os possibilitou, no decorrer do processo criativo, desenvolver sua autopercepção, uma vez que no escuro não podiam copiar o exercício dos demais. Não havia o que fazer a não ser reagir e se lançar no escuro, com os ouvidos atentos e a sensibilidade aflorada.

Quanto a essa experiência, Flávio relata, durante a entrevista (vide Anexo A), que

O instinto dominava as situações, porque eu não sabia o que estava fazendo e se meu corpo estava realizando os comandos de maneira correta e semelhante ao dos colegas, porque sempre tenho hábito de “imitar” os colegas durante os exercícios.

Mesmo que o ato de copiar os exercícios dos outros possa vir a ser uma forma de aprendizado, o depoimento de Flávio pode ser reflexo de insegurança, uma vez que ele mesmo identifica seu hábito de imitar, isto é, de tentar reproduzir os exercícios da mesma maneira que os colegas, podendo esta ser uma forma de não se sobressair nem de se arriscar. Essa atitude indica que a experiência com o próprio corpo é filtrada

pelo olhar externo, ou pelo que se interpreta desse olhar. Dessa forma, quando Flávio passou a realizar os exercícios no escuro, passou também a realizar os exercícios verdadeira e espontaneamente, como que por “instinto”. O que o estudante chama de “instinto” (e outros chamam de “intuição”) é justamente o despertar dos sentidos em si e sobre si mesmo, em comunhão e equilíbrio, algo de que até então ele não tinha consciência.

Muitas vezes essa dimensão ampla do saber é referida como intuição, querendo significar um processo de tomada de decisão que transcende os limites do pensamento e seus caminhos simbólicos, um processo que se vale de todas as informações possíveis captadas do mundo por meio do corpo como um todo e que não chegam a ser inteiramente transformadas em representações abstratas em nossa mente. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 134)

A representação abstrata mencionada no texto é a racionalização do conhecimento, e para que fosse possível desenvolver essa “intuição” no grupo, as orientações dos alongamentos, no início da aula, assim como o desenvolvimento dos *études*, eram descritos pormenorizadamente e interpretados segundo a imaginação de cada um dos atores, que executavam as instruções conforme sua capacidade técnica. Não havia correções aos seus movimentos, portanto, o grupo tinha completa autonomia para experimentar em todos os exercícios.

As primeiras atividades realizadas no escuro refletiram a estratégia de tornar os alunos conscientes do espaço, estratégias simples que, realizadas sob a forma de uma rotina de trabalho, se mostraram eficientes. Os exercícios possibilitaram sensibilizá-los e torná-los conscientes também de seu corpo. A sequência de exercícios era a seguinte:

1. **Encontrar a porta:** Essa proposta tratava da formação, pelos atores, de um círculo no centro da sala, para que, em seguida, caminhassem em direção à porta da sala. Caso algum deles não a encontrasse, os demais deveriam esperar, sem que fosse emitido qualquer som. Eles deveriam se certificar de que todos haviam concluído a tarefa e, então, retornar ao centro da sala. Esse exercício era realizado de modo a criar uma espécie de mapa visual da sala de ensaio. Durante todo o trajeto, os estudantes se tocavam, de modo a perceber se todos haviam atingido o objetivo. O toque se tornou elemento definitivo para o processo no escuro, uma vez que o grupo se reconhecia também através dele.
2. **Encontrar a janela:** Essa proposta se assemelha à descrita anteriormente. Os estudantes criavam um círculo no meio da sala para, só então, seguirem para a janela. Caso ela estivesse fechada, o grupo deveria abri-la. O

interessante nesse exercício era a sensação de luz percebida pelo grupo. Os discentes encontravam a janela tanto pelo ruído vindo do exterior quanto pela fresta de luz que passava por sua venda.

3. **Trombar, abraçar e dizer o nome:** Esse exercício almejava diminuir o impacto do susto quando os estudantes se esbarravam ao caminhar pelo espaço. Assim, ao esbarrarem uns nos outros, eles deveriam se abraçar até perceber em quem haviam trombado. Essa atividade se mostrou eficaz para o desenvolvimento dos ensaios, porque a princípio os estudantes ficavam rígidos com o encontro, mas, com o passar do tempo, passaram a rir e a se divertir, buscando descobrir em quem haviam trombado. A realização periódica desse exercício fez com que os estudantes percebessem cada vez mais facilmente quem se aproximava, até adquirirem a sensibilidade de mudar de direção com relativa distância para não colidirem uns com os outros.

4.2 Considerações acerca dos *études* e o desenvolvimento da palavra no escuro

Com o decorrer das aulas, constatei o aumento da confiança dos alunos, advindo da crescente autopercepção de cada um. Os estudantes passaram a experimentar seu corpo-sonoro e a confiar na própria percepção. Pode-se dizer que, de alguma forma, o escuro era uma presença física, que os fazia sentir e perceber o espaço e seus corpos, bem como o grupo como um todo.

Durante o exercício de caminhar no escuro, notei que os participantes desenvolveram uma postura de atitude, até mesmo enquanto estavam parados, pois ficar no escuro é uma condição que exige presença ativa, com os sentidos despertos e atentos. Decidir parar enquanto o restante do grupo caminha demanda coragem para enfrentar o silêncio. Além disso, as vendas sobre os olhos fizeram-nos entrar em contato com seus medos e angústias, olhando para o seu interior.

A cada repetição dos *études* o grupo se tornava mais confiante e, no decorrer dos ensaios, os alunos passaram a realizar todo tipo de ação enquanto estavam em cena, como subir na mesa, manipular objetos de cena ou trocar cadeiras de lugar para se sentarem. Ao final de cada ensaio, eu sugeriria novas ações e situações para cada personagem, a fim de desenvolver e aprofundar a investigação em torno da construção dessas personagens (descrita no próximo capítulo deste trabalho).

O processo de vendá-los até o início dos *études* foi lento, de maneira a proporcionar a integração do grupo. É importante ressaltar que, sem os exercícios espaciais (descritos anteriormente), não haveria êxito, uma vez que constatei a necessidade individual de eles se reconhecerem enquanto integrantes de um grupo.

Dessa forma, reconhecer o espaço no qual eram realizados os ensaios foi fundamental na experiência com o escuro.

Mergulhar verticalmente no escuro, nos medos, nos anseios e nas frustrações se mostrou um processo de superação para o grupo. Os medos, externalizados, se transformaram em força criadora. O medo provindo do escuro, bem como sua superação, os fez entrar em contato com a experiência, viabilizando o fluxo de energia pelo corpo e libertando os estudantes para a criação cênica e para a vivência de um processo criativo, o qual os despertou para os pequenos detalhes que ocorrem ao seu redor.

Dessa maneira, tanto no decorrer do processo de realização das entrevistas (vide Anexo A) quanto posteriormente, durante a análise dos depoimentos, pude constatar que todos os participantes reconheceram ter havido uma considerável transformação, individual e coletiva, na percepção dos conteúdos e das possibilidades de produção e de criação vocal.

5 A DAMA DO MAR

A fim de proporcionar clareza à exposição da etapa seguinte do processo, isto é, à análise da obra dramaturgica que serviu de base para o exercício apresentado ao final do semestre, julgo necessário antes de tudo explicá-la e contextualizá-la.

A obra *A dama do mar*, de Henrik Ibsen (1888-1906), é uma tragédia escrita em cinco atos e se passa durante o verão em um pequeno balneário na costa da Noruega. A peça conta a história de Éllida Rangel, uma mulher aparentemente acostumada com a vida burguesa proporcionada por seu marido, Dr. Wangel, mas que, no entanto, guarda segredos a respeito de uma antiga paixão. Por esse motivo, a personagem é sempre melancólica. Para se alegrar, toma banhos diários de mar, o que, por consequência, a fez receber dos moradores o apelido de “a dama do mar”.

A obra é considerada a primeira peça simbolista de Ibsen. Apesar de carregar em sua estrutura fortes elementos do teatro naturalista, pode ser analisada por uma perspectiva simbolista no que diz respeito aos mistérios e metáforas que a permeiam. O teatro simbolista busca expressar as emoções advindas dos personagens, o que, por conseguinte, implica no rompimento com o teatro tradicional, entendido aqui como uma representação da realidade projetada em cena. “Para os simbolistas, [...] o palco não deveria apresentar um *milieu* real, mas explorar zonas de estados d’alma. Sua tarefa não era entreter mas encantar”. (BERTHOLD, 2004, p. 469).

Percebem-se no teatro simbolista elementos lúdicos que ultrapassam a realidade cotidiana, como por exemplo os banhos de mar diários da personagem Éllida: seria ela uma espécie de sereia? Notam-se, ao mesmo tempo, aspectos naturalistas na estrutura da obra, pois “nessa grande tragédia, que inicia o último período de Ibsen, Éllida se consagrará ao culto do lar burguês de um obscuro médico de aldeia, medíocre, mas tão indulgente que chega a ser herói” (OLIVEIRA, 1997, p. 40). A respeito das questões de gênero, essa pesquisa carece de mais aprofundamento, e não serão analisadas nesta pesquisa, no entanto cabe ressaltar que Ibsen foi um autor que a sua época, buscou retratar a vida burguesa pela perspectiva feminina, mesmo que para os dias de hoje não nos pareça uma peça que ressalte a liberdade das mesmas. Assim, é possível perceber na trama tanto o determinismo da personagem em se manter casada, ainda que sem amor, quanto sua dúvida sobre fugir ou não com o antigo amante. Há, portanto, na obra a junção de elementos naturalistas e simbolistas.

Henrik Ibsen faz parte do teatro naturalista, que tem por base a problemática das as relações humanas, do camponês e do burguês, do povo comum, “e focaliza, com muita insistência, as relações entre homem e mulher, estudando o matrimônio, a situação da mulher na sociedade” (ROSENFELD, 2009, p. 207). O autor viveu durante a época vitoriana, na Europa do século XIX. Durante esse período, parte da população era contra a emancipação feminina, ao passo que Ibsen impulsionou positivamente a causa. “Para o movimento emancipatório da mulher, o teatro da ocasião teve importância extraordinária, por causa desse puritanismo, que o teatro abordou” (ROSENFELD, 2009, p. 208).

Dessa forma, o teatro naturalista buscou levar uma representação da vida real, cotidiana, para o palco, abordando temas como a luta da mulher por direitos iguais e a solidão da vida burguesa. Ou seja, havia a intenção de representar os hábitos de pessoas comuns no palco, as quais nunca haviam sido retratadas antes.

5.1 Resumo da peça *A dama do mar*

Dentre as personagens do enredo, protagonizam a trama Éllida, incitadora do conflito central, seu marido, o Dr. Wangel, médico do distrito e um Estrangeiro, que não é nomeado, mas que se trata de um marinheiro por quem Éllida fora apaixonada e que retorna à sua vida. Além deles, Bollete e Hilda, filhas do primeiro casamento do Dr. Wangel, Arnholm, professor do colégio, Lyngstrand e Ballested totalizam a lista de personagens.

Ao início do primeiro ato, Bollete e Hilda contam a Lyngstrad, amigo de seu pai que veio aos fiordes para tratar de um problema pulmonar, a respeito da festa de aniversário que pretendem oferecer à sua mãe, já falecida. Esse episódio causa desagrado ao Dr. Wangel, além de ser realizado escondido da madrastra, Éllida.

O segundo ato da peça acontece em uma tarde no mirante, quando Éllida conta ao marido ter sido noiva de um marinheiro que se tornara fugitivo após um mal-entendido durante uma viagem, quando fora acusado de matar o capitão do navio. Por conseguinte, evitando ser acusado de assassinato, o marinheiro se mudara para a América e convidara Éllida a acompanhá-lo, mas ela rejeitara o convite.

O terceiro ato da obra se inicia com Bollete expondo sua perspectiva de vida para Arnholm sobre sentir-se sufocada pelos fiordes que cercam a pequena cidade. A moça revela que gostaria de ir embora, mas que seu pai não a escuta, por não

conseguir dividir a atenção entre a madrasta e as filhas, deixando ambas as irmãs desprovidas de atenção.

Passado algum tempo, ancora na praia um navio, e Éllida revela seu desejo de subir a bordo e pertencer ao mar, preferindo as ondas à terra. Quando a vê sozinha, o Estrangeiro, marinheiro nesse navio, se aproxima e a convida novamente para fugirem juntos, reafirmando os laços do antigo noivado. Ele a deixa refletir sobre a fuga, mas instaura na personagem o desejo de construírem uma nova vida em outro continente. Após essa revelação, Éllida, pede ajuda a Wangel. A primeira reação do marido é ameaçar entregar o estrangeiro à polícia. Exaltada, Éllida pede então ajuda para se livrar da fascinação pelo mar.

Durante o quarto ato, torna-se evidente a todos os outros personagens o desejo de Éllida de ir embora, mas que, no entanto, ela é impedida pelo marido. Nesse momento da trama, as metáforas relacionadas aos mares se misturam ao estado emocional e psicológico da protagonista. Bollete e Lyngstrand discutem acerca da possibilidade de se casarem. Nota-se ainda, nesse ato, a tensão e o desespero de Wangel com a possibilidade de perder sua esposa, bem como a solidão dos demais personagens.

No quinto e último ato, as dúvidas da protagonista quanto à sua decisão de ir ou não embora com o Estrangeiro permanecem presentes. Paralelamente, Arnholm pede Bollete em casamento. Éllida, o Dr. Wangel e o Estrangeiro se encontram, na expectativa da personagem de dar-lhes uma resposta acerca de sua decisão. O marinheiro tenta novamente coagir Éllida a fugir com ele, mas Wangel intercede, dando-lhe a possibilidade de ir embora ou ficar com ele e as filhas. Dessa forma, tendo a possibilidade de escolher seu destino, a personagem decide por ficar e cuidar das enteadas. Esse é o único momento em que a personagem fala com afeto das filhas do Dr. Wangel.

A dúvida de Éllida sobre fugir com o amante é amplificada quando a personagem recebe do marido o livre arbítrio para escolher com quem gostaria de ficar. É sob esse aspecto que se pode considerar que Ibsen aborda, em uma época caracterizada pela misoginia, a emancipação feminina. Dessa forma, “temos a eterna luta entre o determinismo e o livre-arbítrio, com o triunfo do último” (OLIVEIRA, 1997, p. 70). Ainda que Éllida tenha tido a oportunidade de ir embora para viver seu grande amor com o Estrangeiro, ela decide por ficar com Wangel. No entanto, conforme coloca Oliveira (1997, p. 70), “nem todos se convencerão, talvez, de que o melhor

meio de reconquistar uma mulher, alucinada por obra de outro, seja dar-lhe liberdade de escolha”.

Élida possivelmente permanece com o marido por já estar habituada à vida que leva. A personagem evita entrar em contato consigo mesma, com seus sentimentos profundos. “Élida, que ignora o que se está passando nela, tem, de fato, o aspecto de haver recebido uma injeção de morfina” (OLIVEIRA, 1989?, p. 60). A “injeção”, no trecho, diz respeito ao conformismo da personagem, que se encontra alheia aos próprios desejos.

A protagonista leva a tradicional vida de casada de uma mulher burguesa do início do século XIX: além de não ter emprego, mora em uma cidade pacata. No entanto, ela guarda em si uma vida secreta, que inclui seu passado e suas dúvidas acerca do que fazer sobre o futuro. Seus pequenos interesses se agitam com a chegada do navio estrangeiro. Ao longo da obra, pode-se perceber que os personagens da obra parecem presos a uma vida tediosa, sem projeções futuras, e que vivem em uma atmosfera de solidão e abnegação, apesar de possuírem dentro de si uma inquietação. No que diz respeito a esse aspecto, segundo Oliveira (1989?, p. 61),

O egoísmo ou a abnegação fazem os homens agirem, a existência cotidiana segue sua marcha rotineira. O mistério, porém, está fora dessa existência. Torna os mais poderosamente possuídos por ele, estranhos a ela, vagando como que numa alucinação, obcecados, inquietantes.

O encerramento do último ato parece impelir a personagem a agir. No momento em que se torna responsável pelas próprias escolhas, Élida descobre que, mesmo tendo se casado para se salvar da solidão e da falência financeira, tem a estima de seu marido, e que ela própria também nutre sentimentos por ele.

O estrangeiro - Adeus senhora! (Atravessando a cerca) – Daqui em diante sereis na minha vida apenas um naufrágio a mais. Wangel (olha para Élida, um momento) Élida, tua alma é como o mar. Sujeita a fluxo e ao refluxo..De onde veio a transformação?

Élida - A transformação? Não compreende que a liberdade de escolha transforma tudo?

Wangel - E o desconhecido não te atrai mais?

Élida - Nem me amedronta, nem me atrai! Pude medi-lo com os olhos: tinha liberdade de precipitar-me nele, se quisesse. Liberdade de escolha quer também dizer liberdade de renúncia.

Wangel - Começo a compreender-te, pouco a pouco. Seus pensamentos, tua concepção de vida vem à tona em imagens, em

expressões visíveis, tua nostalgia do mar. Assim como a fascinação exercida sobre ti por esse estrangeiro... tudo isso era a exteriorização de uma necessidade de liberdade que despertava e crescia em ti. Eis tudo.

Élida - Não sei o que dizer-te. Sei apenas, que foste para mim um médico excelente. Achaste o verdadeiro remédio...o único que podia agir... e tiveste a coragem de empregá-lo. (IBSEN, 1997, p.133)

5.2 Exercício cênico *A dama do mar e outras histórias*

O exercício cênico *A dama do mar e outras histórias* se iniciou a partir da escolha de cenas desenvolvidas ao longo de adaptações dos *études* realizados pelos estudantes, utilizando as “circunstâncias propostas” contidas na obra de Ibsen. De acordo com Stanislávski (apud VÁSSINA, 2016, p. 295), as circunstâncias propostas “são a fábula da peça, seus fatos, acontecimentos, época, tempo e lugar da ação, condições da vida, o entendimento da peça por nós, atores e diretor, nossos acréscimos”.

Assim, os participantes improvisaram de acordo com as cenas da peça, com alguns acréscimos pessoais, mas sem a obrigatoriedade de seguir as falas do texto, buscando desenvolver a liberdade criativa individual de cada ator. “Em primeiro lugar é necessário educar o ator como um artista-improvisador. A maioria dos *études* e dos exercícios no Estúdio era dedicada exatamente a esse problema” (KNEBEL, 2016, p. 101). Mas no que consiste essa “liberdade do ator”?

Maria Knebel (2016), em seu livro *Análise-Ação: Práticas teatrais das ideias teatrais de Stanislávski*, narra sua experiência de quando era aluna no Estúdio de Tchekhov, discípulo de Stanislávski. Segundo a autora, o fundamental para o desenvolvimento do “sentir-a-si-mesmo” em cena e, posteriormente, da liberdade criativa do ator, era justamente a capacidade do intérprete de fazer adaptações e inventar, espontaneamente, em cena. Esse arcabouço serviria para a “coragem criativa”, que representava uma possibilidade para fazer o ator se revelar, “ou seja, *études* em que a imprevisibilidade dos acontecimentos não deixam tempo para a reflexão” (KNEBEL, 2016, p. 101). Essa “reflexão” a que se refere Knebel pode interferir no processo imediato de criação, impedindo o fluxo livre da imaginação, consequentemente interferindo na criatividade do ator. A “coragem criativa”, portanto, seria o impulso genuinamente criativo do ator, aquele que o leva a agir a partir de suas próprias experiências, de sua espontaneidade.

Com os estudantes da Faculdade Dulcina, o processo de criação passou por vias do desenvolvimento da “coragem criativa” como estrutura metodológica para a estruturação das cenas. Dessa forma, eu dava ao grupo uma provocação, ou seja, um tema para improviso, e em seguida eles o vivenciavam, sem pensar no desenvolvimento consciente de criação de uma personagem, de se estabelecer uma voz para essa personagem ou até mesmo uma atitude psicofísica. Isto é, não se ambicionava uma estruturação de um corpo e gestos direcionados para os personagens da obra.

Os participantes eram incentivados a ser eles mesmos e a agir conforme a sua própria realidade, ainda que considerando as condições em que se encontravam os personagens da obra de Ibsen. No que diz respeito a essa atividade, Knebel (2016, p. 101) faz alusão a Goethe, que afirmava que “de todos os conhecimentos que enriquecem o ser humano durante a vida, ficam em sua memória apenas aqueles que ele experienciou”.

Dessa forma, ao utilizar do material vivido pelo corpo dos participantes através do saber sensível partindo da sabedoria do corpo adquirida ao longo de toda a vida e registrada na memória de cada integrante, permitiu ao grupo se afastar de uma interpretação mecânica e possivelmente recheada de clichês de interpretação. A conexão que o ator estabelece ao compreender que suas próprias virtudes podem se transformar em material de criação, desperta o que os estudantes desta pesquisa denominaram de “instinto”. Sobre essa conscientização acerca de si próprio e do saber sensível, ela parece pertinente no que diz respeito à tomada de consciência do ator sobre si, no sentido de se livrá-lo de pré-conceitos sobre si e permiti-lo agir de forma a transcender os limites do pensamento (DUARTE JÚNIOR, 2001).

Com isso em mente, durante as aulas eu constantemente recomendava aos estudantes que “não interpretassem”, isto é, que escutassem de fato o que era dito em cena. Principalmente, que reagissem da mesma forma como o fariam em sua vida. A provocação sugerida aos atores de “não interpretar” tratava-se de uma tentativa de deslocamento da percepção prévia que eles possuíam sobre o conceito do “ato de interpretar”, ou seja, de transformar-se no personagem. A possibilidade de não interpretar e, em vez disso, apenas reagir ao que está acontecendo ao redor, leva ao que Stanislávski chama de “avaliação dos fatos”. Segundo Knebel (2016, p. 143),

Stanislávski afirmava que a avaliação dos fatos através da experiência pessoal, sem a qual não existe a verdadeira arte, surge apenas se, logo no período

inicial de trabalho, naquele período do “exame da obra pela razão”, o ator obriga a própria imaginação a se relacionar com os personagens como se eles fossem pessoas que realmente existem, que vivem e agem dentro de determinadas condições de vida.

Conforme Knebel (2016), a “avaliação dos fatos” se dava por meio de perguntas direcionadas aos atores para que estes não tivessem ideias pré-concebidas de um determinado papel e, assim, conseguissem viver a personagem retomando fatos vividos por eles mesmos. O exercício com os estudantes da faculdade Dulcina se mostrou especialmente válido ao se considerar a sua dificuldade em se apropriarem, por exemplo, de papéis tidos como clássicos, que em sua maioria retratam personagens complexos, cujas personalidade e principais características psicológicas se mostram mais difíceis de ser transmitidas, como é o caso da peça *A dama do mar*.

Foi, então, por esse motivo, além da estrutura tradicional de cinco atos e dos longos textos a ser proferidos, que eu escolhi, dentre as opções de textos teatrais, a obra *A dama do mar*, desconhecida pelo grupo e que seria um grande desafio para eles.

Desde 2010 leciono as disciplinas de Voz e Dicção e de Interpretação Teatral, as quais tinha-se por costume adotar obras clássicas como base para os exercícios de finalização de semestre com os alunos da faculdade, constatei que, justamente o fato de serem, em sua grande maioria, peças antigas, fazia os atores adotarem uma voz levemente mais grave, bem como um ar solene, além de uma polidez formal nos gestos. Essas obras parecem existir no imaginário do grupo de maneira estereotipada, impedindo que os atores descubram por si mesmos as especificações de cada personagem.

Além disso, as longas frases, com vários apostos, parecem promover nos estudantes um enrijecimento do corpo, além de incontáveis erros de dicção. A respiração é geralmente interrompida, ocasionando tensão na voz, além de provocar uma espécie de insegurança generalizada no grupo, visto que, ao serem apresentados à obra *A dama do mar*, os estudantes pareceram preocupados com o tamanho da peça, tanto por ser um drama clássico dividido em cinco atos quanto pela quantidade de texto a ser decorado. Essas questões demasiadamente racionais já poderiam ser justificativas suficientes para bloquear a imaginação dos atores.

Os motivos acima expostos podem levar a uma racionalidade no momento da improvisação e a uma espécie de indisposição para se trabalhar com determinado

material. Ao que tudo indica, os clássicos parecem trazer um peso e uma responsabilidade para os atores, fenômeno que percebi ao longo dos anos ministrando essas disciplinas, nas quais a base para o material a ser utilizado são obras de grandes dramaturgos, as quais em sua maioria já existem, de alguma maneira, na imaginação dos atores, seja por meio de filmes de época ou até mesmo de novelas ou peças teatrais que já tenham assistido. Dessa forma, os estudantes acabam repetindo, ainda que inconscientemente, os clichês com os quais já estão familiarizados.

Como atrapalham as ideias prontas sobre o papel! Ao se aproximar de um papel de uma obra clássica, o ator, antes de ter realmente compreendido qualquer coisa, já se lembra de como os atores famosos fizeram esse papel, do que foi escrito sobre a sua interpretação - ele se torna prisioneiro das associações do “universo teatral”. Direcionando a atenção do ator, em primeiro lugar, para as circunstâncias de vida na peça, Stanislávski exige que, desde o início do trabalho, em vez de pensar sobre o “papel”, o ator se coloque no lugar do personagem e olhe para os fatos e acontecimentos dados pelo poeta a partir de um ponto de vista subjetivo. (KNEBEL, 2016, p. 143)

A escolha por trabalhar com textos clássicos se tornou um desafio para o grupo, e somente após algumas sessões de improvisos e de conversas sobre o que era o naturalismo de Henrik Ibsen o grupo passou a se revelar, ou seja, a se permitir ser atravessado pela obra em comunhão com as próprias sensações, através dos *études*, possibilitando ao grupo começar a utilizar sua própria voz e a agir espontaneamente em cena.

5.3 A dramaturgia

A dramaturgia do exercício cênico surgiu a partir da cena em que as irmãs Hilda e Bollete resolvem fazer uma festa de aniversário para a falecida mãe. No exercício realizado com os estudantes, todos os personagens participaram do aniversário, eram como convidados da festa. Para tanto, cada estudante criou um *étude* de como seria chegar em uma festa de aniversário e, somente passado algum tempo, descobrir que se tratava de uma celebração para uma pessoa falecida.

Durante essa etapa do processo, os participantes eram provocados a reagir espontaneamente, sob a hipótese de estarem, eles próprios, em uma festa. Assim, o

grupo sugeria o que poderia acontecer durante uma festa de aniversário, partindo de experiências próprias e de memórias pessoais.

As provocações surgiam como forma de perguntas a ser vividas pelo grupo, tais quais:

- Como me comporto em uma festa de aniversário?
- Como reajo quando uma pessoa que não convidei aparece na festa?
- Que roupa costumo usar em determinados eventos?
- Se minha mãe tivesse falecido e eu decidisse fazer, todos os anos, uma festa para ela, como seria a festa?
- Tenho tendência a beber ou a comer mais em aniversários?
- Se me sinto deslocado por não conhecer ninguém, qual minha válvula de escape para não demonstrar solidão?
- Como faço para introduzir uma conversa com alguém que conheço pouco ou nada? Sobre o que poderia falar?

Em vista disso, os integrantes passaram a levar diversos objetos, inclusive alimentos com odor característico de festa, uma vez que foi unânime a necessidade do grupo em criar, na sala de ensaio, um ambiente recheado de sons e cheiros, que proporcionasse instantaneamente uma atmosfera de festa para quem estivesse presente. Os alimentos escolhidos pelo grupo foram: salgados de aniversário e pipoca e bebidas que provocavam ruídos ao ser abertas, tais como cervejas, refrigerantes e vinho. Os alunos também levaram alguns instrumentos musicais, como gaitas e pau de chuva. Os objetos e alimentos eram manipulados conforme a necessidade individual de cada estudante durante seu *étude*.

Conforme dito anteriormente, durante os primeiros ensaios, pouca coisa era falada a respeito da vida do personagem em concordância com a obra dramatúrgica. Ou seja, não se buscou, a priori, estruturar as características psicofísicas dos personagens. Pelo contrário, nos primeiros *études*, quase nada se falava a respeito da vida interior do personagem, e sim da vida do próprio estudante.

Com os estudantes da Faculdade Dulcina, estruturei uma metodologia de trabalho compartilhado no que tange a criação dramatúrgica, de modo que, para que não houvesse dispersões durante os *études*, não era permitido realizar qualquer espécie de comentário após o encerramento de cada cena, da mesma forma que não

eram feitas sugestões sobre o que cada ator poderia inserir durante o *étude*. Somente ao final da aula eles trocavam impressões acerca da rotina de trabalho, momento em que também eram pensadas as estratégias de como aprofundar as sensações advindas dos improvisos, considerando que foi a partir destes que os textos para o exercício cênico foram selecionados, pelos próprios atores.

A escolha de não interferir nas cenas se deu pela tentativa de proporcionar maior liberdade e autonomia para o elenco. O objetivo era que fossem despertadas, no próprio ator, a consciência e a necessidade de mudança, conforme pode ser percebido no relato da estudante Bianca (vide anexo A).

Você deu uma autonomia muito grande pra gente. A partir do momento em que você deu o texto pra gente e falou: “não tenham a preocupação de falar o texto à risca, façam como vocês se sentirem mais à vontade” Lembro você falando: “ah, ficou natural”, Foi... A gente foi experimentando durante o processo. E aí não tinha essa preocupação com o texto, então a gente já teve uma autonomia. Na hora de criar personagem eu já criei o lugar, pelo que li do texto, criei o meu lugar...

O relato de Bianca evidencia a experimentação realizada ao longo do processo. Percebe-se, na sua fala, a autonomia que foi atribuída ao grupo. Da mesma forma, é interessante observar que a estudante criou espontaneamente o lugar da personagem – conforme suas próprias palavras, “meu lugar”. A expressão denota uma espécie de lugar especial para ela, quase como uma proteção, algo pessoal.

Outra estratégia para o desenvolvimento da dramaturgia do exercício eram as perguntas que eu direcionava ao grupo ao final de cada aula sobre sua relação com o mar, já que, por morarem no Centro-Oeste, a maioria se recordava com saudosismo das experiências na praia. O objetivo dessa aproximação era a de instalar nos atores a mesma sensação vivida por Éllida. Os relatos sobre o mar, proposto em sala de aula, foram escritos pelos atores e posteriormente inseridos nas falas de seus respectivos personagens. A ideia era a de que todos os personagens narrassem o que sentem pelo mar, da mesma maneira que a protagonista, Éllida, que toma banhos diários de mar. Os monólogos aconteciam sempre antes de começarem as cenas. O objetivo era que o mar permeasse a história de todos os personagens, sendo o fio condutor, ou seja, a linha que conecta cada personagem. Ainda sob outra perspectiva: os relatos dos atores, assim como sua descrição sobre como se sentiam diante do mar, ajudou o grupo a compreender a relação que Éllida estabelecia com ele. Nesse sentido, convém considerar que “em grande parte dos casos, o caráter heterogêneo,

as diferenças origens dos integrantes do grupo, fazem com que a experiência coletiva seja em primeira instância uma experiência pedagógica." (GARCIA, 2006, p. 230).

Acerca da evocação da personalidade do próprio ator no desenvolvimento dos *études*, Stanislávski propôs, em seu sistema, que aos atores bastaria saber o enredo principal da peça, devendo cada um ter clareza do caminho percorrido por seu personagem ao longo de toda a fábula. Segundo o próprio autor, citado por Knebel (2016, p. 134),

Para iniciar o trabalho, o mais importante é não se obrigar a realizar as tarefas que estão acima das suas forças, que levarão inevitavelmente à afetação e à violência contra a natureza. É preciso transformar as ações do personagem em ações próprias, já que apenas com ações próprias se pode viver de forma sincera e verdadeira. É preciso transportar a si mesmo para a posição dos personagens...

Stanislávski pontua ainda que para se iniciar o processo criativo é preciso começar com ações simples e realizá-las a partir do conhecimento prévio que se tem de si mesmo, “sem se incomodar com o fato de que no início o ator ainda sabe muito pouco sobre o papel. Ele não sabe o texto do autor, mas sabe quais são os principais acontecimentos e atos do personagem” (KNEBEL, 2016, p. 134). Dessa forma, o ator compreende o modo de pensar do personagem, o que, por conseguinte, o possibilita se expressar com suas próprias palavras.

Sob esta égide, o exercício cênico *A dama do mar e outras histórias* foi erguido: dentro de uma festa de aniversário, com comidas e bebidas de verdade e os atores a todo momento no escuro. Durante a apresentação, houve atores que tiraram o público para dançar e que com ele compartilharam comidas e bebidas.

Antes de cada cena, os atores descreviam como estavam vestidos, o lugar em que estavam – se estavam na porta da casa, na varanda, se a vista dava para o mar – e compartilhavam suas experiências pessoais sobre o mar. Essas descrições podiam ser inventadas ou podiam ser relatos verdadeiros; tudo dependia do estado interior do ator no momento em que a descrição era realizada.

Na segunda etapa, surgiam os monólogos, inspirados na vida dos próprios atores. Para ilustrar o processo de criação, utilizarei o relato dos estudantes, concedidos durante a entrevista que fiz com três deles acerca dessa experiência (vide anexo A), a exemplo do que expôs Rafael:

Eu acho que o escuro nos trouxe um recurso interessante pro espetáculo, porque a gente conhecia o texto, mas parecia que todas as vezes que ensaiávamos, era um novo espetáculo. Não sei se vocês tinham essa impressão. Pois sempre havia uma nova entonação na fala que já mudava toda a sua percepção. Por exemplo, a cena da festa: primeiro eu imaginava que era num lugar fechado, depois eles faziam de um jeito que parecia um luau. Lembro de pensar: “que legal isso!”. Condicionamos tantas coisas à visão... E perdemos tanto da audição quanto da sensibilidade dos momentos. E nesse processo de criação percebi o quanto perco por não saber ouvir. A gente não se escuta, não dá valor, né?

Nota-se, na fala do estudante, a redescoberta da audição enquanto facilitadora da imaginação, e a partir desse achado, ele passa a visualizar o local no qual se passa a ação do exercício no momento em que está sendo realizado, de maneira espontânea, ao se conectar ao grupo. Torna-se possível, para o estudante, vivenciar a cena pela audição. Nessa etapa do trabalho, os estudantes estavam conscientes da presença da sua voz, uma vez que todo o caminho percorrido por eles ao longo do processo suscitou na aprendizagem sensível, no encontro de si mesmo com a sabedoria do corpo. Rafael narra, ainda, na citação destacada acima, que a cada novo ensaio o texto era dito de maneiras diversas pelos outros atores. Ou seja, ele compreende a evolução dos companheiros de processo: abre-se uma janela de compartilhamento, na qual todas as cenas são vivenciadas por todo o grupo.

Acerca da importância dada à voz ao longo do processo, assim como da liberdade do fazer artístico a partir da conexão com a audição, é interessante perceber que os estudantes passaram a notar a voz em comunhão com o corpo, e a sentir que a voz é o corpo e que, portanto, pode adquirir potência a partir do saber sensível. Sobre esse aspecto, Rafael (vide anexo A) relata:

Acho que as preocupações mudaram e se focaram mais numa coisa, que talvez fosse a voz. Mas acontece que também não foi somente a voz, tínhamos a preocupação com os objetos de cena, em como manuseá-los. E talvez tenha ficado mais natural do que se a gente estivesse vendo. Lembro claramente de fazer movimentos propostos pelo texto... Mas que talvez se todo mundo estivesse me vendo, se eu tivesse vendo todo mundo, eu não conseguiria fazer com tanta fluidez, com tanto naturalismo como o texto pedia. Acho que o fato de não me preocupar tanto com o corpo... eu conseguia reagir, sabe? Consegui ser mais natural. Porque eu não tinha uma cobrança em cima. Porque quando a gente tem uma certa cobrança em cima, acaba que tenciona um pouco, ficando robótico, que nem eu tinha falado, no caso de pegar um simples copo de água e beber. Sem essas preocupações, a gente acaba fazendo melhor do que se a gente tivesse uma preocupação

em ser natural, aquela movimentação toda de cena, né? Às vezes a gente acaba sendo exagerado ao tentar fazer uma coisa simples.

A manipulação de objetos, da qual fala Rafael, foi desenvolvida e organizada inteiramente pelos alunos. Na sala de ensaio, após o grupo decidir que seria feita uma festa de aniversário e que os atores convidariam o público a participar dela, cada participante passou a organizar seus objetos, assim como as comidas e bebidas que seriam ingeridas ou oferecidas ao público. Dessa forma, somente eles sabiam onde estava cada objeto, conforme pode ser percebido durante a entrevista (vide anexo A):

Rafael: Nos organizamos bastante, né? Primeiro colocamos a mesa grande no centro da sala de ensaio, e a gente falava assim: “ah, vou deixar as minhas coisas aqui na direita”. Ninguém mexia no material de cena do outro, decorávamos o espaço inteiro, inclusive pra saber onde podia pisar.

Valéria: Os objetos de cena foram escolhidos pelo barulho que faziam? Ou pelo cheiro?

Bianca: Eu buscava trazer objetos que suscitasse sensações.

Rafael: É, que aguçassem através do cheiro, ou do som, mesmo, e era interessante a relação que se estabelecia com cada objeto. Eram como integrantes do grupo...

5.4 A criação dos personagens

No decorrer dos ensaios, os objetos passaram a ser manuseados com cada vez mais habilidade, conforme o ritmo de cada cena. Dessa forma, as improvisações conduziram a atenção do grupo para os sons que se faziam quando andavam e, em dado momento, sugeri que cada ator escolhesse algum sapato que fizesse barulho quando em contato com o solo, já que no escuro diferentes calçados criariam uma identidade sonora para cada personagem, e seria possível reconhecer o personagem que se aproximava pelo som dos passos.

A seleção dos sapatos se configurou, pois, da seguinte forma: Hilda usava saltos altos de ponta fina, os quais faziam um barulho fino e constante. A escolha se deu devido ao fato de o ator que a interpretava ter criado um *étude* no qual a personagem se arrumava para sair quando se sentia solitária, então vestia os melhores vestidos e experimentava diferentes sapatos. Para a criação de Bollete optou-se por saltos grossos, um pouco mais tímidos do que os de sua irmã. Acerca dessa característica, formulou-se a hipótese de a personagem fazer passeios pelo jardim para passar o tempo, e os saltos grossos não afundariam na terra, além de serem mais confortáveis. Éllida, a personagem-título da obra, usava sandálias baixas,

uma vez que apreciava tomar banhos de mar. Os sons dos seus passos, portanto, eram leves e sugeriam praticidade. A atriz que a interpretava também havia morado em cidade litorânea, por isso optou por utilizar a memória de suas sandálias de ir à praia para criar os passos de Éllida. O Dr. Wangel usava sapatos sociais de ponta fina, elegantes e sérios, assim como sua personalidade. Pensou-se que ele seria um homem melancólico, pouco espontâneo, e o sapato social representava, para o ator que o interpretava, essa qualidade de sobriedade. Arholm, o professor de colégio, usava tênis com sola de borracha, demonstrando seu caráter simples e um tanto relaxado.

O ruído dos sapatos na sala de ensaio anunciava para o público o personagem que se aproximava, criando, assim, um ambiente sonoro a partir do jogo dos ruídos provocados pelos passos na sala de ensaio, da mesma forma como com a manipulação dos diferentes objetos em cena.

O silêncio permeou o processo de criação de forma a tecer a conexão do grupo, assim como só existe música devido ao tempo rítmico e silencioso entre cada nota musical. À vista disso, cada ruído era estudado pelos atores de modo a compor, quase como uma linha harmônica, entre ruídos e silêncios, a dramaturgia do exercício. O silêncio e o escuro eram considerados entidades dentro da sala de ensaio; era preciso percebê-los primeiro, respirar o espaço e sua energia para, somente em seguida, reagir ao estímulo da cena.

Todos os sons eram estruturados como a sonoplastia do exercício cênico, uma vez que o grupo se organizava para que cada ator caminhasse em momentos específicos, de modo a deixar claro para os presentes qual personagem estava em cena. Verifiquei, ao longo do processo, que o ideal era não sobrepor os sons, a não ser de maneira consciente e proposital. O manusear de objetos não deveria acontecer concomitantemente ao caminhar; cada ação deveria ser feita sob uma circunstância específica e intencional do ator.

É interessante perceber a importância que tomou o som produzido pelo grupo. A caminhada feita pelos estudantes era realizada ora tocando levemente o chão, para despertar a sensação de tranquilidade entre os personagens, ora firme, forte ou barulhenta, para demonstrar agitação, raiva ou desespero. O peso dos pés no chão, em comunhão com a voz, criava a atmosfera do lugar, levando o espectador ora para dentro da casa – para o interior da festa de aniversário –, ora para o exterior da casa do Dr. Wangel, momento este em que as personagens trocavam segredos e

confidências. Conforme pode ser percebido na fala do estudante Mario acerca de sua perspectiva sobre o exercício (vide anexo B):

Foi algo muito rico, pois não foi uma experiência diferente somente para mim, e para os colegas de cena, mas também da platéia que estava vendada, o que nos fez tomar muito cuidado com qualquer som, e pensando assim tínhamos não somente que dar as falas, mas descrever o ambiente e criar a atmosfera do ambiente, posso dizer que concentramos nossa atenção na voz e falas para criar a cena num todo.

O que Mario chama de “atmosfera do ambiente” retoma ao conceito de Stanislávski sobre o uso da imaginação ativa, pois “é importante para o ator ter a imaginação forte e viva: ele precisa dela em cada momento do seu trabalho artístico e de sua vida no palco...” (VÁSSINA, 2016, p. 298). Stanislávski destaca ainda que a imaginação deve ser ativa dentro e fora do palco, devendo nutrir o ator, dando-lhe suporte para sua criação.

5.5 Abertura do processo para o público

A abertura do processo para o público ocorreu no dia quatro de dezembro de 2016, na sala 409 da Faculdade de artes Dulcina de Moraes, em Brasília. No dia da demonstração aberta para apreciação, o público foi vendado e conduzido em fila, um por um, para o interior escuro da sala. Na porta do espaço onde seria apresentado o exercício havia um ajudante auxiliando os presentes, os quais notadamente demonstravam desconforto por serem dirigidos para uma sala escura, sem ter a possibilidade de enxergar. Um a um, o público foi colocado em suas devidas cadeiras, ao lado dos atores, que também estavam vendados.

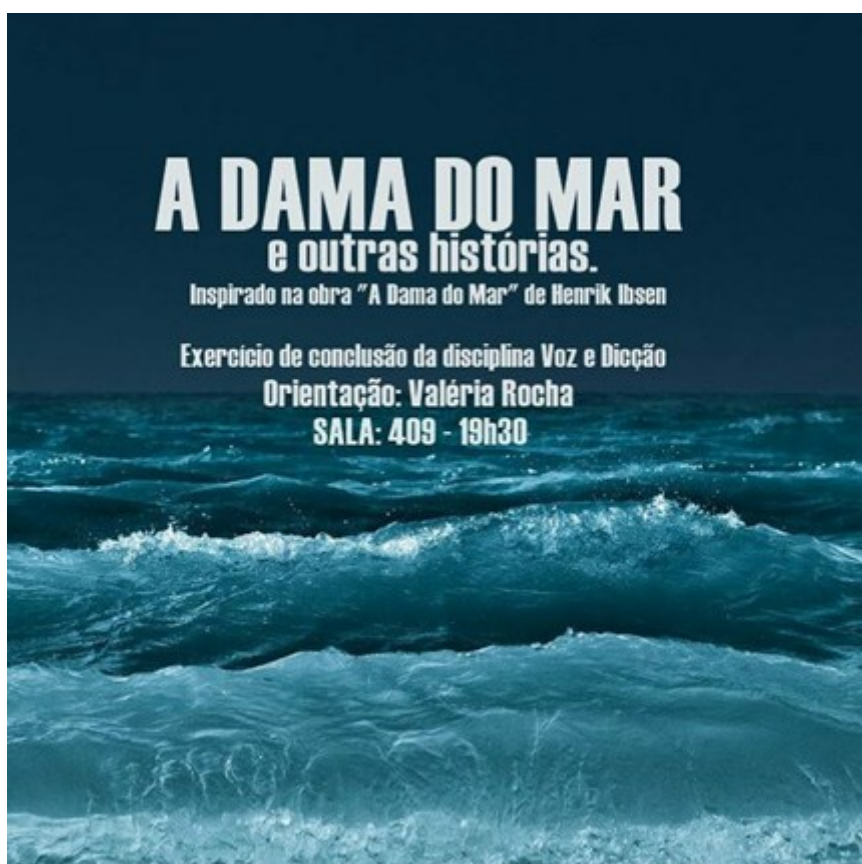
Ao começar o exercício, constatei que os atores não estavam ansiosos com a presença do público; havia tranquilidade na fala e na locomoção pelo espaço, como explica o estudante Flávio (vide anexo B).

Tive a sensação de conquistar a plateia com mais facilidade, porque eles tinham um cenário fantástico, que era a imaginação. Eu acho que consegui estimular a imaginação da plateia, descrevendo nas falas do personagem como era o cenário, o figurino e em alguns momentos trazendo elementos da cena, como por exemplo a comida.

Destaca-se da fala, de Flávio sua sensação de conquista, uma vez que, com os olhos fechados, ele se sentiu conectado com a plateia de forma a sentir prazer ao

proferir seu texto e suscitar imagens em todos os presentes. Os atores, durante a festa que representavam, chamavam o público para dançar e ofereciam comidas e bebidas. De modo geral, o público foi participativo, interagindo com o elenco. Em alguns momentos, ouvia-se o murmurar dos espectadores, comentando a respeito das cenas. De alguma forma, parecia que o público sentia necessidade de verbalizar algumas sensações sobre o que estava acontecendo, como se a retirada da visão os tivesse feito reagir ao exercício cênico. Em alguns momentos do exercício, houve diálogos entre os atores e o público, como quando uma mulher pediu para que a tirassem para dançar e um dos atores se dirigiu até o som de sua fala e a convidou para uma dança.

Figura 7: Flyer digital de *A dama do mar e outras histórias*



Fonte: A autora (2016)

Os personagens cantavam e convidavam o público a cantar também. A ideia era levar o público a viver uma pequena experiência sensorial, em vez de “ver uma peça de teatro”. O exercício buscou fazê-los “sentir uma peça de teatro”, despertando outras sensações, tornando-os integrantes do ato cênico.

Acerca da participação e da interação dos espectadores no ato teatral, além das especificidades do exercício cênico *A dama do mar e outras histórias*,

apresentadas aqui, cabe apontar também as características que permeiam o teatro contemporâneo, uma vez que desde o desenvolvimento das performances iniciadas nas artes visuais entre as décadas de 1960 e 1970, o teatro passou por revoluções sem precedentes, que romperam com as tradições propriamente teatrais, conforme explica Silvia Fernandes (2011, p. 19):

No contexto de quebra de paradigmas que definiu o teatro moderno, a dinâmica anti-teatral funcionou a partir de um processo de resistência acionado no interior do próprio teatro e foi responsável pela definição de mudanças substantivas no texto dramático, na concepção dos personagens e também no trabalho do ator. Nesse sentido, o anti-teatralismo, mais que uma oposição foi uma força produtiva de criação de experiências radicais de outro tipo de teatralidade.

A força de criação e de experiências radicais citadas no texto retoma as experiências realizadas no campo da *performance art*, que tem seu foco de investigação nas experiências relacionadas às questões do corpo, assim como à ação do artista em situações extremas. “A arte da performance visa exatamente a desestabilizar o cotidiano por meio da transgressão, e da ruptura, promovendo ações artísticas marcadas pela diferença” (FERNANDEZ, 2011, p. 11).

A contaminação da performance no campo teatral trouxe como herança obras artísticas diferentes, com ausência de códigos rígidos, fazendo com o que o teatro contemporâneo passasse a se arriscar em espaços não-convencionais para a cena. Outra característica dessa vertente é a personalidade na interpretação dos atores, uma vez que em muitos casos são narradas histórias autobiográficas em cena, não havendo a representação de nenhum personagem, o que gera a ideia de um anti-teatralismo. O teatro contemporâneo provoca a realização de ações reais, além da relação e da participação do público no ato cênico.

Na virada do século XX, a exemplo de outras artes da representação, o teatro toma consciência de seu vazio interior e projeta esse vazio para o exterior, [...] o surgimento do encenador moderno, que tende a torna-se autor da representação; e a emancipação da cena em relação ao texto; a focalização progressiva dos artistas na essência de sua arte, naquilo que é especificamente teatral, autonomia completa. (SARRAZAC, 2013, p. 60)

O excerto acima aponta os caminhos que levaram o teatro contemporâneo a se libertar do texto, destacando a “vontade de libertar o teatro de sua identidade literária, abstrata e atemporal, para recuperar sua abertura para o mundo, para o real.”

(SARRAZAC, 2013, p. 61). Nesse sentido, o teatro se reinstitui enquanto ato presente e aberto para o público.

O teatro contemporâneo tem, portanto, uma liberdade de expressão e um caráter processual. Essa característica oportuniza ao teatro compartilhar suas pesquisas em vez de exhibir um espetáculo completo e finalizado com luz, cenário e figurino. Esse caráter processual rompe com o caráter ilusório do teatro tradicional, ou seja, com a cópia da realidade. Dessa forma, o teatro contemporâneo divide com o público o caminho percorrido pelo grupo e suas descobertas. A participação do espectador nessa experiência evoca uma variedade de sensações e emoções que ultrapassa a possibilidade de “interpretação e produção de significado, não podendo ser superada nem resolvida pela reflexão” (FERNANDEZ, 2011, p. 13).

Dessa maneira, pensei ser coerente definir *A dama do mar e outras histórias* como um exercício cênico, por tratar-se exatamente desse tipo de teatro contemporâneo descrito anteriormente, misturado e integrado a outras artes, que possui caráter processual e que ambiciona relacionar-se com o público. Após seu encerramento, constatei que a pesquisa acerca desse exercício ainda carece de expansão, e seu significado merece ser ampliado. Justamente por abrir suas fronteiras com os espectadores, pude perceber que o público, ao reconhecer os personagens, fazia apontamentos acerca da cena em voz alta. Seriam tais comentários feitos para ser percebidos pelos atores? Eram reflexo do medo e da ansiedade de estarem todos no escuro? Ou talvez o fato de não serem vistos os deixava seguros para reagir às cenas de que participavam? Afinal, qual o papel do público em um exercício como esse: permanecer calado e só falar ao final? Interferir? Por que não haveriam de interromper?

O fato é que a presença do público, assim como sua participação, potencializou a experiência tanto para os atores quanto para o próprio público. Os comentários advindos da plateia não incomodaram os atores; ao contrário, tornava o ato cênico uma festa genuína, uma vez que todos compartilhavam a mesma ambientação sonora, olfativa e gustativa. Esses sentidos, estimulados, contribuíram para despertar a imaginação dos presentes, que participaram de forma ativa do exercício cênico.

5.6 Considerações sobre o exercício *A dama do mar e outras histórias*

O exercício cênico *A dama do mar e outras histórias* foi realizado, portanto, inteiramente na ausência de luz. Perpassou questões corriqueiras relacionadas à pedagogia vocal e também investigações, sob o formato de *études*, sobre a presença e a sensação de atitude, ambas inseridas na perspectiva de Stanislávski sobre o ator-sobre-si-mesmo. Dessa maneira, esse exercício oportunizou um intenso treinamento acerca de conceitos, poéticas e pedagogias, tangenciando a voz e impulsionando o estado criativo do ator.

Constatee, nessa experiência, a importância de desenvolver, ou melhor, de reacender o lado intuitivo do ator para a criação cênica. Utilizei as experiências pessoais dos participantes e os coloquei em contato consigo mesmos, resgatando antigas memórias, libertando seu corpo de pré-julgamentos e medos antigos a partir do saber sensível.

O tempo despendido para essa experiência foi de fundamental importância para a realização do exercício, assim como a disponibilidade emocional do grupo. Além de recolher e analisar os dados para esta pesquisa, almejo dar continuidade para a este estudo, recolhendo mais dados, experimentando outros exercícios e ampliando as questões técnicas e poéticas que tangenciam o corpo-voz. Essa experiência deixou como herança a evidência da capacidade que temos de sentir o espaço, o corpo-voz e as relações interpessoais de outra maneira, ampliando nossa capacidade sensorial, além de ter conectado todos os envolvidos no processo ao próprio corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que seguem são embasadas em conclusões parciais, obtidas em cada etapa do presente trabalho. Isto posto, busquei aqui levantar questionamentos acerca do treinamento vocal, partindo do saber sensível provindo da experiência. Dessa maneira, abordei práticas a partir da construção da voz em performance, as quais mostraram evidente a importância da experiência enquanto exercício da sensibilidade necessária à aquisição de saberes. Somos transformados e atravessados pelas coisas e eventos que acontecem ao nosso redor, e no nosso cotidiano, a experiência tem portanto afinidade com a vida: é uma relação individual do sujeito com o mundo.

Pensar uma pedagogia vocal voltada para o saber da experiência possibilitou, entre outras descobertas, a conexão dos indivíduos com suas heranças culturais e com suas memórias pessoais, fortalecendo sua autoestima e estimulando a imaginação criativa e intuitiva.

A voz carrega a trajetória do sujeito que fala, sua história e sua maneira única de pertencer ao mundo. É ela o meio pelo qual nos apresentamos e que, em comunhão com o corpo, permite a expressão da emoção, possibilita a criação de discursos verbais, atinge o outro e estabelece, assim, a comunicação. Para mais, a voz está diretamente relacionada à identidade do indivíduo, sua história e sua maneira singular de pertencer ao mundo.

Além de comunicar ideias, a voz exprime sensações. Por meio dela, sentimentos e emoções são emitidos até atingirem seu destino, ou seja, o outro. Finalmente, a voz torna único cada indivíduo. No entanto, para que ela atinja seu potencial poético-artístico, necessita romper com tudo o que a aprisiona e libertar-se, a começar pela respiração completa e fluida, na qual se envolva todo o corpo, pela dicção clara, pela ressonância equilibrada, assim como entonações diversas, intensidades, silêncios, pausas diante de certas palavras e projeção para cada espaço no qual se fala. Todos esses elementos se mostraram decisivos para a fluidez corpóreo-vocal durante todo o processo de ensino-aprendizagem realizados com os estudantes. Além disso, estes aspectos técnicos da voz devem estar integrados e conectados à fisicalidade do corpo.

Com isso em mente, este trabalho se tornou um relato das práticas realizadas com aquela turma de estudantes da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes.

A experiência aqui descrita se iniciou com a minha proposta para que os alunos mantivessem os olhos vendados ao longo de todo o processo pedagógico. Ao final do período, constatei que as vendas potencializaram sobremaneira os demais sentidos, o que acarretou no enriquecimento sensorial e imagético da palavra no escuro. No decorrer do processo, foi possível perceber que a ausência da visão acarretou no aumento da propriocepção dos estudantes, levando-os a descobrirem seu corpo sonoro por diferentes perspectivas sensoriais. Para tanto, foram realizados diversos exercícios, feitos de maneira sistemática, seguindo uma rotina de treinamento, de maneira a despertar seus sentidos.

O processo de ensino-aprendizado contou ainda com o desenvolvimento de um exercício cênico baseado na obra *A dama do mar*, de Henrik Ibsen. O texto foi apresentado ao grupo por meio de adaptações dos *études* de Stanislávski. Ao longo do processo, os *études* se transformaram em um meio para que os atores utilizassem suas histórias e memórias pessoais para o desenvolvimento dos personagens. Houve ainda uma abertura do processo para a público, o qual também foi vendado e convidado a participar do exercício cênico.

Constatei que a participação do público potencializou a experiência da palavra no escuro. Os atores se sentiram instalados na cena para se locomover e manipular uma variada gama de objetos, assim como para interagir com os espectadores.

A experiência trouxe ainda, entre tantas descobertas, minha reflexão sobre a prática docente, uma vez que, quando as luzes se apagaram eu, enquanto professora, não possuía mais o controle sobre o que era realizado dentro da sala de ensaio. Com o passar do tempo, percebi que a autonomia concedida aos alunos foi de extrema importância para o desenvolvimento individual de cada integrante. Atualmente penso menos em ensinar técnicas e exijo menos que o aluno aprenda e que se empenhe o tempo todo em sala de aula; penso, sim, em proporcionar um espaço de troca, um local em que o estudante possa se sentir acolhido, que possa se conectar com suas lembranças, que possa se sentir livre para expressar sua identidade, promovendo um diálogo entre o grupo.

Chegar ao fim deste trabalho serviu como propulsor para uma gama de perguntas que se formaram, ou que não foram pormenorizadamente analisadas e carecem de mais tempo e mais pesquisas. Assim, levanto ainda algumas questões-chave, tais quais: como a questão técnica e poética da voz vem sendo trabalhada no panorama do teatro contemporâneo? Como a preparação e o aprimoramento técnico

têm sido abordados nos diferentes estilos teatrais? Que metodologias e pedagogias da voz vêm sendo praticadas? Será que a experiência que realizei no escuro com os estudantes da Faculdade Dulcina pode ser utilizada como processo metodológico e aplicado para outros grupos teatrais? Dessa forma, a pesquisa prática e teórica que desenvolvi até aqui pretende continuar sendo desenvolvida e ampliada no campo do treinamento vocal e da criação do personagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEIXO, Fernando; MARTINS, Janaína; JACOBS, Daiane. (Org.). **Práticas e poéticas vocais**. Uberlândia: EDUFU, 2016. v. 2. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-417-9>

ALEIXO, Fernando. **Corpo-Voz**: Revisitando temas, revisando conceitos. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

_____. **Corporeidade da voz**: Voz do ator. Campinas: Komedi, 2007.

_____. **Corpo-Voz-Ritualidade**: Primeiras abordagens. Revista Moringa. v. 8, jan. 2017. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2177-8841.2017v8n1.34915>

_____. **Práticas e poéticas vocais**. Uberlândia: EDUFU, 2004. v. 1.

_____. Reflexões sobre aspectos pedagógicos relacionados ao trabalho vocal do ator. **Revista Moringa**. v.1, jan. 2010.

BERRY, Cicely. **Voice and the actor**. Nova York: Wiley Publishing Inc., 1973.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões**: Antiginástica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CARVALHO, Dirce Helena. **A voz cênica no âmbito da formação do ator**. In: ALEIXO, Fernando; **Práticas e poéticas vocais**. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 1.

CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais**: Filosofia da expressão vocal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: A educação (do) sensível. 2000. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

FERNANDEZ, Silvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. **Revista Repertório**. n. 16, Salvador, 2011.

FORTUNA, Marlene. **A performance da oralidade teatral**. São Paulo: Annablume, 2000.

GARCIA, Silvana. **Do coletivo ao colaborativo**: A tradição do grupo no teatro brasileiro contemporâneo na Companhia dos Atores. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2006.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1976.

MARES, Gisele. **A importância da estabilização central no método Pilates**: uma revisão sistemática. Revista Fisioter. Mov., n. 2, Curitiba, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-51502012000200022>

PILATES, Joseph Hubertus. **A obra completa de Joseph Pilates**. Sua saúde e o retorno à vida pela Contrologia. São Paulo: Phorte, 2010.

IBSEN, Henrik. **Seis dramas**: Parte 2. Coleção Mestres Pensadores, São Paulo: Escala, [1989?].

KNEBEL, Maria. **Análise-Ação**: Práticas das ideias teatrais de Stanislávski. São Paulo: Editora 34, 2016.

DE VECCHI, Anna Maria Barros. In: LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978. p.9-10.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTINS, Janaina Trasel. **A integração corpo-voz na arte do ator**. A função da voz na cena, a preparação vocal orgânica, o processo de criação vocal. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.

MOYA, Andrews L. **Manual de tratamento da voz**: Da pediatria à geriatria. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. São Paulo: Via Lettera, 2007.

OLIVEIRA, Vidal de. Alguns dados bibliográficos sobre Ibsen. In: IBSEN, Henrik. **Seis dramas**. São Paulo: Escala, [1989?]. p.13-28.

QUINTEIRO, Eudisia Acuña. **Estética da voz**: uma voz para o ator. São Paulo: Plexus, 2007.

RANGEL, Juliana. Por uma ambivalência sonora da cena: voz em processo e criação. In: ALEIXO, Fernando; MARTINS, Janaína; JACOBS, Daiane. (Org.). **Práticas e poéticas vocais**. Uberlândia: EDUFU, 2016. v. 2.

ROSENFELD, Anatol. **A arte do teatro**: Aulas de Anatol Rosenfeld (1968). São Paulo: Publifolha, 2009.

SARRAZAC, Jean-Pierre. A invenção da teatralidade. **Revista Sala Preta**, v. 13, jun. 2013. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v13i1p56-70>

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2011.

STANISLÁVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

VARGENS, Meran. **A voz articulada pelo coração**: Ou a expressão vocal para o alcance da verdade cênica. São Paulo: Perspectiva; Salvador, BA: PPGAC/ UFBA, 2013.

VÁSSINA, Elena. **Stanislávski**: vida, obra e sistema. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

ANEXO A – ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Esta entrevista foi realizada na sala 409 da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília, no dia 21 de fevereiro de 2018, às 19h.

Valéria: Pesquisadora
Rafael: Aluno entrevistado
Mario: Aluno entrevistado
Bianca: Aluna entrevistada

Valéria: Gostaria de agradecer a presença de todos vocês. Pra começar, gostaria que fosse narrado o início do processo da experiência do escuro na perspectiva de vocês, desde os nossos primeiros encontros. Também gostaria que vocês falassem por que havia dificuldade de conexão entre as aulas técnicas de voz e as de corpo, principalmente quando estávamos nas investigações acerca da criação da personagem.

Mario: Eu acho que saber que na verdade a voz faz parte do nosso corpo, que não é algo separado. Eu acho que a partir do momento que a gente entende isso, passa a ver de outra forma ou a sentir de outra forma. Sentir que isso vem de dentro, lá do interior do corpo e vai pra fora é uma coisa que você tem que ir trabalhando dentro de você. O seu corpo faz parte disso, até porque nossas caixas de ressonância ficam dentro do nosso corpo. Perceber que está tudo junto. Está tudo interligado.

Rafael: Eu acho que esta é uma dificuldade que eu sempre tive, e que até então eu imaginava que os exercícios técnicos de voz serviam pra gente jogar a voz em um determinado lugar e não pensava em como isso era produzido dentro do próprio corpo. Lembro dos primeiros exercícios que fizemos, ainda com a luz acesa, todo mundo se olhando, a gente ainda vem com essa consciência que não devia existir, né? De ignorar o aparelho vocal... Por mais que a voz seja o fim do nosso aparelho, digamos assim. Em todas as aulas usamos a voz, e ficamos pensando muito nisso: “joga a voz na cabeça, joga a voz no peito, joga a voz no... Só que pra gente, a gente quer jogar a voz é pra frente ou pra trás ou... Entende?

Mario: A gente quer ser ouvido, né?

Rafael: A gente acaba esquecendo que está tudo dentro do corpo. Vem de dentro, a voz.

Bianca: Nos primeiros exercícios de voz que fiz eu sentia que não fazia direito, porque eu não sentia muita diferença entre fazer ou não os exercícios. Fiz Voz

e Dicção I e II, e tal... E mesmo assim sentia que não fazia direito porque não via o retorno do exercício no corpo. Quando começamos o processo do escuro sentia que na mesma aula que você dava o aquecimento e os exercícios, eu já sentia minha voz muito mais limpa, muito mais, sei lá... conectada? A extensão vocal tinha aumentado de uma forma muito gigantesca. Pude perceber que a voz tinha uma responsabilidade muito grande dentro do processo de criação. Principalmente quando um dos sentidos é retirado, dessa forma a voz é o que vai reinar ali. Então a gente tinha um compromisso muito grande com a voz e a gente tinha que saber lidar com ela.

Valéria: O que vocês consideram que mudou quando vocês foram vendados? Qual a sensação que isso trouxe?

Rafael: Eu tive a impressão que até aquela data todos os exercícios de voz que eu fazia era como um papagaio. Isso ficou claro para mim durante as outras disciplinas que cursei. Por exemplo, eu realizava determinado exercício em que projetava: “ah...”. No entanto a professora falava: “não é esse ‘ah’..., é ‘ah...’”. Então naquele momento eu conseguia fazer, mas não registrava o que havia acontecido. E depois ficava pensando como iria repetir, era quase impossível. Aquelas aulas que fizemos no escuro, eu fazia os exercícios porque entendia o meu corpo em funcionamento. Tipo... A gente faz o exercício, aí pedia pra repetir na mesma hora e eu sentia realmente a diferença. Você sente que seu corpo vibra de uma forma diferente quando você usa a voz.

Valéria: Como vocês percebiam o espaço? Como era ficar completamente no escuro, andando e fazendo os exercícios de alongamento?

Bianca: Nas primeiras vezes no escuro e vendados eu me senti muito tensa, e senti medo. Ficava com medo de esbarrar porque eu não sabia como a outra pessoa chegava até mim, com a velocidade em que ela estava caminhando. Mas na verdade nos primeiros exercícios todos estavam com medo, assim a gente andava superdevagar por causa disso. Andávamos com as mãos na frente do rosto para nos proteger. Tentando perceber o outro pelas mãos, ainda... A gente estava mais preocupado com o contato físico do que em perceber de uma forma mais sensível – pela audição... E aí, com a repetição dos exercícios, a gente foi aperfeiçoando essa sensibilidade. Perceber o outro pela presença, pelo cheiro, pelo sei lá... Enfim...

Valéria: Como assim sentir pela presença?

Rafael: Pra mim esse foi o ponto mais marcante de todo o processo. Porque chegou um momento que a gente passava, sei lá, a um metro de distância de alguém,

e sabia qual pessoa tinha passado. Várias vezes eu passava pelo Flávio sem a gente se falar e eu sabia que ele tinha passado por mim. Tanto que ele é uma pessoa que já é meio cômica, e me dava vontade de rir. Acontecia com o Mario também, acontecia com a Bianca... era como se a gente comesse a...

Mario: Tivesse uma energia né?

Rafael: É, a sentir a energia do outro, o calor do outro, eram sensações.

Bianca: Eu sinto que a gente se conectou de verdade quando tampamos os olhos e começamos a andar. Sem andar com medo de: “ah, eu vou tocar em alguém, eu vou me machucar, alguém vai bater o braço em mim”. Depois que a gente teve essa conexão, criamos uma segurança muito maior em andar pelo espaço, tanto que eu percebi nossa evolução. Eu andava com muito mais segurança e também sentia a presença dos colegas. Mesmo estando longe, eu sabia quem se aproximava, e mesmo quando me tocavam eu conseguia reconhecer quem era, acho que a gente ficou muito conectado, dava mesmo pra sentir uma energia muito forte ali, que compartilhávamos da mesma energia.

Mario: Pra mim e pra maioria do grupo foi algo muito novo. Como foi retirada nossa visão, passamos a tentar usar outros mecanismos pra conseguir estar ali. Pra que se tornasse possível habitar aquele espaço. Começamos a usar o tato, todo mundo começou a andar com a mão na frente, tentando sentir as pessoas, tentando sentir as coisas, tentando se encontrar no espaço. Depois, acho que a gente começou a ouvir mais. Em seguida passei a sentir e aí a gente foi aguçando os outros sentidos... Eu acho que chegou um momento que nós estávamos conseguindo controlar esses sentidos. No dia do espetáculo, como também durante os ensaios, a gente conseguia sair da nossa cadeira e tocar na coisa certa no lugar certo. Agente conseguia estar no lugar certo na hora certa. A gente sabia por onde tinha que dar a volta na sala pra não esbarrar em alguma coisa. E isso tudo no escuro! Então acho que esse processo despertou os outros sentidos, aguçou como organizou também.

Valéria: O processo de criação começou após uma prévia análise do texto *A dama do mar*, de Henrik Ibsen. No entanto, era sugerido que cada um utilizasse memórias e experiências pessoais para a criação dos personagens. Dessa forma, utilizando esses parâmetros, qual a diferença entre realizar um *étude* com os olhos abertos ou completamente no escuro?

Rafael: Eu acho que o escuro nos trouxe um recurso interessante pro espetáculo, porque a gente conhecia o texto, mas parecia que todas as vezes que

ensaiávamos, era um novo espetáculo. Não sei se vocês tinham essa impressão. Pois sempre havia uma nova entonação na fala que já mudava toda a sua percepção. Por exemplo, a cena da festa: primeiro eu imaginava que era num lugar fechado, depois eles faziam de um jeito que parecia um luau. Lembro de pensar: “que legal, isso!”. Condicionamos tantas coisas à visão... E perdemos tanto da audição quanto da sensibilidade dos momentos. E nesse processo de criação percebi o quanto perco por não saber ouvir. A gente não se escuta, não dá valor, né?

Valéria: Dessa forma, não restavam muitas opções a não ser ouvir e verdadeiramente reagir aos estímulos...

Bianca: Durante essa experiência, quando a gente tava no escuro, senti que eu tinha uma segurança muito maior na hora de falar, mesmo, porque é como se eu me sentisse dentro do meu quarto fazendo coisas que só eu estou vendo, então eu posso fazer o que eu quiser e ser ridícula do jeito que eu quiser e ninguém vai ver, e isso me traz uma sensação de conforto muito grande. Então eu fico muito mais à vontade e acho que aproveitei muito do naturalismo que surgia das cenas, por causa disso. Né? O fato de ninguém estar vendo como eu estava mexendo meu corpo me deixava mais à vontade, então eu me movimentava naturalmente, minha voz saía mais natural. E por mais que eu pensasse: “meus Deus, as pessoas estão o tempo inteiro reparando só na minha voz, em como estou falando, como a minha voz está saindo, mas ao mesmo tempo eu estou muito mais segura”, lembro de pensar de quando comecei a fazer teatro, quando o diretor propõe um exercício de improvisação: “eu quero que você pegue um copo imaginário e quero que você beba água”. Lembro de fazer meio duro, parecendo um robô pegando um copo e bebendo aquela água. O processo do escuro eu realmente realizava as ações de maneira espontânea, o escuro dá essa sensação de liberdade muito grande pra gente.

Mario: Acho que as nossas preocupações mudam quando estamos apresentando no claro com todo mundo olhando a gente, e com a gente olhando todo mundo... É um tipo de preocupação que se tem, e quando entrei nesse processo, acho que as preocupações mudaram e se focaram mais numa coisa, que talvez fosse a voz. Mas acontece que também não foi somente a voz, tínhamos a preocupação com os objetos de cena, em como manuseá-los. E talvez tenha ficado mais natural do que se a gente estivesse vendo. Lembro claramente de fazer movimentos propostos pelo texto... Mas que talvez se todo mundo estivesse me vendo, se eu tivesse vendo todo mundo, eu não conseguiria fazer com tanta fluidez, com tanto naturalismo como o

texto pedia. Acho que o fato de não me preocupar tanto com o corpo... eu conseguia reagir, sabe? Consegui ser mais natural. Porque eu não tinha uma cobrança em cima. Porque quando a gente tem uma certa cobrança em cima, acaba que tenciona um pouco, ficando robótico, que nem eu tinha falado, no caso de pegar um simples copo de água e beber. Sem essas preocupações, a gente acaba fazendo melhor do que se a gente tivesse uma preocupação em ser natural, aquela movimentação toda de cena, né? Às vezes a gente acaba sendo exagerado ao tentar fazer uma coisa simples.

Rafael: Acho que existe até uma questão de vaidade também, pois além de não se ver, também não dava pra ver como os outros estão te vendo, né? Isso faz uma diferença. Outra coisa, que no dia da apresentação... é que o exercício do escuro nos possibilitou desenvolver uma sensibilidade, inclusive pra tocar e manusear o público, foi bem diferente. Lembro de chamar o público pra participar, algumas vezes eu tocava nas pessoas no escuro, outras eu entregava algumas coisas pra eles comerem e era de uma forma bem sutil. E parece que ninguém saiu agredido, foi muito legal essa experiência, porque eles também estavam vendados, eles compartilharam conosco.

Valéria: Vocês acham que o processo de estar no escuro potencializou a imaginação de vocês?

Bianca: Eu ia comentar sobre isso. Potencializou muito. Muito mesmo, porque quando eu faço teatro de olhos abertos, já existe a imagem do palco, tenho a imagem de onde o público está, do figurino, da iluminação, mas de olhos fechados existe a possibilidade de criar todo o lugar que vai acontecer a cena. Eu criei todo o cenário na minha cabeça, e alimentei esse cenário, e naturalmente esse cenário é gravado.

Valéria: Como assim o cenário é gravado?

Bianca: Eu criei a praia, eu criei a casa onde a dama do mar mora, e eu lembro como que é a sala, como é a varanda que ela conversa com o marido olhando o mar durante o pôr do sol... Eu lembro... E isso é interessante porque todo mundo tem um lugar diferente, né? Mas o meu lugar é aquele, é especial pro meu personagem, e foi construído a partir das minhas lembranças sobre o mar. É como se fosse um filme na cabeça de cada pessoa, de um jeito diferente.

Valéria: Vocês consideram que foi mais fácil experimentar e vivenciar sua imaginação no decorrer do processo da experiência do escuro?

Bianca: Se era mais fácil? Pra mim, era. O meu lugar, era. Eu me senti mais à vontade, por saber que é o lugar que eu criei, o lugar que eu to andando é esse

lugar que eu criei, o diretor não vai me tirar daqui... Eu quero andar aqui, eu vou andar aqui. A casa é minha, a cor da parede é essa, e a gente tem essa autonomia de criar, e a gente alimenta nossa criação, então, a casa pra mim era aquela e eu mantive aquela casa durante o processo. Pode acontecer de outro ator não manter, de ter o cenário diferente, e aconteceu de durante o processo, eu imaginar um lugar onde estaria acontecendo a festa de um jeito e os outros atores descreverem de outra maneira. Então era uma criação mútua também, porque eu moldava o meu lugar também, sabe? Ter essa generosidade de: “eu criei assim, mas meu colega está descrevendo dessa forma e eu estou vendo dessa forma que ele está descrevendo”. Então a gente brinca com a nossa criatividade e com a criatividade do outro também.

Valéria: Vocês consideram que houve uma integração entre corpo, voz e texto dramático? Como vocês percebem a integração que houve com o corpo? Vocês consideram que existiu uma conexão da sua voz com o seu corpo?

Mario: Acho que na maioria das vezes, quando faço teatro, me preocupo com o todo. E às vezes não me concentro como deveria, por ter de me preocupar com mil coisas, como o figurino, as marcas de luz no palco. Ou, sei lá, eu tenho essa neura de pensar que tenho que me preocupar com mil coisas. E de repente, naquele processo percebi que houve uma união, não tinha como ficar pensando, pois tinha que ficar atento ao momento. Então sem que eu pensasse em interpretar, eu só reagia à minha imaginação, e aí aconteceu uma ligação de forma natural. Porque “eu to falando assim, eu tenho que andar de tal forma, e fazer um personagem”, isso sempre me travou. Se eu fosse fazer esse espetáculo hoje, com os olhos abertos, mas lembrando do processo com meus olhos fechados, talvez fosse mais fácil pra mim do que ir pro processo de olhos abertos assim de cara, sem nunca ter feito. Então eu acho que com certeza eu iria ter uma certa lembrança de que eu não preciso exagerar, eu posso imaginar e sentir tudo a partir das minhas vivências.

Valéria: Como foi o processo de criação do personagem, no sentido do processo de desenvolvimento das emoções, da atmosfera do lugar e da instalação? Como vocês percebem essa trajetória?

Rafael: Lembro que eu e Bianca começávamos com o som de uma gaita que a gente tocava pra simular o barulho dos barcos no porto. Lembro de fazer o som e conseguir ver o barco passando. Foi como se eu tivesse criado uma quarta parede que me cercava o tempo todo. E que me trazia uma imaginação que, até então, em cena, talvez eu ainda não tinha. E eu acho que isso traz uma verdade pra cena, uma

aproximação com o personagem, que é muito legal. Tanto que a gente fez uma cena que foi bem natural, a gente conversava parecendo real.

Mario: É verdade.

Rafael: Os personagens eram amigos, na situação.

Bianca: Até um pouco mais. Dava pra sentir as nuances da fala: ele era apaixonado por mim.

Rafael: Meu personagem era muito apaixonado! Mas eles conversavam como amigos, tinha essa camada. Tinham uma certa mágoa um com o outro, mas não era uma coisa que tinha que virar um escândalo ou que ia sair aquele dramalhão, ou ainda que iria fazer algum deles chorar, cada um para o seu lado.

Valéria: Como eram feitas as escolhas dos objetos de cena? Como vocês encontravam esses objetos na sala de ensaio escura?

Rafael: Nos organizamos bastante, né? Primeiro colocamos a mesa grande no centro da sala de ensaio, e a gente falava assim: “ah, vou deixar as minhas coisas aqui na direita”. Ninguém mexia no material de cena do outro, decorávamos o espaço inteiro, inclusive pra saber onde podia pisar.

Valéria: Os objetos de cena foram escolhidos pelo barulho que faziam? Ou pelo cheiro?

Bianca: Eu buscava trazer objetos que suscitassem sensações.

Rafael: É, que aguçassem através do cheiro, ou do som, mesmo, e era interessante a relação que se estabelecia com cada objeto. Eram como integrantes do grupo...

Mario: No meu caso, foi mais por conta do barulho, mesmo. Da necessidade que vinha do personagem. Meu personagem estava trabalhando na pintura de um quadro, na cena 1, então, eu precisava usar coisas que fizessem barulho, que fizessem o público entender que ele estava trabalhando em algo, e somente depois o personagem dizia o que estava fazendo. Então, juntei o útil ao agradável, a fala dele e o barulho que eu consegui fazer pra dar a entender isso.

Bianca: Você deu uma autonomia muito grande pra gente. A partir do momento em que você deu o texto pra gente e falou: “não tenham a preocupação de falar o texto à risca, façam como vocês se sentirem mais à vontade”. Lembro você falando: “ah, ficou natural”. Foi... A gente foi experimentando durante o processo. E aí não tinha essa preocupação com o texto, então a gente já teve uma autonomia. Na hora de criar personagem, eu já criei o lugar, pelo que li do texto. Criei o meu lugar e

falei: “ah, vou ter autonomia pra fazer minha personagem... vou fazer minha personagem ruiva, vou fazer ela superalta, porque é a única oportunidade que eu tenho de ser alta na vida! Então vai ser alta, sim!

Rafael: E quando você se descrevia para o público você, falava que tinha um...

Bianca: Um metro e oitenta, eu tinha um metro e oitenta, era ruiva, meu cabelo era black power!

Valéria: Você se imaginava verdadeiramente...

Bianca: Claro! Superruiva e com o cabelo enrolado, black power! Então eu abusei dessa autonomia que você deu. E eu acho que funcionou pra mim. É igual quando você é criança, que veste uma roupinha de fada ou de princesa e fala: “eu sou uma princesa”. E você age como se você fosse uma princesa, você toma chá e chama suas amigas pra tomar o chazinho da princesa, né? E aí, como eu queria ser alta, eu queria ser ruiva, eu queria ser... Durante a apresentação do processo de usar salto, também. Até pelo som, pelo passo, e tal. Eu abusei disso. A construção da minha personagem foi completamente feliz pra mim, porque fiz da forma como eu queria e agi como se eu realmente fosse. Não tava ninguém vendo mesmo, então eu podia ser.

Mario: É... eu queria voltar numa coisa que já foi falado, que é sobre a questão da imaginação. Da gente descrevendo as cenas. A Bianca falou o caso: “ah, no teatro está lá tudo à nossa vista”. Só que acho que aqui a gente conseguiu ir muito mais além. A gente poderia transportar o público que tava aqui pra qualquer lugar que a gente quisesse, entende? E eles iam ver isso na forma que a gente falasse, que a gente descrevesse, o que a gente fez foi muito mais do que um cenário. Eu criei uma praia, uma casa enorme, a gente fez uma festa, enfim, eu acho que a gente fez coisas que se fosse no teatro convencional, com todo mundo vendo, acho que não... acho que a gente não teria conseguido fazer dessa forma...

Valéria: No dia da demonstração do processo, como vocês reagiram ao perceber a presença do público?

Mario: Que eles eram os convidados.

Bianca: Sim. A gente ofereceu os salgados, a comida da festa pro público. É, senti assim.

Rafael: Às vezes eles participavam ativamente, mesmo. Porque ora ou outra a gente chamava alguém pra dançar, ou esbarrava, e também a gente ia procurar um lugar pra sentar.

Valéria: Mas não sentiam mais medo de esbarrar nos objetos da sala ou no público?

Rafael: Não...

Mario: Não.

Rafael: Não... Eu... eu acho que eles também não se sentiram tão afetados pelo nosso toque, ao ponto de sentir medo. Esse foi um diferencial muito grande, porque eu acho que, visualmente, quando a gente vai tocar uma pessoa, a pessoa já assusta, né? Instinto, sei lá. Inconscientemente a gente pensa que quando está de olho fechado e alguém toca na gente, iremos assustar três vezes mais. Só que não, a gente tocava, e as pessoas ficavam tranquilas. Eu guiava a mão da pessoa pra fazer alguma coisa e foi supertranquilo. Acho que criou uma atmosfera bem rápida, eles entraram num clima bem parecido com o nosso, porque a gente já veio carregando um clima, né?

Valéria: Tinha uma atmosfera de festa instaurada no espaço.

Bianca e Rafael: Sim.

Bianca: Lembro que eu começava apresentando o processo, contava tipo um resumo da obra, porque a gente fazia mesmo só uma cena da peça... Achei interessante quando a gente terminou a apresentação e alguém perguntou: “ué, eles também estavam vendados?”. E a gente: “sim!”. Aí você explicou: “os atores fizeram todo o processo de criação vendados e no escuro, inclusive a apresentação”. Eles ficaram muito mais surpresos com isso. Isso foi muito interessante.

Valéria: Principalmente com a manipulação dos objetos.

Bianca: Sim...

Valéria: Garrafas, copos de vidro, salto alto, gente subindo na mesa...

Mario: E eu acho que, além de tudo, a segurança que nós estávamos, acho que nós passamos inclusive essa segurança pro público. Não é à toa que eles não se preocupavam com o toque. E que algumas pessoas perguntaram se nós realmente estávamos vendados, porque nós estávamos seguros. E nós fizemos o que a gente queria fazer. Acho que... Não teve nenhum problema durante. Acho que a gente manipulou o que a gente queria manipular, a gente deu a entender o que a gente veio

fazer. Então acho que talvez por isso eles tenham pensado que não estávamos vendo. É muito bom que eles tenham pensado isso.

Valéria: Como vocês percebiam a voz de vocês durante a apresentação?

Bianca: Eu senti segurança na minha voz. A princípio me senti um pouco vulnerável, mas depois eu consegui ficar mais tranquila, não é aquele nervosismo normal de quando você vai apresentar um espetáculo, que tem gente olhando. A voz treme um pouco no início, ainda mais, a gente cantou, né, Rafa?

Rafael: Sim.

Bianca: A gente cantou, a gente usou o chocalho pra fazer o barulho como se fosse do mar, das ondas. Mas depois foi muito tranquilo, porque era uma conversa muito natural, não era nada forçado, não era nada: “ah, meu Deus, está rolando um clima muito forte”.

Valéria: E vocês imaginavam como o outro estava reagindo ao que você estava falando?

Rafael: Sim, sim.

Bianca: O tempo todo.

Rafael: O tempo todo e, inclusive como parceiro de cena também. Às vezes dava a impressão de que a gente tava no mesmo lugar. Ela deitada numa espreguiçadeira conversando comigo. Mas era engraçado como fluía... Assim, de uma forma natural.

Valéria: Quais são as heranças corpóreo-vocais que permaneceram em vocês depois desse processo?

Rafael: Eu percebi o tanto de tensão que eu colocava na minha voz de forma desnecessária. Principalmente quando estou apresentando num teatro maior, parece que você põe tanta tensão na voz que esquece de todo o resto, né? De todas as outras coisas. Sem contar também o medo que eu tinha de cantar.

Valéria: Por que tinha medo de cantar?

Rafael: Eu não sei, não me sentia à vontade de cantar em público. Depois dessa experiência eu até participei de um musical...

Valéria: Que herança positiva!

Rafael: É. Enfim, antes eu não sentia segurança pra cantar em público. E depois das aulas, inclusive em uma das aulas, quando a gente estava conversando sobre o processo no final da aula, eu falei: “olha, eu posso cantar!”. Foi um momento transformador. Eu entendi como funciona o meu corpo, como uma ferramenta.

Valéria: Hoje você poderia dizer que entende o que é o seu corpo? Que a voz é o corpo?

Rafael: Que a voz é o meu corpo. Que não é pra fora, é daqui pra dentro.

Bianca: A herança que eu tenho é fazer as coisas de uma forma natural. É se sentir à vontade no lugar em que você está por você se familiarizar com o lugar, por você conhecer aquele lugar tanto de olhos abertos quanto de olhos fechados. Então eu tinha esse lugar como se fosse a minha casa, como se fosse o meu quarto. Que é onde faço as minhas coisas, onde ninguém vê, e é ali onde eu me sinto muito à vontade. Isso me ajudou. Trabalhar durante as aulas, fazer o aquecimento todo de olhos fechados, fazer tudo, tudo, tudo de olhos fechados me ajudou muito a me familiarizar com esse novo jeito de fazer teatro. E a segurança que isso me passou. Porque se eu tivesse só feito todo o processo com os olhos abertos e no final: “gente, agora a gente vai fechar os olhos”, teria saído muito “ai, vou tremer o tempo inteiro, não vai dar certo”. Mas não, eu tava muito segura, então a segurança foi uma herança muito boa... É.... A naturalidade com que a gente fazia as cenas, a forma como a voz saía de um jeito muito mais natural.

Rafael: Acho que também pensar na dilatação do tempo, também...

Valéria: Como assim, dilatação do tempo?

Rafael: É porque quando a gente faz a cena de uma forma mais cotidiana... você marca um mapa visual: “vou até ali, dobro ali”. Durante minha cena a gente começava tocando instrumento e cruzava o espaço, era como se fosse um sonar, um radar, não sei. Caminhávamos e se encontrava exatamente no centro da sala, pelo som, e numa velocidade que se a gente fizesse de olhos abertos talvez a gente faria bem mais rápido, mas a gente passou devagar e foi encontrar justo no meio. Passamos um pelo outro e sentamos no lugar certo. E nos primeiros ensaios, naqueles primeiros exercícios, você falava assim: “encontre a janela da sala”, aí todo mundo ia, e a gente sentia esse tempo. Fomos criando um mapa visual da sala dentro da imaginação. De cruzar a sala, de chegar até lá sem se esbarrar ou então se esbarrando com respeito demais, e depois voltar pro lugar, daí você dizia: “voltem pra roda!”, aí todo mundo voltava. “Vai até a porta!” Ninguém sabia onde era a porta, mas todo mundo imaginava onde era, às vezes, e a gente sentia esse tempo, a aceleração, o espaço, eram diferentes sem a visão. Acho que isso faz muita diferença. Inclusive pra voz, porque a gente começa a entender que pra atingir um lugar, que às vezes

falam: “ah, projeta um pouco mais a voz”. Eu entendi que isso faz diferença com os olhos abertos também.

Mario: No meu caso, acho engraçado porque a gente começou com a voz, mas no final não era só a voz, acho que... eu não sei se é porque a voz realmente interliga tudo... A herança que eu trago, cara, são muitas coisas... Acho que físicos e subjetivos também. Porque depois que eu fui ler sobre todo o processo, que eu fui, na verdade, reler algumas coisas, tudo ficou mais claro pra mim.

Valéria: Como assim?

Mario: A questão do naturalismo mesmo, parece uma é uma coisa muito simples, “apenas reaja”. Se eu fosse fazer de novo, acho que eu iria aproveitar muito mais. Eu tive essa experiência, que foi muito boa, que me ensinou muita coisa. Até falei sobre isso na minha monografia. Mas eu fui ler e eu vi que ainda poderia ser melhor, entende? Mas também sei que já mudou muita coisa no meu corpo. Eu acho que hoje, se eu for fazer novamente, o meu corpo vai estar num outro lugar. Talvez se eu não perceber tanto o meu corpo, não ficar tão focado nele, tão preso a ele, consiga fazer com que ele se desprenda, e assim se desfaça algumas amarras que a gente cria quando está num processo criativo, e talvez consiga se tornar mais fluido.

Valéria: E você acha que esse processo proporcionou isso pra você?

Mario: Sim. E aí acaba na voz. Porque a gente acaba percebendo a voz. Quando a gente está com os nossos olhos vendados, a gente acaba sentindo a voz saindo de dentro do corpo e indo pra fora, preenchendo o espaço. Não só da boca pra fora, mas a gente consegue sentir isso interiormente e internamente.

Rafael: Onde começa, né?

Mario: Isso. Onde começa até o final. É toda uma percepção física, corporal e imaginária, tudo isso se junta no final e a gente acaba fazendo essa loucura que, caramba, é uma experiência muito louca e ao mesmo tempo foi muito rica.

Valéria: Parece, pelo que vocês estão falando, que o processo fortaleceu vocês enquanto indivíduos.

Bianca: Sim, porque mexeu muito com os outros sentidos, e com as emoções. A gente se percebeu mais, né? Tanto se percebeu mais quanto percebeu mais o outro, quanto a gente percebeu mais o espaço que estávamos usando, os objetos e o lugar em que a gente estava – no nosso lugar imaginário. Esse processo também traz uma experiência muito legal até pra gente que faz teatro há um tempo, quanto pra pessoas que vão começar. Existem várias formas de fazer teatro. Só que nem sempre essas

várias formas chegam até a gente. Esse processo que você trouxe traz um jeito diferente de pensar teatro. Porque eu lembro da gente pensar também em fazer teatro pros cegos, pros surdos, pras pessoas que não são cegas nem surdas, e que seria um teatro que daria pra todo mundo, porque desperta outra coisa no corpo, inclusive pra quem está ouvindo. Uma outra coisa que esse processo trouxe pra mim é como posso evoluir enquanto pessoa e enquanto atriz. Com esse processo eu posso apagar a luz e ficar sozinha e me perceber enquanto indivíduo, ir mais devagar no meu processo, ouvir mais. Ser sincera com as reações que saem de dentro de mim. E depois falar um monólogo, ver o processo desse monólogo, sozinha, sem ver nada, sem ver o meu corpo, sem ver nada. E perceber. Então esse processo me fez sentir diferente de uma maneira pessoal também.

Fim da entrevista

ANEXO B – QUESTIONÁRIO ABERTO RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES

(Questionário preenchido entre março e abril de 2017)

Nome: Flávio Sérgio da Silva

Idade: 23 anos

Curso: Licenciatura em Artes Cênicas

1) Como foi o processo de treinamento vocal na disciplina de Voz e Dicção?

(Não respondeu.)

2) Como você se sentiu tendo aulas de técnica no escuro? Você considera que isto influenciou seu comportamento em sala?

No início existia um desconforto e timidez, mas com um tempo tornou-se um hábito natural e tive mais facilidade com o passar do tempo em realizar as atividades com os olhos vendados. Pessoalmente, o processo me ajudou, porque sou uma pessoa que dispersa facilmente a atenção e com isso, acabo conversando e me distanciando do conteúdo. Mas durante as aulas foi diferente, porque minha atenção estava totalmente voltada para a voz e dicção.

3) Como era se relacionar com outros atores na sala de ensaio sem poder vê-los?

O instinto dominava as situações, porque eu não sabia o que estava fazendo e se meu corpo (voz) estava realizando os comandos de forma correta e semelhante aos colegas, porque sempre tenho hábito de "imitar" os colegas durante os exercícios.

4) Como você percebe o resultado do processo com o público presente, sem poder vê-los?

Tive a sensação de conquistar a platéia com mais facilidade, porque eles tinham um cenário fantástico, que era a imaginação. Mas só consegui estimular a imaginação da platéia, descrevendo nas falas do personagem como era o cenário, o figurino e em alguns momentos trazendo elementos da cena, como por exemplo a comida.

Nome: Mario Silva dos Santos

Idade: 22

Curso: Licenciatura em Artes Cênicas

1) Como foi o processo de treinamento vocal na disciplina de Voz e Dicção?

Foi um processo bastante diferente das demais disciplinas já cursadas na graduação por nos tirar um dos sentidos, no caso a visão, nos fazendo ter uma atenção dobrada em relação ao espectador, aos colegas de turmas, e a mim mesmo.

2) Como você se sentiu tendo aulas de técnica no escuro? Você considera que isto influenciou seu comportamento em sala?

Influenciou muito, pois os outros sentidos foram aguçados e no decorrer do processo ficou muito mais claro o método do Stanislavski, eu realmente consegui vir um progresso na minha voz e no meu jeito de falar. O fato de ter me tirado da zona de conforto facilitou o processo, e acredito que a partir daquele processo com a voz todas as outras áreas que envolve o corpo foi beneficiada.

3) Como era se relacionar com outros atores na sala de ensaio sem poder vê-los?

A princípio fiquei receoso, pois fiquei preocupado em não esbarrar nos outros colegas de turma ou não invadir o espaço, mas com o tempo fui perdendo o medo e sentindo a presença dos outros colegas, chegou um momento do processo que era possível saber quem estava do meu lado mesmo em silêncio. Outra coisa que ficou marcado na relação com os colegas de turma é que era possível acompanhar o progresso deles com a atenção que fomos criando no decorrer da disciplina.

4) Como você percebe o resultado do processo com o público presente, sem poder vê-los?

Foi algo muito rico, pois não foi uma experiência diferente somente para mim, e para os colegas de cena, mas também da platéia que estava vendada, o que nos fez tomar muito cuidado com qualquer som, e pensando assim tínhamos não somente que dar as falas, mas descrever o ambiente e criar a atmosfera do ambiente, posso dizer que concentramos nossa atenção na voz e falas para criar a cena num todo.

O processo também me serviu posteriormente na minha pesquisa monográfica, usei o método de Stanislavski para entender como chegamos a naturalidade necessária no corpo. Durante a disciplina Voz e Dicção III e IV pude perceber o quanto é difícil chegar na naturalidade, falar como um humano para outro humano sem enfeitar a voz ou exagerar tornando a cena desinteressante e cansativa por estar forçado. Tendo como base os pensamentos que tive durante a disciplina acima citada fiz uma pesquisa buscando a naturalidade no corpo baseado no método de Stanislavski.

Nome: Nathalia Ananias da Silva

Idade: 32

Curso: Bacharelado Artes cênicas

1) Como foi o processo de treinamento vocal na disciplina de Voz e Dicção?

O processo foi muito impactante para mim como pessoa e artista, senti uma grande compreensão da minha voz e do meu corpo.

2) Como você se sentiu tendo aulas de técnica no escuro? Você considera que isto influenciou seu comportamento em sala?

Facilitou muito, me senti ao avesso. Foi um estímulo maravilhoso de percepção de espaço e relacionamento com o outro.

3) Como era se relacionar com outros atores na sala de ensaio sem poder vê-los?

Era uma descoberta, como se não nos conhecêssemos. Uma troca de generosidade.

4) Como você percebe o resultado do processo com o público presente, sem poder vê-los?

Foi uma imersão, eles se jogaram com a gente. O som e energia foi quase palpável.

Nome: Pascale de Moitroux

Idade: 31 anos

Curso: Licenciatura em Artes Cênicas

1) Como foi o processo de treinamento vocal na disciplina de Voz e Dicção?

O processo de treinamento de voz foi muito útil, compreender a voz desde o órgão produtor de voz, até a consciência da respiração. E a partir disso adquirir uma noção de tom e altura do som. Por estar em um processo de mudança de voz, ou seja, a "puberdade", percebi que o processo me ajudou ainda mais, já que, como transexual, minha voz oscila, tive a oportunidade de trabalhar meu tom, chegando cada vez mais perto do resultado. Ainda tenho muito que trabalhar na minha voz, para encontrá-la, mas esse treinamento me deu uma forte base e confiança pra isso.

2) Como você se sentiu tendo aulas de técnica no escuro? Você considera que isto influenciou seu comportamento em sala?

As aulas no escuro me fascinaram. Me senti mais à vontade, sem pensar que as pessoas estavam me assistindo, o que facilitou muito a fala. Perceber todos os seus sentidos a partir da perda de um, fez toda a diferença. Sem a visão pude focar mais na audição, ouvindo até a respiração das pessoas ao meu lado. Me senti mais conectado com o exercício desta forma.

3) Como era se relacionar com outros atores na sala de ensaio sem poder vê-los?

Curioso, eu ficava tentando me conectar com eles, mas sentia medo de machucá-los por não ver, mas ao mesmo tempo que parecia estar usando uma rede social, por não poder vê-los e me sentir a vontade de fazer mais, me sentia na necessidade de aproximar dos colegas, como se eu não estivesse seguro sem eles ali.

4) Como você percebe o resultado do processo com o público presente, sem poder vê-los?

Acredito que o medo, de não ver o que está acontecendo, a curiosidade de enxergar um rosto em seu estado emocional, tudo isso passou pela minha cabeça questionando tanto o público quanto a mim. Passei um tempo curioso, pensativo quanto a reação física, que não poder ver do público.

Nome: João Victor de Oliveira Perosa

Idade: 23 anos

Curso: Licenciatura em Artes Cênicas

1) Como foi o processo de treinamento vocal na disciplina de Voz e Dicção III e IV?

Foi um processo inovador para o que eu estava acostumado a fazer, falando academicamente, também achei desafiador. Vocalmente eu tive muita facilidade para entender os exercícios e até mesmo executá-los, houveram momentos em que era possível "visualizar" o som dançando em minha imaginação. No início do processo, durante os primeiros exercícios, esperei muito por comandos e guias pela parte da professora de uma maneira mais precisa, de alguma forma, eu estava preso e inseguro, mas assim que tomei conhecimento do meu espaço já tive mais segurança para até mesmo experimentar coisas, sons, gestos em alguns exercícios. Senti liberdade estar (como um exemplo) feio em cena, pude permitir novas sensações, já que sem a visão esse medo constante que os atores possuem e que é normal se dissipar, mas precisa sempre ser trabalhado. Hoje me sinto mais a vontade para aumentar meu vocabulário vocal e corporal e para reconhecer meu espaço seja um palco no teatro, ou espaço na rua de forma mais sensorial.

2) Como você se sentiu tendo aulas de técnica no escuro? Você considera que isto influenciou seu comportamento em sala?

Primeiro vem uma sensação de total insegurança, por não ver o que está por vir, pela perda do sentido da visão que é um dos que mais nos apoiamos para locomoção, para perceber o outro, então, logo vem uma atenção dobrada, para cada movimento, som, cheiro. De acordo com o desenvolvimento das aulas, fui me sentindo mais a vontade para lidar com o escuro e já reconhecia a sala toda pelos outros sentidos principalmente o tato.

3) Como era se relacionar com outros atores na sala de ensaio sem poder vê-los?

Era como vê-los por outro lado, um lado diferente de cada um. Pela forma de tocar que, por inúmeras razões não nos tocamos sempre que nos vemos, não nos permitimos tocar o próximo, sentir o cheiro e passar a pensar nas pessoas como alguém mais doce, ou mais marcante, ou mais ácido.

4) Como você percebe o resultado do processo com o público presente, sem poder vê-los?

O público já na etapa final, foi a menor das minhas preocupações, eu os sentia atentos, apesar de não ver, sentia que queriam saber mais, o que poderia acontecer naquela situação escura.